Alles nur eine Frage der Perspektive?
Analyse des Perspektivenwechsels in der geographischen Bildung



Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

vorgelegt von

Dina Vasiljuk

Köln 2026

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bei allen Personen bedanken, die mich in den letzten Jahren operativ, organisatorisch und emotional bei dieser Dissertation unterstützt haben.
Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Alexandra Budke für die Betreuung dieser Arbeit, ihre jahrelange Unterstützung, ihr motivierendes Feedback und das Vertrauen, mein Thema erforschen zu dürfen.
Darüber hinaus danke ich Prof. Dr. Hannes Schmalor für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie für die Zeit, das Interesse und die Bereitschaft, sich mit dem Thema dieser Arbeit auseinanderzusetzen.
Prof. Dr. Javier Revilla Diez danke ich für die Übernahme des Vorsitzes der Prüfungskommission und damit für seinen Beitrag, den formalen Abschluss dieses Promotionsvorhabens zu ermöglichen.

Ein weiterer Dank gilt meinen Kolleg*innen, die mich während der gesamten Promotionszeit begleitet haben. Insbesondere die Rückmeldungen und Diskussionen in der Forschungswerkstatt waren für die Weiterentwicklung der Arbeit wertvoll.
Besonders danken möchte ich in diesem Zusammenhang meiner Kollegin und Freundin Dr. Marine Simon für den täglichen, anregenden Austausch sowie die fachliche und persönliche Unterstützung.

Auch meiner Familie gilt mein herzlicher Dank. Meine Eltern und meine Schwester haben das Thema dieser Arbeit stets mit Interesse verfolgt, mich in allen Phasen der Promotion begleitet und mich dabei unterstützt sowie ermutigt.

Nicht zuletzt danke ich meinem Lebensgefährten für seine liebevolle Geduld, seine Beständigkeit und seinen Rückhalt während der gesamten Promotionszeit – insbesondere in arbeitsintensiven und herausfordernden Phasen. Ohne ihn wäre diese Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Theoretischer Hintergrund 7
2.1 Die Funktionen des Perspektivenwechsels 7
2.1.1 Der Perspektivenwechsel als wissenschaftliches Erkenntnisinstrument 10
2.1.2 Der Perspektivenwechsel als rhetorisches und argumentatorisches Mittel 12
2.1.3 Der Perspektivenwechsel als Basis für Handeln und Partizipation 14
2.1.4 Der Perspektivenwechsel als Voraussetzung zur Dekonstruktion 16
2.1.5 Der Perspektivenwechsel als Werkzeug zur Quellenkritik 17
2.1.6 Der Perspektivenwechsel als kognitive und affektive Fähigkeit 21
2.2 Der Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung 24
2.3 Der Perspektivenwechsel als Kompetenz 30
3. Empirischer Forschungsstand zum Lernen durch Perspektivenwechsel 33
4. Ableitung der Forschungsfragen 39
5. Vorstellung des methodischen Vorgehens und Ziele der Teilstudien 41
5.1 Phase 1: Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells und Analyse geographiedidaktischer Materialien 43
5.2 Phase 2: Operationalisierung des Kompetenzstrukturmodells und Durchführung einer Interventionsstudie 45
5.3 Phase 3: Übertragung des Kompetenzmodells in ein Kriterienraster 48
6. Die fünf Teilstudien der kumulativen Dissertation 50
6.1 Teilstudie 1: Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education 51
6.2 Teilstudie 2: Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien 69
6.3 Teilstudie 3: Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht 83
6.4 Teilstudie 4: Supporting Students' Perspective-Taking through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education 102
6.5 Teilstudie 5: Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity and Its Implementation in Geography Lesson Plans: Results from an Exploratory Qualitative Study with German and Dutch Student Teachers 129
7. Zusammenfassung der Ergebnisse 155
7.1 Theoriebezogene und methodische Ergebnisse 155
7.2 Ergebnisse der empirischen Materialforschung 157
7.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Kompetenz der Schüler*innen 159
7.4 Empirische Ergebnisse des Professionswissens von angehenden Lehrkräften 160
7.5 Methodenreflexion 160

8. Diskussion der Ergebnisse aller Teilstudien 164
8.1 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der politischen Bildung: Förderung der Demokratiekompetenz 166
8.2 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Medienbildung: Förderung der kritisch-reflexiven Medienkompetenz 170
8.3 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Förderung von kritisch-emanzipatorischer und transformativer Kompetenz 173
9. Ausblick: Implikationen für die geographiedidaktische Praxis und geographiedidaktische Forschung 176
9.1 Implikationen für den Geographieunterricht 176
9.2 Implikationen zur Materialentwicklung 184
9.3 Implikationen für die geographiedidaktische Forschung 188
10. Alles nur eine Frage der Perspektive? Conclusio 192
Literaturverzeichnis 194
Zusammenfassung 215
Abstract 217

Abbildungsverzeichnis

(ausgenommen Publikationen von Kapitel 6)

Abbildung 1: Funktionen des Perspektivenwechsels (eigene Darstellung) 9

Abbildung 2: Übersicht über die durchgeführten Teilstudien (eigene Darstellung) 42

Abbildung 3: Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel erweitert um die kontinuierliche Reflexion der Dimensionen (Vasiljuk & Budke 2021a, verändert) 178

Abbildung 4: Abgeleitete Empfehlungen für Geographielehrkräfte zur Auswahl und Entwicklung von Materialien (eigene Darstellung) 184

1. Einleitung

Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus. Komplex bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch nicht, dass etwas einfach nur schwierig ist. Aufgrund eines hohen Grades an Vernetzung, heterogener und dynamischer Systeme sowie der daraus resultierenden Wechselwirkungen auf sozialer, wirtschaftlicher, technologischer und politischer Ebene entzieht sich die Komplexität gesellschaftlicher Themen oftmals unserem linearen Denken (Baltaci & Balci, 2017, S. 32-38; Rempfler & Uphues, 2010, S. 205-211). Dies zeigt sich beispielsweise in globalen Lieferketten, bei denen Produktion, Entwicklung und Vertrieb über viele Länder hinweg verteilt sind, die jeweils eigene Wirtschafts- und Rechtssysteme sowie unterschiedliche Arbeitskulturen aufweisen (Oßenbrügge, 2020). Ein weiteres Beispiel sind Städte mit einer eng verwobenen Infrastruktur, die ein hohes Maß an nationaler und globaler Vernetzung zeigen – von der Energie- und Wasserversorgung bis hin zur Abfallwirtschaft (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2014). Gleiches gilt für natürliche Ökosysteme, die eine weitreichende Vernetzung und empfindliche Abhängigkeiten auf verschiedenen Maßstabsebenen aufzeigen (Pollock et al., 2020). Durch diese Vernetzungen können Veränderungen auf verschiedenen Ebenen rasant vonstattengehen, was zu Unsicherheiten in der Gesellschaft führt und die Komplexität dadurch zusätzlich erhöht (Cook, 2015). Eine weitere Steigerung der Komplexität ergibt sich daraus, dass in gesellschaftlichen Prozessen Akteure ebenfalls unterschiedlicher Maßstabsebenen involviert sind, die verschiedene Interessen, Ziele, Meinungen und Durchsetzungsfähigkeiten haben. Als Resultat werden Informationen undurchsichtiger, gar widersprüchlich und erlauben eine grundsätzliche Mehrdeutigkeit (Grenier et al., 2005, S. 594-596). Maßnahmen, Entscheidungen und konkrete Handlungen sowohl auf politischer und unternehmerischer als auch auf individueller Ebene abzuleiten wird somit immer schwieriger (Beck et al., 2007; Gregory, 1991; Metz, 2004). Zudem führen aktuelle Informations- und Kommunikationsstrukturen wie digitale Plattformen und soziale Medien zu tiefgreifenden Veränderungen der Kommunikationsgeschwindigkeit und -dynamik. Das erschwert die Einordnung von Informationen, Meinungen und Wissen und nimmt zusätzlich Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse (Thieltges & Hegelich, 2017, S. 495-507).

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zeichnen sich entsprechend durch folgende Komplexitätsmerkmale aus: Sie erfordern ein Verständnis von Zusammenhängen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen, die Berücksichtigung der Pluralität und Mehrdeutigkeit von Wissen und Meinungen, die Abschätzung der Folgen von Entscheidungen sowie das Ableiten angemessener Handlungen. So zeigen z.B. aktuelle Diskussionen in Bezug auf den Umgang mit dem Klimawandel auf, dass die Hälfte aller Treibhausgase von den reichsten 10% der Weltbevölkerung verursacht werden, allerdings die negativen Folgen hauptsächlich einkommensschwache Bevölkerungsgruppen betreffen (Schmid, 2021, S. 14). Die ökologischen und

sozialen Probleme sind somit oftmals ungleich verursacht und die Kosten ungleich verteilt (Bauriedl & Neubauer, 2021, S. 8-11; Schmid, 2021, S. 14-15). Angemessene politische oder individuelle Handlungen abzuleiten sowie Entscheidungen zu treffen ist daher schwierig (Klepp & Hein, 2021). Deswegen wird im Zuge der Gerechtigkeitsdebatte eine sozialökologische Transformation angestrebt. In dieser sollen die Perspektiven von verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Maßstabsebenen berücksichtigt werden, um den sozialen und ökologischen Herausforderungen gerecht zu werden (Bauriedl & Neubauer, 2021; Schmid, 2021). Anhand dieser kurzen Ausführung ist deutlich zu erkennen, dass durch komplexe Themen, die mit Unbeständigkeit und Mehrdeutigkeit einhergehen, weitreichende gesellschaftliche Prozesse initiiert werden können. Es ist daher wichtig, sich mit dieser Komplexität auseinandersetzen zu können.

Aufgrund dieser vorliegenden Komplexität ist es nicht möglich, die bestehende Welt in ihrer Gesamtheit zu erfassen und adäquat mit all ihren vorhandenen Elementen zu beschreiben. Vielmehr ist die gesellschaftliche Komplexität zu verstehen und zu akzeptieren, wobei die eigene Beobachtungsperspektive auf die Welt und deren Limitierung berücksichtigt werden müssen (Luhmann, 1990, S. 68-72).
Um die eigene Beobachtungsperspektive zu erweitern und am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können, erscheinen im Zeitalter der gesellschaftlichen Transformation und Digitalität vor allem soziale Medien als eine wichtige Informations- und Kommunikationsgrundlage. Mit ihnen kann ein Austausch verschiedener Meinungen aus verschiedenen sozialen, kulturellen, wissenschaftlichen und politischen Gruppen erfolgen und somit eine noch nie da gewesene heterogene Diskurskultur ermöglicht werden, um fundierte Meinungen zu entwickeln und Entscheidungen ableiten und treffen zu können. Gegenwärtig stellt sich die Diskurskultur allerdings durchaus anspruchsvoll dar, da sich neue Herausforderungen bei der Urteilsbildung ergeben haben, wie sie zuvor nicht bestanden (Thieltges & Hegelich, 2017, S. 500-503). Zum einen erweist sich der Pluralismus an Meinungen als Herausforderung, da dieser eine Auseinandersetzung widersprüchlicher Meinungen und eine Akzeptanz der Mehrdeutigkeit verlangt, in der es keine unumstößlich richtige und absolute Wahrheit gibt, sondern vielmehr verschiedene Betrachtungsweisen existieren, die zu unterschiedlichen Erkenntnissen führen (Ataeian, 2013). Zum anderen führen Algorithmen dazu, dass keine Auseinandersetzung mit heterogenen Meinungen gefördert wird, sondern aufgrund von z.B. Echokammern und Filterblasen oftmals unbemerkt eine kontinuierliche Bestätigung der eigenen Sichtweise erfolgt (Schmoldt, 2021; Schünemann, 2021). Zudem erschweren gezielte Desinformationen die Einordnung der Informationen und eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt an pluralistischen Meinungen. Die jüngsten Ereignisse, wie die (geopolitischen) Debatten um die Impfstoffverteilung, nationale und internationale Mobilitätspraktiken von Personen und Gütern während der Covid-19-Pandemie (Köncke & Schmalz, 2023), die Auswirkungen von Territorialkonflikten wie im Nahen

Osten (Windecker, 2020) oder der Ukraine (von Löwis, 2023), soziale Spannungen wegen des Klimawandels (Fünfgeld, 2021), die Diskussion um härtere Migrationspolitik beispielsweise in den USA (Kuge, 2022) oder die Frage der Identität Europas (Cummings et al., 2023), zeigen zum einen die Komplexität der gesellschaftlichen Aushandlung deutlich auf, zum anderen die Notwendigkeit mit Konflikten umgehen zu können. Es ist daher in der heutigen Zeit umso wichtiger, den Zugang zu demokratische Aushandlungsprozessen zu bewahren und eine gesellschaftliche Mündigkeit aufrechtzuerhalten. Denn der Pluralismus der Meinungen bildet den Kern demokratischer gesellschaftlicher Systeme, in denen auch Konflikte ein wesentlicher Bestandteil sind und einen zivilen Umgang erfordern (Bundesverfassungsgericht, 1958; Reinhardt, 2004, S. 4-6; Wirtz, 2017, S. 69-73), indem durch argumentatives Aushandeln eigene Positionen vertreten, gegenseitiges Verständnis geschaffen und gemeinsame Konsense bzw. Kompromisse entwickelt werden (Budke, 2016, S. 15-19).

Daher erweist sich in einer zunehmend komplexen Welt die Fähigkeit, unterschiedliche, kontroverse und widersprüchliche Perspektiven zu berücksichtigen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren, als zunehmend fundamental, um eine Grundlage für einen demokratischen Prozess in der Gesellschaft zu schaffen und monoperspektivischen Sichtweisen entgegenzuwirken (Duncker, 2005; Reinhardt, 2004). Dabei geht es allerdings nicht nur darum, sich mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen. Es muss auch die Fähigkeit und Bereitschaft vorhanden sein, einen bewussten Perspektivenwechsel vorzunehmen, damit eine Erweiterung der eigenen Perspektive stattfinden kann, wie Nietzsche es bereits gefordert hat (Ataeian, 2013).

Die Geographie ist aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ansätze und behandelten Themen bereits grundsätzlich als perspektivisch anzusehen (Wirth, 1979). In ihr wird sich mit einer Vielzahl komplexer und aktueller Themen wie beispielsweise anthropogenem Klimawandel, Ressourcenknappheit, Armutsbekämpfung, Wirtschaftswachstum, Gleichstellung und nachhaltiger Landwirtschaft auseinandersetzt, die eine multiperspektivische Betrachtungs- und Denkweise fordern, um die gesellschaftlichen Herausforderungen und die im Raum agierenden Akteure zu verstehen. Auch in den geographischen Bildungsstandards wird diese Relevanz in verschiedenen Kompetenzbereichen verdeutlicht. So sollen Schüler*innen sich im Rahmen des Kompetenzbereichs Erkenntnisgewinnung und Methoden damit auseinandersetzen, wie Geographen wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen und dabei die Perspektivität und damit auch blinde Flecken der Erkenntnisgewinnung berücksichtigen (DGfG, 2020, S. 20).
Im Geographieunterricht wird zudem kein eindeutiges oder zweifelsfrei richtiges Ergebnis verfolgt. Stattdessen werden verschiedene Gedankengänge einbezogen (DGfG, 2020, S. 22). Daher ist es umso wichtiger, dass Schüler*innen in der Lage sind, Sachverhalte aus verschie-

denen Perspektiven zu betrachten und zu verstehen, eine eigene Meinung, die begründet werden kann, zu formulieren und im Rahmen einer Diskussion zu kommunizieren, um ggf. auch einen gemeinsamen Konsens finden zu können (DGfG, 2020, S. 21-24). Zudem müssen Schüler*innen in der Lage sein, die Interessen der involvierten Akteure zu analysieren, deren Wertemaßstäbe zu berücksichtigen, sowie das Problem oder den Konflikt aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten. Sie müssen folglich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erlernen (Budke et al., 2015, S. 276; Budke, 2016; DGfG, 2020, S. 23; Kuckuck, 2014; Rhode-Jüchtern, 1996). Auch im Rahmen des Kompetenzbereichs Fachwissen und der räumlichen Orientierung ist der Perspektivenwechsel relevant, denn Räume werden anhand einer bestimmten Perspektive abgegrenzt (zum Beispiel kulturell oder politisch) und unterliegen individuellen Wahrnehmungen (DGfG, 2020, S. 13). Räume sind daher Konstrukte, die einer Perspektive unterliegen und nicht einfach als gegeben und neutral betrachtet werden können (DGfG, 2020, S. 13; Glasze & Mattissek, 2021; Wardenga, 2002). Die Vermittlung dieser Betrachtungsweisen an Schüler*innen ist eine wesentliche Aufgabe des Geographieunterrichts (DGfG, 2020, S. 13). Dabei hat auch die Maßstabsebene – also die Perspektive auf einen Sachverhalt aus verschiedenen räumlichen Perspektiven – Einfluss darauf, wie Räume beurteilt werden (DGfG, 2020, S. 6-17, 27; Köck & Kroß, 2004, S. 43; Zhao et al., 2020). Ein weiteres Ziel des Geographieunterrichts ist es, Schüler*innen im Rahmen ihrer Handlungskompetenz dazu zu befähigen, sozialräumliche Auswirkungen zu reflektieren und raumbezogene Entscheidungsprozesse zu verstehen und daran zu partizipieren. Dabei sollen sie im Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in der Lage sein, Vorurteile aufzudecken, sich für ein faires und friedliches Zusammenleben einzusetzen und eine interkulturelle Verständigung zu entwickeln, in der verschiedene Perspektiven miteinbezogen werden (DGfG, 2020, S. 25-28; Flath & Schockemöhle, 2010).

Der Perspektivenwechsel ist somit für verschiedene Kompetenzbereiche der geographischen Bildung essenziell und sollte entsprechend im Geographieunterricht berücksichtigt werden. Allerdings zeigen vorliegende Studien auf, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven für die Schüler*innen oftmals schwierig ist.
So wenden Schüler*innen bei Online-Recherchen zu geographischen Konflikten oft nur begrenzt geeignete Strategien an. Viele haben Schwierigkeiten, verschiedene Quellen und Medieninhalte einzubeziehen, Informationen kritisch zu prüfen und eine multiperspektivische Sicht auf den Sachverhalt zu entwickeln (Engelen & Budke, 2020). Grundsätzlich sind Schüler*innen zwar in der Lage, Argumentationen in raumbezogenen Konflikten anhand von Kriterien zu beurteilen und dabei auch zu erfassen, ob die Argumente der Akteure bi-, mono- oder multiperspektivisch sind. Allerdings fällt es den Schüler*innen schwer, die eigene Perspektive von denjenigen der Akteure zu trennen und entsprechend zu abstrahieren (Kuckuck, 2015).

Auch haben Schüler*innen Schwierigkeiten damit, in Konflikten verschiedene Akteursperspektiven zu erkennen und korrekt einzuordnen. Ihre Argumentationen bleiben zudem häufig monoperspektivisch (Hindmarsh & Budke, 2025). Zusätzliche Untersuchungen zeigen, dass Schüler*innen zwar akzeptieren, dass sich ihre Sichtweisen in ungewohnten Situationen von denen anderer unterscheiden können. Sie haben jedoch größere Schwierigkeiten, dies auch in vertrauten Situationen anzuerkennen (Schrüfer et al., 2016).

Darüber hinaus muss auch das Material im Geographieunterricht dafür geeignet sein, sich mit einem Sachverhalt multiperspektivisch auseinanderzusetzen. So zeigen Analysen nordrhein-westfälischer Geographiebücher, dass Planungsaufgaben selten multiperspektivisch gestaltet sind, sodass die Komplexität des Sachverhalts und die Vielfalt an Lösungswegen nur unzureichend sichtbar werden (Maier & Budke, 2016). Stöber (2001) weist zudem darauf hin, dass geographische Schulbücher zwar unterschiedliche Perspektiven abbilden, diese aus didaktischen Gründen jedoch stark verallgemeinert und somit nicht authentisch dargestellt werden. Dadurch wird eine Mehrdeutigkeit der Betrachtung der Situation verhindert. Bei der Darstellung nicht-europäischer Länder in geographischen Schulmaterialien werden zudem häufig vereinfachte und stereotype Bilder verwendet, die eurozentrische oder sogar kolonialistische Perspektiven verstärken (Ayane & Mihiretie, 2024; Lütje & Budke, 2023; Myers, 2001; Usher, 2023).
Auch Lehrkräfte tragen entscheidend dazu bei, dass eine multiperspektivische Auseinandersetzung erfolgt. Analysen von Interviews mit Geographielehrkräften zeigen auf, dass zur Vereinfachung komplexer Inhalte häufig Generalisierungen vorgenommen werden, die wiederum ebenfalls zu stereotypischen Darstellungen führen können (Dörfel et al., 2025).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass curricular zwar festgelegt ist, dass der Perspektivenwechsel und demnach eine multiperspektivische Auseinandersetzung im Geographieunterricht relevant sind (DGfG, 2020), sich die praktische Umsetzung allerdings schwierig gestaltet. Dabei bestätigen Studien verschiedene praktische Vorteile des Perspektivenwechsels. So kann mit dessen Hilfe die Fähigkeit zur Empathie gefördert werden, indem stereotypische Betrachtungsweisen und Vorurteile abgebaut werden (Galinsky & Moskowitz, 2000; Skorinko & Sinclair, 2013). Mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel geht auch eine höhere Qualität des Schreibens bei Lernenden einher (Cho et al., 2021; Kim et al., 2018; LaRusso et al., 2016). Auch können mithilfe des Perspektivenwechsels Argumente besser beurteilt werden (McCrudden et al., 2016). Eine Analyse von angewandten Rollenspielen während Exkursionen zeigte zudem auf, dass das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven hilft, eindimensionale Pro-Kontra-Schemata zu vermeiden und die Komplexität geographischer Prozesse besser zu verstehen (Böing & Sachs, 2009).

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse zeigen einerseits die Potenziale auf, die mit dem Perspektivenwechsel einhergehen, andererseits verdeutlichen sie jedoch auch die mit dieser Fähigkeit einhergehenden Herausforderungen. Die Berücksichtigung von Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen ist nicht einfach, sondern stellt einen erheblich komplexen Vorgang dar. Allerdings liegt bislang keine systematische Darstellung der Kompetenz vor, die dieses Konstrukt erfasst.

Obwohl der Perspektivenwechsel in verschiedenen Kompetenzmodellen berücksichtigt wird, wie beispielsweise in der ethischen Urteilskompetenz für bio- und medizinethische Fragen (Reitschert & Hößle, 2007), der Demokratiekompetenz (Reinhardt, 2004) oder der interkulturellen Kompetenz (Bredella et al., 2000), wird er in diesen Modellen lediglich als Teilkompetenz dargestellt. Die einzelnen Dimensionen, die den Perspektivenwechsel theoretisch definieren und die eine systematische Erfassung der Kompetenz ermöglichen, werden nicht aufgeschlüsselt. Ein Kompetenzmodell zum Perspektivenwechsel gibt es bislang entsprechend nicht. Ebenso wird bisher nicht analysiert, wie die Kompetenz zum Perspektivenwechsel konkret im Geographieunterricht angewendet werden kann. Zudem wird die Frage, wie multiperspektivischer Unterricht, der eine Grundlage zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel darstellt, aktuell umgesetzt wird, bislang kaum diskutiert, obwohl Lehrkräfte eine Schlüsselrolle darstellen, um Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen, die mit pluralistischen Meinungen sowie widersprüchlichen Informationen umgehen und stereotypische Betrachtungsweisen ablegen können, um in einem demokratischen System zu partizipieren.

Aus dieser Darstellung ergibt sich daher das folgende Forschungsinteresse:

1. Zu definieren, welche Dimensionen die Kompetenz zum Perspektivenwechsel ausmachen, um ein normatives Kompetenzstrukturmodell zu entwickeln.
2. Zu untersuchen, inwiefern in geographiedidaktischen Materialien bereits die Kompetenz zum Perspektivenwechsel berücksichtigt wird.
3. Abzuleiten, wie das theoretische Kompetenzstrukturmodell operationalisiert werden kann, um eine praktische Anwendung im Geographieunterricht zu ermöglichen.
4. Zu untersuchen, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel mithilfe des Kompetenzstrukturmodells bei Schüler*innen gefördert werden kann.
5. Zu analysieren, was Lehramtsstudierende unter multiperspektivischen Unterricht verstehen und wie sie diesen umsetzen.

Die Untersuchungen haben das Ziel, einen detaillierten Überblick über die Thematik zu erhalten. Mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse sollen Rückschlüsse darauf gezogen werden, inwiefern der Perspektivenwechsel dazu beitragen kann, den in den geographischen Bildungsstandards gestellten Anforderungen auch in der Praxis gerecht zu werden und einen Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten.

In Kapitel 2 erfolgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Perspektivenwechsel, um erfassen zu können, welche Eigenschaften den Perspektivenwechsel kennzeichnen, welche grundsätzlichen Funktionen er erfüllen kann und welche Anforderungen damit einhergehen. Anschließend wird untersucht, inwieweit diese Funktionen bereits theoretisch in der geographischen Bildung berücksichtigt werden. Daraufhin wird dargelegt, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Geographiedidaktik und verwandten Disziplinen bereits systematisch erfasst wurde. In Kapitel 3 wird herausgearbeitet, inwiefern die entsprechenden Anforderungen, die mit dem Perspektivenwechsel einhergehen, bereits empirisch im Geographieunterricht aber auch anderen Bildungskontexten untersucht wurden und welche Erkenntnisse vorliegen. Aus Kapitel 2 und 3 sollen anschließend für Kapitel 4 die Forschungslücken identifiziert und die übergeordneten Forschungsfragen vorgestellt werden. Nach der Übersicht der Methodologie in den angewandten Teilstudien (Kapitel 5) werden die fünf im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführten Studien vorgestellt (Kapitel 6). Die wichtigsten Ergebnisse der Teilstudien werden in Kapitel 7 zusammengefasst, gemeinsam mit einer Methodenreflexion und anschließend in Kapitel 8 diskutiert, um daraus in Kapitel 9 Schlüsse für den Geographieunterricht sowie die weiterführende Forschung abzuleiten und mit einer Conclusio abzuschließen.

2. Theoretischer Hintergrund

Das Ziel des zweiten Kapitels besteht darin, ein grundlegendes Verständnis für den Perspektivenwechsel zu schaffen und seine Bedeutung für die geographische Bildung zu verdeutlichen.

2.1 Die Funktionen des Perspektivenwechsels

Der Begriff "Perspektivenwechsel" mag auf den ersten Blick intuitiv verständlich sein, jedoch liegt für den Begriff in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bislang keine einheitliche Definition vor. Der Perspektivenwechsel ist in unterschiedlichen Disziplinen verankert und erfährt damit eine jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzung (Cigala et al., 2014; Kenngott, 2012; Steins, 2006). So wird der Perspektivenwechsel als Möglichkeit gesehen, eine neue Beweglichkeit im Sehen und Denken zu erlangen, der eigenen Limitierung des Horizonts bewusst zu werden und die Betrachtung der Welt zu strukturieren (Ataeian, 2013; Duncker, 2005). Er wird aber auch als eine Form des Fragens, Betrachtens und Erkennens verstanden, die einer Art Denkfigur entspricht (Rhode-Jüchtern, 1996, 2015). Darüber hinaus wird der Perspektivenwechsel als eine Grundvoraussetzung angesehen, um Sichtweisen, Positionen und Handlungen von Personen zu verstehen und ein eigenes Urteil zu bilden (Bergmann, 2000;

Eckert et al., 1992). Er wird auch als Fähigkeit angesehen, die soziale Realität dezentriert zu erfassen (Edelstein & Keller, 1982). Darüber hinaus wird er als Fähigkeit definiert, um sich in andere Personen hineinversetzen zu können. Dabei werden eigenkulturelle Deutungsmuster und Erfahrungen beiseitegelegt und der eigene Standpunkt relativiert (Bredella et al., 2000). Die Übernahme einer Perspektive bedeutet, dass die Person in ihren sozialen Kontext verortet wird und als einzigartige Position wahrgenommen wird (Mead, 1934, 1968). Er wird auch als soziale Kompetenz betrachtet, welche die Bereitschaft umfasst, sich mit einer anderen Perspektive auseinanderzusetzen (Geulen, 1982). Zudem werden oftmals unterschiedliche Begriffe für den Perspektivenwechsel als Synonyme verwendet, wie Role-Taking, Perspektivenübernahme, Theory of Mind, Empathie, soziale Perspektivenübernahme, Personenverstehen, Personenwahrnehmung, Fremdverstehen oder mind reading (Cigala et al., 2014, S. 2; Kenngott, 2012, S. 19-35), die jedoch bei genauerer Analyse unterschiedliche Konstrukte darstellen.

Der kurze Umriss weist darauf hin, dass der Perspektivenwechsel als Begriff heterogen verwendet und in unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen jeweils anders bestimmt, definiert und ausgelegt wird. Eine bloße Auflistung verschiedener Definitionsversuche wäre daher wenig erkenntnisfördernd, da das die Komplexität des Begriffs nicht ausreichend darstellen würde. Statt einer definitorischen Annäherung wird deshalb im Folgenden ein funktionaler Zugang gewählt, um den Perspektivenwechsel erschließen zu können. Die Funktionen des Perspektivenwechsels werden aus verschiedenen theoretischen Rahmenwerken, Konzepten und Konstrukten abgeleitet, da erst deren Vergleich sichtbar macht, welchen Beitrag der Perspektivenwechsel in unterschiedlichen Kontexten leistet. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Synthese zentraler Funktionen: der Perspektivenwechsel als Erkenntnisinstrument, als rhetorisches und argumentatorisches Mittel, als Basis für Handeln und Partizipation, als Voraussetzung zur Dekonstruktion, als Werkzeug zur Quellenkritik sowie als kognitive und affektive Fähigkeit. Dabei lassen sich die Funktionen des Perspektivenwechsels nicht isoliert voneinander verstehen; sie stehen in einem engen Bezug zueinander (siehe Abb. 1).

In den folgenden Abschnitten werden diese Funktionen zunächst systematisch aufgeschlüsselt und miteinander in Verbindung gebracht. An geeigneten Stellen wird aufgezeigt, inwiefern sie sich in geographischen Theorien sowie Ansätzen und aktuellen geographischen Themen wiederfinden, die sich mit gesellschaftlichen Herausforderungen auseinandersetzen. Das Ziel besteht darin, zu zeigen, dass der Perspektivenwechsel ein immanenter Bestandteil der Geographie ist und in aktuelle geographisch-gesellschaftliche Themen einbezogen werden muss. Abschließend erfolgt eine Einordnung der Funktionen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Relevanz für die derzeitige geographische Bildung (siehe Abb. 1).

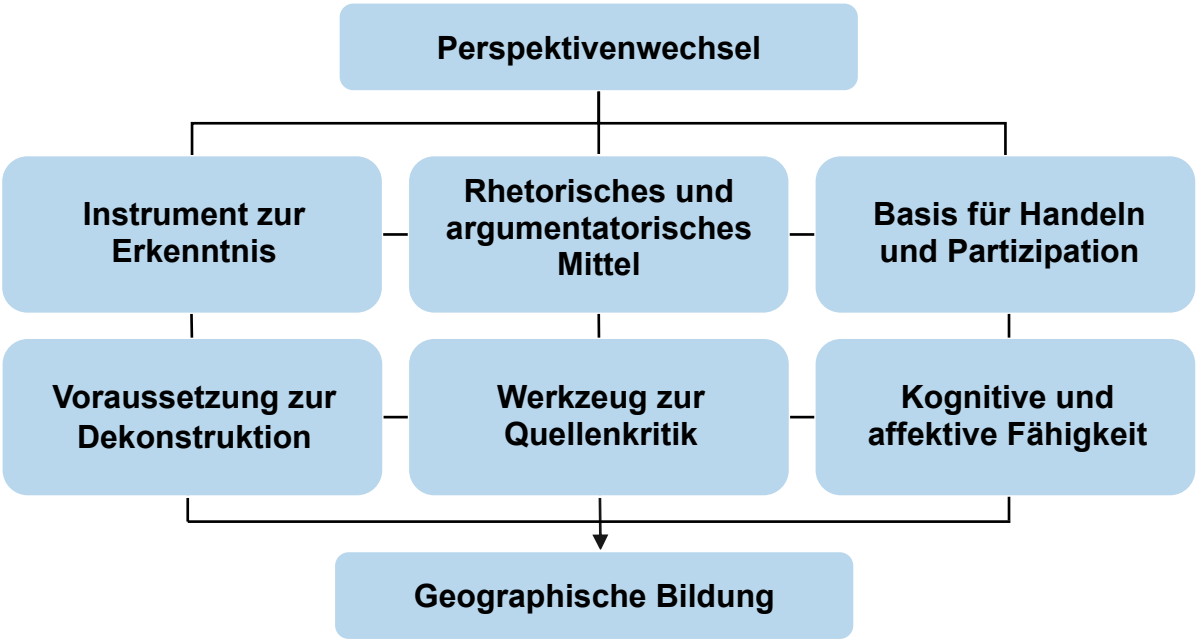


Abbildung 1: Funktionen des Perspektivenwechsels (eigene Darstellung)

Die Analyse der Funktionen ermöglicht zudem eine detaillierte Darstellung der Komplexität des Perspektivenwechsels und bildet zugleich die Grundlage, um im weiteren Verlauf ableiten zu können, welche Anforderungen sich daraus für Lernende ergeben und inwiefern Lernen durch den Perspektivenwechsel möglich ist. Der Fokus liegt somit auf der funktionalen Erfassung des Perspektivenwechsels, um darauf aufbauend ein kompetenzorientiertes Verständnis zu entwickeln.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die zentralen Funktionen des Perspektivenwechsels vorgestellt: der Perspektivenwechsel als Erkenntnisinstrument, als rhetorisches und argumentatorisches Mittel, als Basis für Handeln und Partizipation, als Voraussetzung zur Dekonstruktion, als Werkzeug der Quellenkritik und als kognitive und affektive Fähigkeit. Anhand von zwei geographischen Beispielen, die aktuelle gesellschaftliche und komplexe Herausforderungen aufzeigen, werden die Funktionen veranschaulicht und ihr Bezug zueinander aufgezeigt. Die ersten fünf Funktionen werden anhand des Beispiels *Klimagerechtigkeit* erläutert (Kapitel 2.1.5), die letzte anhand des Beispiels *Identität Europas* (Kapitel 2.1.6).

2.1.1 Der Perspektivenwechsel als wissenschaftliches Erkenntnisinstrument

Erkenntnisgewinnung ist in der Wissenschaft von zentraler Relevanz, da der Mensch auf diese Weise versucht, die Wirklichkeit und damit die Wahrheit zu erfassen. In diesem Zusammenhang erlangt die Frage nach der Auffassung der Wirklichkeit eine besondere Bedeutung. Was allerdings unter Wahrheit zu verstehen ist, wurde und wird unterschiedlich interpretiert (Ataeian, 2013; Basile, 2021; Feyerabend, 1979; Hegel, 2017; Kuhn, 2014; Popper, 1997; Wegerhoff, 2018). Entsprechend existieren verschiedene theoretische Konzepte, welche die Wahrheit entweder als eine objektive oder als eine pluralistische Gegebenheit ansehen. Unabhängig davon, welche theoretischen Konzepte zur Wirklichkeit festgelegt werden, ist festzustellen, dass Perspektiven – direkt oder indirekt – eine entscheidende Rolle bei der Annäherung an die Wahrheit spielen.

Konzepte der objektiven Wahrheit

Sokrates vertrat die Auffassung, dass es eine objektive Wahrheit gibt, die jedoch vom Menschen nicht vollständig erfasst werden kann. Daher sollte mithilfe der Mäeutik, somit mittels gezielter Fragen und Antworten, ein Erkenntnisgewinn durch das Aufzeigen von Widersprüchen in den Ansichten, somit Perspektiven, angestrebt werden, um so die (universelle) Wahrheit zu ergründen. Demzufolge liegt die Wahrheit nicht in der Subjektivität, sondern in einer universellen Realität, die es zu verstehen gilt. Sokrates zufolge ist es für den Menschen essenziell, einen Weg der Erkenntnis zu beschreiten, um das Wissen zu erlangen, welches Selbstreflexion und kritisches Denken einschließt (Basile, 2021).

Im Ansatz der Dialektik zeigte Hegel (2017) auf, dass das absolute Wissen durch die Bewegung im Denken erfasst werden kann. Die Dialektik ist dabei die Vermittlung zwischen den Perspektiven bzw. Ansichten. Die Wahrheit wird im dialektischen Prozess ergründet. Durch gegensätzliche Standpunkte, der These und Antithese und dem vorhandenen Konflikt der Gegensätzlichkeit – wird die Synthese gebildet, in welcher der Widerspruch aufgehoben wird und die ein neues, gar höheres Verständnis darstellt (Wegerhoff, 2008). Die Dialektik ist eine Bewegung zu einer höheren Vernunft, die auf die absolute Wahrheit abzielt. Es ist ein Prinzip des Denkens und der Entwicklung von Wissen und Realität.

In seinem Ansatz des kritischen Rationalismus betrachtete Popper (2003) die Wahrheit als regulative Idee, die den Denkprozess leitet. Zwar lässt sich eine objektive Wahrheit seiner Ansicht nach nie mit letzter Sicherheit erreichen, doch durch kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien können wir uns ihr schrittweise annähern. Ziel ist es nicht, Theorien zu verifizieren, sondern sie im Gegenteil der Falsifikation auszusetzen. Dieser kritische Erkenntnisprozess ermöglicht es, von Theorie zu Theorie weiterzugehen – stets im Bewusstsein der eigenen Fehlbarkeit. Erkenntnisse in der Wissenschaft entstehen dabei nicht durch endgültige

Begründungen, sondern durch systematische Kritik und eine offene Haltung, die auf den Anspruch absoluter Gewissheit verzichtet.

Konzepte zur pluralistischen Wahrheit

Bereits zu Lebzeiten Sokrates äußerten die Sophisten Zweifel an der objektiven Wahrheit. In diesem Kontext wurde die Wahrheit nicht als absolut, sondern als abhängig von dem jeweiligen Individuum bzw. der Gesellschaft betrachtet. Gemäß der Aussage des antiken Philosophen Protagoras, dass der Mensch das Maß aller Dinge sei, existiert demnach keine universelle oder objektive Wahrheit, da diese durch die Betrachtungsweise eines Subjekts selektiert wird (Basile, 2021, S. 52-57). Soziale Normen üben dabei einen Einfluss auf die Art und Weise aus, wie die Welt gesehen und verstanden wird (Basile, 2021, S. 53-56). Wissen wurde folglich als kontextabhängig betrachtet. Die Diskussion von objektiver Wahrheit und subjektiver Wahrheit fungierte als Vorläufer für die Entwicklung der westlichen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, da sie die Frage aufwarf, auf welche Weise Wahrheit erfasst werden kann und welche Aspekte als wahr zu bezeichnen sind. So wurde in der philosophischen Lehre des Perspektivismus eine perspektivische Auffassung von Wahrheit und Wirklichkeit vertreten, in der die Annahme besteht, dass es keine absolute Wahrheit gibt (Wild, 2019, S. 37-41). Dieser Ansatz ist darauf begründet, dass der Mensch perspektivisch ist und die Betrachtung der Wahrheit somit vom Standpunkt und den Eigenschaften des Individuums abhängt (Lewin, 2023, S. 13-20). Im Gegensatz zur hegelschen Dialektik, die auf der Negation des Widerspruchs und der Erzeugung einer Synthese beruht, ist die Anerkennung der Perspektivität des Erkenntnisprozesses sowie der Koexistenz diverser Perspektiven von zentraler Bedeutung. Das Ziel besteht darin, die Perspektiven anderer zu verstehen, die von verschiedenen Machtstrukturen, kulturellen Werten und subjektiven Bewertungen abhängen. Der Mensch ist, wie Nietzsche annahm, ein perspektivisches Wesen, das nicht in der Lage ist, alle Perspektiven gleichzeitig einzunehmen. Ein bewusster Perspektivenwechsel ist daher für den Menschen unabdingbar (Ataeian, 2013, S. 147-150).

Demnach ist auch die Wissenschaft perspektivisch, da es keine Methoden gibt, die einem universellen Charakter unterliegen. Jede Methode ist perspektivisch, da sie nur auf bestimmte wissenschaftliche Fragestellungen angewandt werden kann, weshalb verschiedene Perspektiven und damit Methoden relevant und gleichwertig sind. Zudem unterliegt jede Methode insofern einer Perspektive, da sie die Interessen, Werte und Annahmen der jeweiligen Zeit wiedergibt (Feyerabend, 1979). Daher ist die Wissenschaft von Paradigmen geprägt, was bedeutet, dass ein Paradigma eine Perspektive auf die aktuelle Realität zeigt, die vorgibt, welche Forschungsfragen und Methoden gewählt und wie Ergebnisse interpretiert werden. Daher gibt es keinen Zugang zu einer objektiven, metaperspektivischen Wahrheit (Kuhn, 2014).

In der theoretischen Geographie wird daher in Anlehnung an Albert (1963) ausgeführt, dass es selbst für Wissenschaftler verlockend erscheint, in „dogmatische[r] Systeme zu flüchten“ (Wirth, 1979, S. 33) und im Glauben zu sein, im sicheren und alleinigen Besitz der Wahrheit zu sein (Adorno, 1963, S. 154-160; Wirth, 1979, S. 33). Als Begründung werden die Ausführungen von Preiser (1976, S. 71) angeführt (zitiert in Wirth, 1979, S. 33):

Eine Möglichkeit, Unsicherheit und … Mehrdeutigkeit zu reduzieren, ist die Schaffung eines einheitlichen, einfach strukturierten kognitiven Systems (Weltbild, persönliche Konstrukte, Stereotypien, Vorurteile usw.), in das alle aufgenommenen Informationen, alle Einstellungen und Bedürfnisse konfliktfrei einzuordnen sind. … Ein problemloses Bild der Realität läßt sich jedoch nur erreichen durch eine scharfe Selektion der aufgenommenen Informationen, durch Wahrnehmungsabwehr, Verdrängung oder Verzerrung von Informationen. Eine realistische Sicht einer komplexen Umwelt, als Voraussetzung für realitätsangepaßte Problemlösungsvorschläge, ergibt sich dagegen nur, wenn die Person bereit ist, mehrdeutige Situationen voll zu akzeptieren, heterogene Aspekte des Problems gleichwertig nebeneinander stehen zu lassen, um sich mit ihnen umfassend auseinanderzusetzen.

In der Wissenschaft unterliegt somit jeder Wissenschaftler gewissen Grundeinstellungen, Orientierungsrahmen sowie persönlichen Erfahrungen. Es ist daher nicht möglich, sich von seinem eigenen Weltverständnis gänzlich zu lösen. Allerdings sollte sich, in Anlehnung an Weber, jeder Wissenschaftler damit auseinandersetzen, seine Grundeinstellungen und Orientierungsrahmen kritisch zu reflektieren und offen darzulegen (Wirth, 1979, S. 65). Zudem sollte, ungeachtet von Forschungstrends hinsichtlich Themen und Methoden, die Pluralität von geographischen Forschungsrichtungen und geographischen Fragestellungen beibehalten werden, denn was heute „ungeheuer zukunftsträchtig und gesellschaftsrelevant gilt, kann bereits morgen in irgendwelchen Sackgassen enden“ (Wirth, 1979, S. 68).

So führen gerade in der Geographie verschiedene Perspektiven zu unterschiedlichen Betrachtungsweisen desselben Phänomens, was wiederum zu intensiven Diskussionen führen kann. Solche Diskussionen stärken das Fach, sollten allerdings auch die Forscher*innen dafür sensibilisieren, dass die Wahl eines wissenschaftlichen Ansatzes Auswirkungen auf die Art der Forschungsfrage, die Form der Antworten sowie die Antworten selbst hat (National Research Council, 1997, S. 28-46). Eine Reflexion über den Forschungsgegenstand sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Konzepten und Theorien sind notwendig, da diese Einfluss darauf haben, wie geographische Phänomene wahrgenommen und interpretiert werden (Hard, 1973, S. 52-58).

2.1.2 Der Perspektivenwechsel als rhetorisches und argumentatorisches Mittel

Auch in der Argumentationstheorie wird die Frage nach der Wahrheit thematisiert. Dabei existieren unterschiedliche Ansätze darüber, wie Wahrheit in argumentative Prozesse integriert werden kann.

In seinen Schriften betrachtet Aristoteles die Argumentation aus drei Richtungen: Analytik, Topik und Rhetorik (Rapp, 2000, S. 18-24). Bei der Analytik wird aus einer wahren Prämisse eine logische Schlussfolgerung gezogen. Dabei wird von einer absoluten Wahrheit ausgegangen, sofern die Schlussfolgerung logisch zwingend ist. Bei der Topik werden aus (wahrscheinlich) wahren Prämissen bzw. akzeptierten Meinungen (Endoxa) in einem Dialog bzw. einer Diskussion gemeinsam Aussagen ermittelt, die plausibel bzw. vernünftig nachvollziehbar sind (Reichertz, 2009, S. 50-72, 202-210). Es ist nicht das Ziel, sie zu beweisen. Hierbei wird von Wahrscheinlichkeiten und Meinungen ausgegangen, die nicht prüfbar sind und somit keine absolute Wahrheit darstellen (Wohlrapp, 2008, S. 8-34). Die Rhetorik als letztes ist die Kunst, andere durch Sprache zu überzeugen. Dabei steht neben den Argumenten auch die Art und Weise ihrer Präsentation in der Rede im Vordergrund, um seinen Gegenüber zu überzeugen (Wohlrapp, 2008, S. 34-36). Daher verfolgt die Rhetorik die Erkenntnisse der Topik weiter, indem sie Strategien zur Überzeugung in den Mittelpunkt stellt. Dabei werden rationale Argumente (Logos) genutzt, die sowohl auf wahren als auch auf wahrscheinlichen Prämissen beruhen können. Diese Argumente werden mit emotionaler Ansprache (Pathos) und der Glaubwürdigkeit des Redners (Ethos) kombiniert, um das Publikum wirkungsvoll zu überzeugen (Danler, 2020, S. 21-27).

In der Dialektik werden durch These und Antithese Argumente permanent miteinander diskutiert und eine Synthese gebildet, was einem triadischen Prozess entspricht (Wegerhoff, 2008). Hegels Dialektik ist in gewisser Weise multiperspektivisch, da sie darauf abzielt, Widersprüche innerhalb eines Systems oder einer Idee aufzudecken und diese zu überwinden, um ein höheres Verständnis zu erreichen. Hegel sagte dazu: „Was überhaupt die Welt bewegt, das ist der Widerspruch, und es ist lächerlich zu sagen, der Widerspruch lasse sich nicht denken" (Hegel, 1970: § 119, Zusatz). Dabei wird Multiperspektivität als Mittel zum Zweck verstanden. Das Ziel besteht nicht darin, Perspektiven gleichberechtigt nebeneinander zu stellen, sondern sie zu überwinden. Es sollen unterschiedliche Standpunkte einbezogen werden, allerdings sollen Widersprüche offengelegt und aufgehoben werden, um eine universellere Sichtweise zu erreichen (Wegerhoff, 2008).

Grundsätzlich ist Sprache in der Rhetorik und Argumentation nicht als neutral anzusehen. Bereits einzelne Wörter können bestimmte Emotionen und Vorstellungen hervorrufen. Man bezeichnet dies als Konnotation (Pelz, 2007, S. 185). Durch das Wissen um Konnotationen können somit gezielt Wertungen oder das Verständnis von Sachverhalten gelenkt werden, um eigene Interessen und Ziele durchzusetzen (Pelz, 2007, S. 185; Süßebecker, 2023, S. 101). Auch wenn beide Wörter dasselbe meinen, wird z.B. der Begriff Mülldeponie meist negativer wahrgenommen als der Begriff Entsorgungspark (Süßebecker, 2023, S. 101). Damit geht auch

die Vermittlung dessen einher, was als gut oder schlecht gilt, und somit auch, in welcher Gesellschaft wir aktuell leben: beispielsweise in einer Klimakrise oder mit einer Klimalüge. Es ist also ein „Ringen um die Definitionsmacht von Wirklichkeit" (Süßebecker, 2023, S. 101). Sprache ist somit mehr als nur die Produktion von Sätzen.

Die Bedeutung von Sprache und Argumentationen wird auch bei Raumkonflikten deutlich. Gerade in raumbezogenen Konflikten hat Sprache Einfluss darauf, wie Konflikte (von der Gesellschaft) wahrgenommen und konstruiert werden, und wie sie genutzt werden kann, um Interessen zu begründen und durchzusetzen (Bischop, 2009; Kuckuck, 2014; Reichertz, 2009). Sprache kann somit aus diskurstheoretischer Perspektive als Instrument angesehen werden, das Einfluss darauf hat, seinen Gegenüber zu beeinflussen und Leitbilder entstehen zu lassen (wie *unser* Raum und *deren* Raum, der hier eine Trennung des Eigenen und des Fremden postuliert). Die genannten Leitbilder können sich in der Alltagssprache und Kommunikation verfestigen. Dies führt dazu, dass sie als Realität angesehen werden, ohne dass ihre Konstruktion, die mittels Sprache erfolgt ist, hinterfragt wird (Kuckuck, 2014, S. 14; Reuber & Wolkersdorfer, 2001). Gemäß dieser Auffassung ist Sprache folglich kein Medium zur Abbildung der realen Welt. Stattdessen konstituiert sie eine eigene Wirklichkeit. Sprache ist somit im Sinne des linguistic turns ein wesentlicher Faktor für Raumkonstruktionen und –wahrnehmungen (Fox, 2023; Kuckuck, 2014; Lossau, 2001). Mit Sprache geht auch Macht einher, denn im Rahmen eines Diskurses bestimmt die Macht darüber, wessen Wissen und Meinungen als legitim gelten, wer grundsätzlich seine Meinung äußert und dadurch mit seiner Wahrheit bzw. Vorstellung über den Raum bestimmt (Kuckuck, 2014; Reichertz, 2009).
Seit des linguistic turns wird Sprache als Handeln gesehen, das Einfluss auf Systeme und Beziehungen hat und aus dem auch Machtstrukturen abgeleitet werden können (Fox, 2023).

2.1.3 Der Perspektivenwechsel als Basis für Handeln und Partizipation

Wenn Sprache als Form des Handelns aufgefasst werden kann, stellt sich zunächst die grundlegende Frage, was Handeln überhaupt ist und wer handeln kann. Weber (2013) unterscheidet dabei zwischen Handeln und sozialem Handeln, um die Ziele der Soziologie zu definieren: Dabei soll Handeln „ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. „Soziales" Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinne nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist" (Weber, 2013, S. 149). Dabei können nur Individuen sinnhaft orientiert handeln, was bedeutet, dass z.B. Staaten oder Gruppen eine Zusammensetzung aus einzelnen sozial handelnden Akteuren sind. Von Bedeutung

ist daher vor allem das soziale Handeln, weil es Bezug zu anderen nimmt und daher aus soziologischer Sicht sozial relevant ist. Dabei ist auch der Aspekt der Macht innerhalb des sozialen Handelns zentral: „*Macht* bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 2013, S. 210). Als Chancen werden Wissen, Autorität, Charisma, Gewalt oder Ökonomie betrachtet. Insgesamt wird bei der handlungstheoretischen Auslegung des sozialen Handelns unter anderem der Frage nachgegangen, wie sich das eigene Verhalten anderen gegenüber orientiert und welche Wechselseitigkeit vorliegt. Dabei stehen Normen und Werte sowie Sinnzuweisung im Zentrum der Betrachtung (Schäfers, 2006, S. 24).
Nach Giddens (1988) muss allerdings die Dualität von Handlung und Struktur berücksichtigt werden. Das Handeln ist somit weder eindeutig strukturell noch, wie bei Weber (2013), individuell bestimmt. Das bedeutet, dass zwar vorhandene gesellschaftliche Strukturen Auswirkungen auf das Individuum haben, zugleich werden aber Strukturen durch individuelles (soziales) Handeln reproduziert oder verändert (Binder-Tietz, 2022, S. 18-22). Beim Handeln greifen Akteure auf ihre Kenntnisse der Rahmenbedingungen zurück, um ihre Ziele innerhalb der vorgegebenen Strukturen zu erreichen. Gleichzeitig geben die Strukturen aber auch die Rahmenbedingungen zur Zielerreichung vor. Dabei können die Individuen sich der Wirkung ihres Handelns bewusst oder zumindest scheinbar bewusst sein. Auch kann das Handeln zwar bewusst erfolgen, hinsichtlich der Folgen jedoch unbewusst sein, d.h., die Folgen können nicht abgeschätzt werden (Binder-Tietz, 2022, S. 20-29; Schäfers, 2006, S. 25). Wenn bewusst gehandelt wird, heißt das auch, dass die Möglichkeit besteht, eine alternative Handlung vornehmen zu können. Demnach hängt das Handeln von der Fähigkeit aber auch vom Willen des Akteurs ab. Das bewusste Handeln ist somit auch mit der Ausübung von Macht verknüpft (Giddens, 1988).
Bei beiden Ansätzen stehen der Akteur und somit auch immer eine bestimmte Perspektive im Vordergrund. Während bei Weber (2013) der sinnhaft (sozial) handelnde Akteur im Mittelpunkt steht und dessen Perspektive bzw. Sinnorientierung verstanden werden soll, steht bei Giddens (1988) die Analyse der Strukturen und Handlungen der Akteure und somit auch deren jeweilige Perspektive im Vordergrund.

Das Handeln der Akteure ist auch im Rahmen der handlungstheoretischen Sozialgeographie relevant. Hierbei wird Raum als Projektionsfläche des sozialen Handelns angesehen. Dabei werden Räume durch alltägliches Handeln und Kommunizieren produziert und reproduziert (Werlen, 1995, 2008).

2.1.4 Der Perspektivenwechsel als Voraussetzung zur Dekonstruktion

Wenn es verschiedene Ansätze der Wahrheit gibt und individuelle Wahrheiten über Sprache in verschiedenen argumentativen Prozessen integriert sind, muss die Frage gestellt werden, wie ein kritischer Umgang mit ihnen erfolgen kann. Mithilfe der Dekonstruktion können Denkmuster, Widersprüche und vorhandene Strukturen kritisch betrachtet werden (Derrida, 1972). Dabei werden Texte bzw. Sprache, welche Zeichen, Sinn und Bedeutung beinhaltet, dekonstruiert. Anzumerken ist, dass Texte bzw. Sprache stellvertretend für alle Formen bzw. Gegenstände des Ausdrucks stehen (Bild, Video, Symbolik etc.) (Derrida, 1972; Engelmann, 2021; Zima, 2016). Ziel ist es, die Mehrdeutigkeit von Sprache zu verdeutlichen, indem gezeigt wird, dass ihre Bedeutung vom jeweiligen Kontext und von der Interpretation abhängig ist. Die Dekonstruktion ist dabei weniger als Methode, sondern als Haltung zu verstehen – insbesondere dann, wenn Vorgehensweise und Dekonstruktion selbst auf einer Metaebene reflektiert werden (Derrida, 1972).

So ist auch eine Dekonstruktion des Raums notwendig, da dieser einer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruktion unterliegt, die mittels Sprache und Handlung produziert und reproduziert wird und daher genauer hinterfragt werden muss (Glasze & Mattissek, 2021; Lossau, 2001; Wolkersdorfer, 2001). Räume sind demnach nicht einfach gegeben, sondern werden immer wieder konstruiert, wodurch soziale Wirklichkeiten hergestellt werden (Glasze & Mattissek, 2021, S. 15-18). Daher können auch die verschiedenen sozialen Wirklichkeiten und konzipierten Wahrheiten nicht als absolut und endgültig gelten (Glasze & Mattissek, 2021, S. 14). Räume und räumliche Strukturen können demnach ebenfalls nicht als gegeben und objektiv betrachtet werden (Hard, 1973; Wardenga, 2002), sondern sind „gesellschaftlich konstruiert konzeptualisiert“ (Glasze & Mattissek, 2021, S.16). Aus diskurstheoretischer Perspektive bedeutet das, dass „weder gesellschaftliche Strukturen einfach gegeben sind noch die Identitäten intentional handelnder Akteure“ (Glasze & Mattissek, 2021, S. 16). Damit „eröffnet sich die Chance, die gegenseitige Verschränkung der Konstitution von Räumlichkeit und der Konstitution des Sozialen ins Blickfeld zu nehmen“ (Glasze & Mattissek, 2021, S. 16-17). Diese Betrachtungsweise ermöglicht insbesondere eine präzisere Analyse der durch Sprache produzierten Räume. Der Gebrauch von Sprache führt in der Regel zur Herausbildung von vermeintlich klaren, einfachen und trennscharfen Einheiten, die jedoch die widersprüchliche und komplexe Welt nicht adäquat wiedergeben (können) (Glasze & Mattissek, 2021; Linnemann & Reuber, 2015; Meyer et al., 2016).
Im Rahmen eines Konfliktdiskurses sollte demnach nicht das Bestreben bestehen, eine objektive Realität zu erfassen. Stattdessen ist eine Auseinandersetzung mit raumbezogenen Leitbildern und Vorstellungen erforderlich, die in der Gesellschaft vorliegen (Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 33). Denn so unterliegen auch Konflikte handlungsorientierter Sichtweisen und

somit verschiedenen Perspektiven, bei denen wiederum die Akteure unterschiedliche Interessen haben und ihre räumliche und soziale Umwelt konstruieren, interpretieren und repräsentieren (Reuber, 2000, S. 41). Da sie ihre Welt konstruieren, gibt es somit nach dem Konstruktivismus keine objektive Konfliktwirklichkeit, sondern „nur eine Vielfalt miteinander konkurrierender Sichtweisen“ (Reuber, 2001, S. 90). Es müssen daher subjektive Raumkonzepte und Konfliktsichten im Hinblick auf die Interessen, Ziele, gesellschaftlichen Strukturen und physisch-materiellen Rahmenbedingungen verstanden werden (Reuber, 2001, S. 90). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Konflikten sollen zudem „die raumbezogenen Handlungen, Regionalisierungen und Sprachspiele der Akteure“ durch Interpretationen und Dekonstruktionen offengelegt werden, um ihre „verdeckten Gehalte und Intentionen“ aufzudecken (Reuber, 2001, S. 80). Neben der subjektiven Konstruktion der Konflikte muss auch die Macht der Akteure analysiert werden, damit die Fähigkeit zum Handeln abgeleitet werden kann. Diese setzt sich aus institutionellen Komponenten zusammen, die aus autoritativen Ressourcen (soziale Position, Netzwerke) und individuellen Komponenten (Charisma, Verhandlungsgeschick) bestehen (Bischop, 2009; Giddens, 1988; Reichertz, 2009).

Gleichzeitig muss man sich der Grenzen der Analysen bewusst sein. Denn selbst wenn die Ziele der Akteure offengelegt und kommuniziert wurden, ist die Intention nicht immer vollends zu erfassen, da niemand in die „Köpfe der Handelnden hineinblicken“ kann (Reuber, 2001, S. 90). Es ergibt sich somit eine doppelte Hermeneutik (Giddens, 1988). Reuber (2001, S. 90) fasst es wie folgt zusammen: „Wann immer interpretatives Verstehen und Dekonstruktion den Weg der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bilden, kann das Ergebnis deshalb nur eine kontextabhängige, eine konstruierte Wirklichkeit sein. Es gibt keine Dekonstruktion ohne eine erneute Rekonstruktion“. Auch wenn es wie eine Unvollkommenheit erscheinen mag, ist der gemeinsame Diskurs umso wichtiger, bei dem Entscheidungsstrukturen offengelegt und verschiedene Meinungen und Akteure sowie Interessen miteinbezogen werden (Reuber, 2001, S. 90).

2.1.5 Der Perspektivenwechsel als Werkzeug zur Quellenkritik

Die Auseinandersetzung mit Perspektiven ist seit Anbeginn der Zeit in den Medien vertreten. Bereits bei der Auseinandersetzung mit historischen Quellen wird der Grundsatz verfolgt, alle wesentlichen Zeugnisse kritisch zu prüfen, gegenüberzustellen und in einer narrativen Darstellung zu präsentieren (Baumgärtner, 2023, S. 33-48). Dabei liegt die Schwierigkeit zu Grunde, dass die Zeugnisse auf unterschiedlichen Wahrnehmungen des historischen Sachverhalts basieren. Es ist daher notwendig, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, da die „Perspektivität ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens ist“ (Bergmann, 2016, S. 11). Für das historische Lernen ist das Prinzip der

Multiperspektivität daher zentral. Das Handeln der verschiedenen Beteiligten in der Vergangenheit muss unter verschiedenen Faktoren wie den früheren gegebenen Werten oder den Lebensbedingungen betrachtet werden, die einen Bezugsrahmen der Auseinandersetzung bilden, damit ihre Sichtweisen eingenommen werden können. Gleichzeitig muss auch die Sichtweise der später Urteilenden (Bergmann, 2016, S. 9-25; Dreßler, 2005, S. 111-118) beachtet werden. So soll eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und ein reflektiertes historisches Urteilen erzielt werden. Lernende sollen die verschiedenen möglichen Perspektiven kennenlernen, aber auch verstehen, dass es durchaus widersprüchliche historische Deutungen geben kann (Bergmann, 2016, S. 13-14). Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen ist essenziell, um einer monoperspektivischen Betrachtungsweise und der Gefahr einer "einheitliche[n] Gesinnung" (Bergmann, 2016, S. 14) entgegenzuwirken.

Die Auseinandersetzung mit Quellen spielt auch in der Gegenwart eine wichtige Rolle. Gerade im Zeitalter der Informations- und Wissensgesellschaft sind digitale Medien wie das Internet wichtige Informationsquellen, um sich Wissen zu verschaffen und an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzunehmen (Lutterbeck, 2006, S. 328-335; Thieltges & Hegelich, 2017, S. 495-496). Dabei ist die Möglichkeit einer pluralistischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Argumenten so groß wie nie zuvor, wodurch sich mit konkurrierenden Sichtweisen auseinandergesetzt werden kann (Schmoldt, 2021, S. 8-13). Gleichzeitig ist es möglich, sowohl Rezipient der Inhalte als und auch Sender von Inhalten zu sein (Schoder & Hirschmeier, 2022, S. 1327-1331). Es wird somit jedem, auch marginalisierten Gruppen, die Möglichkeit eröffnet, am gesellschaftlichen Prozess aktiv teilzunehmen (Lange, 2008, S. 187-191). In sozialen Medien können mittels verschiedener Medienformate wie Texte, Bilder oder Videos Meinungen kommuniziert und ausgetauscht werden (Schmoldt, 2021, S. 12). Die Zugänglichkeit und damit einhergehende Demokratisierung des Wissens wäre somit prinzipiell in der Lage, einen tatsächlichen demokratischen Austausch sowie eine Teilhabe innerhalb der Gesellschaft stattfinden zu lassen, in der verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden und eine demokratische Aushandlung stattfindet (Barberá et al., 2015; Freihse & Unzicker, 2024; Sunstein, 2007). Trotz der Möglichkeit des Informations- und Wissensaustausches wird die Pluralität allerdings nicht bzw. kaum genutzt – die Perspektivenvielfalt erweist sich oftmals als Herausforderung. Diese Herausforderung besteht darin, mit unterschiedlichen Perspektiven, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen umzugehen (Thieltges & Hegelich, 2017, S. 493-498). Hierbei setzt die KI weitere Impulse. Algorithmen ermöglichen die Filterung von Informationen und die Generierung personalisierter Ergebnisse (Röll, 2023, S. 9-10). Dies kann zu einem sogenannten Echokammereffekt führen, bei dem die eigene Sichtweise permanent bestätigt wird, anstatt sich durch die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven zu erweitern (Barberá et al., 2015; Sunstein, 2007). So werden die Perspektiven nicht in ihrer Heterogenität wahrgenommen und anerkannt. Vielmehr führt die Heterogenität dazu, dass Gruppenbildungen verstärkt

werden. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, ein grundlegendes Verständnis sowie eine Akzeptanz pluralistischer Sichtweisen zu entwickeln. Das Prinzip der Multiperspektivität kann in der aktuellen Wissensgesellschaft daher einen wichtigen Beitrag leisten, um Sachverhalte und Konflikte nicht monoperspektivisch zu betrachten. Die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen anzueignen, sie zu kontextualisieren, zu bewerten und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen – ebenso wie die Bereitschaft, sich mit kontroversen oder widersprüchlichen Inhalten auseinanderzusetzen – sind zentrale Voraussetzungen dafür, dass Individuen als mündige Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaft agieren können (Duncker, 2005; Reinhardt, 2004).

So ist ein zentraler Aspekt der Diskursforschung der „nach der Herstellung von Wissen und Wahrheit sowie die Frage nach der Verknüpfung von Wissen und Macht. Indem bestimmte Diskurse hegemonial werden und andere marginalisiert, werden bestimmte Wahrheiten und letztlich bestimmte soziale Wirklichkeiten hergestellt“ (Glasze & Mattissek, 2021, S. 14). Vor allem bei der Darstellung von Konflikten in Medien muss sich daher die Frage gestellt werden, wie der aktuelle Diskurs strukturiert ist (archäologische Perspektive), wie der Diskurs entstanden ist und wie er sich verändert (genealogische Perspektive) (Dzudzek et al., 2011, S. 175-176). Es geht darum, offenzulegen, welche Aussagen dargestellt und welche ggf. ausgeschlossen werden, welche Macht-Wissen-Komplexe grundlegend ausgeführt sind und welche Widersprüche im Diskurs nicht ausgeführt werden. Mithilfe der Argumentationsanalyse können dabei die Vorstellungen von räumlichen Konflikten, an den Raum gestellte Vorannahmen sowie das vorherrschende implizite Wissen untersucht werden. Argumentationsanalysen zeigen, dass Aussagen oft nicht eindeutig sind und sogar widersprüchlich sein können und zudem vom Kontext abhängen (Dzudzek et al., 2011). Die Diskursanalyse umfasst jedoch nicht nur die Textanalyse, sondern auch die Einbettung des Textes in den entsprechenden Kontext, bei dem die Akteure berücksichtigt werden (Reuber & Pfaffenbach, 2005, S. 198-210).

Der Diskurs, bei dem Wissen, Sprache, Handlungen und Quellen im Kontext aktueller Entwicklungen betrachtet werden müssen, ist beispielsweise im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung von großer Bedeutung. In Anbetracht der globalen, vielfältigen sowie komplexen Herausforderungen, denen unsere aktuelle Gesellschaft gegenübersteht, hat die UN-Vollversammlung 17 globale Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die sogenannten SGS (Sustainable Development Goals), verabschiedet. Diese lösen die Millennium Development Goals (MDGs) ab und sollen Maßnahmen und Handlungen anregen, die sowohl für die Menschheit als auch für den Planeten von entscheidender Bedeutung sind (Butsch, 2025, S. 4-6). Hierbei sollen gemeinsame Ziele erreicht werden, indem gesellschaftsrelevante Querschnittsthemen interdisziplinär betrachtet und in einen größeren Kontext eingebettet werden (z.B. Themen wie saubere Energie, Armut, Maßnahmen zum Klimaschutz, nachhaltige Städte)

(Butsch, 2025). Gerade in Zeiten von zunehmenden Konflikten sind gemeinsame Ziele eine wichtige Basis für einen gemeinsamen Diskurs (Butsch, 2025, S. 8). Im Vergleich zu den MDGs, bei denen darauf geachtet wurde, „dass weiße männliche Experten mittleren Alters im Westen darüber debattieren, was für den Rest der Welt getan werden sollte“ (Easterly 2015, übersetzt in Butsch, 2025, S. 4), sollen im Rahmen der Nachhaltigkeitsziele verschiedene Akteure wie politische Führungspersonen, zivilgesellschaftliche Organisationen, private Unternehmen, Wissenschaftler auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene sowie Bürger*innen berücksichtigt werden, um Maßnahmen und konkrete Handlungen abzuleiten.

Dabei ist aber auch relevant, welche Formen des Wissens genutzt werden, um politische Entscheidungen zu treffen und damit Handlungen zu formulieren. Gerade bei globalen Themen wie der Klimapolitik liegt eine Dominanz von westlich orientierten wissenschaftlichen Ansätzen vor, auf deren Basis Maßnahmen getroffen und entsprechend konkrete Handlungen abgeleitet werden, während andere Wissensformen ausgeschlossen sind. Die Begründung liegt hierbei auf der internationalen Vergleichbarkeit vorgenommener Untersuchungen und Berechnungen (anhand von Modellen, Indizes). Dabei werden die Erfassung und die Zugänge aufgrund der Internationalität oftmals als objektiv und dadurch politisch neutral dargestellt, wie beispielsweise die Berichte von IPCC (Beck & Mahony, 2017). Das hat zur Folge, dass eine kulturspezifische Erfassung und ein lokales Verständnis von Klimawandel der Generalisierung und vermeintlich objektiven Darstellung unterliegen (Jasanoff, 2010). Abgeleitete Maßnahmen und Handlungen zum Klimaschutz werden universell formuliert (Jasanoff, 2010; Klepp & Hein, 2021). Vor allem wenn es um die konkreten Verteilungen von Geldern sowie deren Einsatz geht werden oftmals lokale Akteure wie Kleinbauern umgangen und deren Wissen und Kenntnisse nicht berücksichtigt, was verschiedene internationale Projekte bestätigen (Hein et al., 2020; Klepp & Hein, 2021). Zudem liegt oftmals eine Machtungleichheit vor, wodurch marginalisierte Gruppen keinen Zugang zu Informationen erhalten und Entscheidungen von Akteuren mit einer höheren Durchsetzungsfähigkeit getroffen werden (Klepp & Hein, 2021, S. 25). Die Erfolgsaussichten von Projekten können daher geringer ausfallen, weil das externe Expertenwissen lokale, räumliche Bedürfnisse nicht inkludiert und der zielführende und effiziente Einsatz von Projektgeldern entsprechend nicht erfolgt (Klepp & Hein, 2021). Beratungsarbeiten werden von handlungsorientiertem Klimawissen abgeleitet und innerhalb eines bekannten Handlungsrahmens umgesetzt, der vermeintlich universell einsetzbar ist (Keele, 2019). Aufgrund der vorliegenden Asymmetrie des Wissen-Macht-Gefüges liegen oftmals Konflikte in der Umsetzung von Maßnahmen hinsichtlich der Klimapolitik zugrunde. Auch hier liegt eine Notwendigkeit vor, sich mit der Gerechtigkeitsfrage auseinanderzusetzen und zu prüfen, inwiefern diverses Wissen berücksichtigt und alternative Handlungen abgeleitet werden können (Klepp & Hein, 2021).

2.1.6 Der Perspektivenwechsel als kognitive und affektive Fähigkeit

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Bereichen zur Beschreibung von Verhaltensweisen verwendet. In der Literatur wird er manchmal als Synonym zu Begriffen wie *soziale Perspektivenübernahme*, *Rollenübernahme*, *Empathie* oder *Theory of Mind* verwendet, manchmal dagegen klar von diesen abgegrenzt (Cigala et al., 2014; Cutting & Dunn, 1999; Kenngott, 2012; Steins, 2006). Es gibt daher im Bereich der Sozialwissenschaften keine klare Trennung oder Begriffsdefinition. Gemein haben die Ansätze allerdings die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinversetzen zu können (Kenngott, 2012, S. 21).

Grundsätzlich ist der Perspektivenwechsel eine komplexe kognitive Fähigkeit. Kinder lernen erst nach und nach, sich von ihrem eigenen, egozentrischen Standpunkt zu lösen, die Perspektive anderer einzunehmen und mit der eigenen zu koordinieren. Piaget (1972) beschreibt diesen Prozess der allgemeinen kognitiven Entwicklung als Dezentrierung. Die Dezentrierung ist ein wichtiger Bestandteil der kognitiven Entwicklung, da sie eine mehrdimensionale Wahrnehmung ermöglicht. Dabei können mehrere Aspekte einer Situation oder eines Objekts gleichzeitig berücksichtigt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, sodass ein Verständnis für komplexere Vorgänge entwickelt wird. Piaget (2003) fasst die Entwicklungsstufen in seinem theoretischen Stadienmodell der kognitiven Entwicklung zusammen. Die festgelegten Entwicklungsstufen bauen aufeinander auf und beinhalten bestimmte Denkweisen.
Die kognitive Entwicklung ist dabei auch für die moralische Urteilsentwicklung relevant (Kohlberg, 1974, 1976, 1996). In seinem Stufenmodell des Moralbewusstseins zeigt Kohlberg (1974) auf, welche Entwicklungsstufen des moralischen Bewusstseins ein Mensch durchlaufen kann. Das Modell ist in drei Hauptstufen und jeweils zwei Unterstufen unterteilt. Grundlage der Entwicklung ist die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen. Dabei wird die Entwicklung des moralischen Urteils als Bestandteil eines kognitiven Prozesses verstanden, der das Denken und Erkennen einschließt. Im Zentrum des Modells stehen die Normen des menschlichen Zusammenlebens sowie die Auseinandersetzung mit der Frage der Gerechtigkeit (Flitner, 1980). Dabei setzen sich Kinder mit ihrer sozialen Umwelt auseinander und gelangen auf zunehmend komplexere Stufen, auf denen sie sich von bestehenden Normen distanzieren und eigene moralische Prinzipien entwickeln (Flitner, 1980, S. 129-131).
Aufbauend auf Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung differenziert Selman (1984), wie Kinder die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und somit zum sozialen Verstehen erlernen. Die soziale Perspektivenübernahme wird dabei als Fähigkeit definiert, die Perspektive anderer Personen einzunehmen, sie mit der eigenen Perspektive in Beziehung zu setzen und zu verstehen, dass sich diese Perspektive von der eigenen unterscheiden kann. Es soll also die Perspektive anderer erfasst werden, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben. Die soziale Perspektivenübernahme wird dabei sowohl als Basis für soziale Kommunikation als auch

für soziale Handlung angesehen, wobei die Fähigkeit vom Alter und der sozialen Reife abhängt (Kenngott, 2012, S. 104-117).
Ein weiteres Konzept zur erfolgreichen sozialen Interaktion ist die Theory of Mind. Diese wird als sozial-kognitive Fähigkeit angesehen (Adolphs, 2003), um mentale Zustände wie Überzeugungen, Motivationen, Wünsche, Erwartungen und Gefühle seines Gegenübers zu erfassen, um so das Verhalten von diesem zu verstehen und/oder das wahrscheinliche Verhalten vorhersagen zu können (Adolphs, 2003; Frith & Frith, 2005; Kanske, 2018).
Dabei wird zwischen einem kognitiven und einem affektiven Perspektivenwechsel unterschieden: Während der kognitive Perspektivenwechsel darauf abzielt, die Gedanken und Überzeugungen anderer zu erfassen und nachzuvollziehen, bezieht sich der affektive Perspektivenwechsel auf das Verstehen der Emotionen und des emotionalen Zustands des Gegenübers (Birch et al., 2017; Healey & Grossman, 2018). Das Konzept Theory of Mind und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel werden in der Wissenschaft manchmal synonym verwendet, jedoch liegt dem Perspektivenwechsel eine andere Herangehensweise zugrunde (Birch et al., 2017; Cutting & Dunn, 1999).

Die Fähigkeit des Perspektivenwechsels wird in der Neurowissenschaft als grundlegend für die Fähigkeit der Empathie gesehen, um die mentalen Zustände anderer zu übernehmen (Healey & Grossman, 2018, S. 2). Dabei wird ebenfalls zunächst zwischen affektivem und kognitivem Perspektivenwechsel unterschieden. Der affektive Perspektivenwechsel wird als die Fähigkeit betrachtet, die Emotionen oder Gefühle anderer zu erfassen. Der kognitive Perspektivenwechsel bezeichnet die Fähigkeit, die Gedanken oder Überzeugungen anderer zu erfassen. Healey und Grossman (2018, S. 2-3) gehen dabei zusätzlich der Frage nach, inwiefern der kognitive und der affektive Perspektivenwechsel getrennt betrachtet werden können. Daher nehmen sie zudem die Empathie auf und unterscheiden dabei zwischen kognitiver und affektiver Empathie. Die kognitive Empathie ist die Fähigkeit, die Emotionen anderer nachzuvollziehen. Sie kann dabei als Voraussetzung für die affektive Empathie dienen. Letztere wird als die Fähigkeit angesehen, die emotionalen Erfahrungen anderer zu teilen. Insgesamt wird die Vermutung aufgestellt, dass die affektive Empathie aus der kognitiven Empathie und der sogenannten Gefühlsansteckung (emotional contagion) entsteht. Zudem wird angenommen, dass der affektive Perspektivenwechsel eng mit der kognitiven Empathie verbunden ist. Diese Unterscheidung verdeutlicht noch einmal die Komplexität des Perspektivenwechsels.

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird auch als Grundvoraussetzung gesehen, stereotype Sichtweisen zu vermeiden (Galinsky & Moskowitz, 2000; Skorinko & Sinclair, 2012). Stereotypisierung wird als ein psychologischer Prozess angesehen, bei dem entweder Einzelpersonen oder Gruppen anhand von simplifizierten und verallgemeinerten Merkmalen kategorisiert werden (Lippmann, 2018). Nach Lippmann (2018, S. 55-78) ist es aufgrund der Vielfalt,

Komplexität und Änderungen unserer Umwelt nicht möglich, immer subtil mit ihr umzugehen. Um in der Welt handeln zu können, wird die Umwelt daher zunächst vereinfacht und rekonstruiert. Es wird somit nicht die reale Welt wahrgenommen und auf diese reagiert, sondern es besteht eine Art Pseudowelt zwischen dem Menschen und der Umwelt, die sich jeder subjektiv – somit basierend auf der eigenen, individuellen Perspektive – schafft. Stereotypen sind dabei als Grundsteine der Pseudowelt anzusehen. Das hat zur Folge, dass Stereotypen auch Einfluss auf unsere Handlungen haben. Ein Grund für Stereotypisierungen ist die Möglichkeit, das eigene, verlässlich funktionierende und vertraute Weltbild zu verteidigen (Lippmann, 2018, S. 120). Eine neutrale Sichtweise auf Personen, Kulturen und grundsätzliche Situationen ist nicht möglich. Es sollten daher nicht einfach stereotype Sichtweisen bekämpft, sondern ein Problembewusstsein geschaffen und ein reflektierter Umgang mit ihnen erreicht werden (Lippmann, 2018, S. 120-133.).

Stereotypisierungen sind allerdings keinesfalls nur ein Bestandteil des Alltags. Gerade wenn es um Betrachtungen von historischen Kontexten wie der Kolonialisierungen und ihre Auswirkungen auf heutige Räume geht ist der Perspektivenwechsel relevant. Denn vereinfachte Wahrnehmungen können dazu beitragen, dass eine Ungleichbehandlung und ausgrenzende Politik durchgeführt wird wodurch soziale Spannungen und Spaltungen verfestigt und kulturelle Stereotypisierungen gefördert werden wie beispielsweise im Postkolonialismus (Kerner, 2012). Daher werden nun auch zum Beispiel im Hinblick auf die Umweltgerechtigkeit verstärkt verschiedene Perspektiven und Dimensionen berücksichtigt, damit keine einseitige Betrachtung in der geographischen Forschung erfolgt und differenzierte Betrachtungen auf soziale Benachteiligungen und die Ausbeutung natürlicher Ressourcen erfolgen (Fünfgeld, 2021). Dabei werden auch Perspektiven von marginalisierten und lokalen Gruppen und NGOs sowie die Aushandlung von Lösungsansätzen globaler Herausforderungen in den Handlungs- und Forschungsrahmen aufgenommen (Fünfgeld, 2021). Im Zentrum steht die Gerechtigkeitsfrage hinsichtlich der Verteilung von Umweltkosten (Ressourcen, Umweltrisiken) und des Verfahrens, das kritisch auf vorhandene politische Prozesse blickt (Einflussnahme, Teilhabe an Entscheidungen, Zielformulierungen), sowie der Anerkennung struktureller Benachteiligung (vorhandene Diskriminierung, soziale, ökonomische und politische Marginalisierung) (Walker, 2012). Durch diese drei Dimensionen und die Inklusion verschiedener Perspektiven können anhand der Ansätze zur Umweltgerechtigkeit Konflikte und Unterschiede hinsichtlich der ethisch-moralischen Betrachtung auf verschiedenen, miteinander vernetzten Maßstäben (gleichzeitig) berücksichtigt werden (Fünfgeld, 2021, S. 7). Soziale und ökologische Probleme sind in der Regel nicht gleich verursacht. Um eine sozialökologische Transformation zu erreichen, die ein gutes Leben für alle ermöglicht, muss daher die Perspektive auf Gerechtigkeit verändert werden (Schmid, 2021). Ein Perspektivenwechsel kann dabei unterstützen, die Ge-

rechtigkeitsfrage aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und ihre Relevanz aufzuzeigen.

Die Auseinandersetzung mit Perspektivität ist darüber hinaus in weiteren gesellschaftlichen Diskursen relevant, um die Stereotypisierung und Diskriminierung zu vermeiden. Allen voran mit Blick auf die aktuellen politischen, oftmals national geprägten Richtungen in Europa stellt sich vermehrt die Frage der europäischen Idee und Identität, die im demokratischen Sinn Solidarität zwischen den Völkern, eine friedliche Zukunft, gegenseitigen Respekt, ein gemeinsames Wertverständnis und Pluralismus inkludiert (Cummings et al., 2023; Schulz-Forberg, 2010, S. 88-95). Die Identität Europas unterliegt aufgrund der Vielfalt der Bürger*innen allerdings einem dynamischen und offenen Prozess, und daher wiederum unterliegt die europäische Identität als eine einzelne Identität einer Utopie (Cummings et al., 2023, S. 5-6). Vielmehr müssen kulturelle, ethnische und religiöse Differenzen akzeptiert werden, um eine „differenzfreundliche Mehrebenenidentität“ (Wiesner, 2017, S. 31) zu erreichen. Das umfasst neben Toleranz und Solidarität auch Pluralität, um Diskriminierungen und Stereotypisierungen entgegenwirken zu können (Cummings et al., 2023, S. 8).

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich der Perspektivenwechsel durch seine verschiedenen Funktionen als durchaus komplex und anspruchsvoll erweist. Darüber hinaus zeigt die theoretische Auseinandersetzung, dass der Perspektivenwechsel als ein inhärenter Bestandteil der Geographie betrachtet werden kann. Im Folgenden wird nun der Frage nachgegangen, inwiefern der Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung konzeptionell verankert ist.

2.2 Der Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Funktionen verdeutlichen, dass ein Perspektivenwechsel über das bloße Wechseln in eine andere Perspektive hinausgeht. Es ist als ein komplexes Konstrukt und Vorgehen zu betrachten, das Erkenntnisgewinnung, Dekonstruktion, Reflexion, und kritische Auseinandersetzungen mit der eigenen Meinungsbildung ermöglicht und einen wesentlichen Bestandteil gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung die verschiedenen Funktionen des Perspektivenwechsels insbesondere in der geographischen Bildung haben.

Der Perspektivenwechsel ist in der geographischen Bildung kein neuer Bestandteil. So ist in den geographischen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife festgehalten, dass im Geographieunterricht Wege der Erkenntnisgewinnung sowohl im natur- als auch gesellschaftswissenschaftlichen Bereich implementiert sein müssen (DGfG, 2024, S. 5, 18-20). Dabei sollen Denkweisen und Methoden erlernt werden, um die Prozesse der Erkenntnisgewinnung verstehen aber auch selbst durchführen zu können. Darüber hinaus sollen auch die

Grenzen der Erkenntnisgewinnung reflektiert werden (DGfG, 2024). Dazu gehört auch ein Verständnis der oftmals vorliegenden wissenschaftstheoretischen Unsicherheiten (Senanayake & King, 2021). Diese treten insbesondere bei (geographischen) Themen auf, die sich durch ihre Komplexität und ihre mehrdeutigen Perspektiven auszeichnen (Hanke et al., 2022a). Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung von Maßnahmen zum Klimaschutz (Hanke et al., 2022b). Die Unsicherheiten resultieren daraus, dass zu einigen Themen nur begrenztes Wissen vorliegt, ein umfassender Zugang zum Wissen entsprechend nicht möglich ist und es daher verschiedene Ansätze und somit wissenschaftliche Perspektiven gibt (Dobler et al., 2017; Hassler et al., 2016; Rhein, 2018). Das bedeutet, dass Schüler*innen verstehen müssen, dass es keine absoluten und endgültigen Erkenntnisse bzw. Wahrheiten gibt. Stattdessen sollen sie im Sinne von scientific literacy lernen, welche wissenschaftlichen Perspektiven zu bestimmten Erkenntnissen führen, wie sich verschiedene Erkenntnisse miteinander verbinden lassen, wie Lösungsansätze entwickelt werden, wie daraus Entscheidungen abgeleitet werden und wie wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch analysiert werden können – Prinzipien des so genannten lebenslangen Lernens (Roberts, 2007; Rychen & Salganik, 2001, S. 16). Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven und Erkenntnissen bildet somit eine wichtige Basis, um einen mündigen Umgang mit Informationen zu erzielen (DGfG, 2020, S. 18-20).

Neben der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Positionen ist für die Erlangung von Mündigkeit auch die Berücksichtigung von Sichtweisen und Meinungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen relevant (Budke, 2016, S. 15-17). Gerade bei der Förderung der Mündigkeit stellt die Geographie einen essenziellen Bestandteil zur politischen Bildung dar (Mehren et al., 2015a, S. 4). Ihre fachspezifische Aufgabe besteht darin, die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Raum aufzuzeigen, und Schüler*innen zur Mündigkeit zu befähigen, diese Zusammenhänge zu verstehen, zu bewerten und die Gesellschaft sowie Räume verantwortungsbewusst zu gestalten (Budke, 2016, S. 15-19). Hierbei werden auch die Prozesse der gesellschaftlichen Raumgestaltung aufgegriffen, bei denen unterschiedliche Akteure involviert sind, die wiederum unterschiedliche Nutzungsinteressen haben (Budke, 2016, S. 17). Aus den unterschiedlichen raumbezogenen Interessen ergeben sich daher oft Konflikte, die auf unvereinbare Zielvorstellungen, konträre Meinungen oder widersprüchliche Vorstellungen zurückzuführen sind und somit eine Strittigkeit aufweisen (Bonacker, 2009, S. 179-188; Reinhardt, 2004, S. 4). Daher sind Aushandlungsprozesse erforderlich, um Lösungen entwickeln und Entscheidungen treffen zu können, da es bei Konflikten keine eindeutige und richtige Lösung gibt. Stattdessen ist eine Auseinandersetzung erforderlich, in der unterschiedliche Wahrnehmungen, Akteursinteressen sowie Machtressourcen zur Durchsetzungsfähigkeit der Interessen und Wertvorstellungen berücksichtigt werden müssen, um eine geographische Fragestellung fundiert beantworten zu können (Budke et al., 2015; Budke, 2016, S. 17). Vor allem bei Themen, die sich z.B. mit Ressourcenkonflikten befassen, bei denen seitens der Akteure konträre

Raumwahrnehmungen und Ziele hinsichtlich der Nutzung vorliegen, ist eine multiperspektivische Auseinandersetzung relevant, um den Sachverhalt zum einen in seiner Komplexität erfassen zu können, zum anderen zumindest ein Verständnis für die verschiedenen Sichtweisen zu erhalten (Budke et al., 2023).

Zur verantwortungsbewussten Gestaltung von Räumen müssen Schüler*innen raumpolitische Entscheidungsprozesse und den Rahmen politischer Strukturen, in dem raumbezogenes Handeln stattfindet, verstehen und nachvollziehen können (Budke, 2016; DGfG, 2020, S. 25-28). Dies ist eine wichtige Grundlage, um räumliche Auswirkungen einschätzen zu können. Erst dann sind Schüler*innen auch in der Lage, im Alltag sach- und raumgerecht zu handeln und somit an der Gesellschaft teilzuhaben (Vielhaber, 1989). Dabei müssen sie unterschiedliche Sichtweisen aus verschiedenen Dimensionen (Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik) berücksichtigen, abwägen und mögliche Alternativen beurteilen können, um daraus die eigene Handlung ableiten zu können (Gryl & Budke, 2016, S. 57-61).

Aktuell werden die Gestaltung von Räumen und die Bereitschaft zum Handeln im Rahmen der Handlungskompetenz in der geographischen Bildung mit nachhaltiger Entwicklung verknüpft (de Haan, 2008; DGfG, 2020; Schönstein & Budke, 2024). Dabei sollen die Schüler*innen unter anderem handlungsrelevante Informationen sowie Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten für eine sozial- und umweltverträgliche Lebensweise kennenlernen und eine Bereitschaft entwickeln, diese im Alltag einzusetzen (DGfG, 2020, S. 26-28; Gryl & Budke, 2016, S. 72). Daher sollen auch gesellschaftliche Probleme mithilfe des Maßstabswechsels (lokal, regional, national und global) auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden können, um verschiedene (räumliche) Sichtweisen auf das Problem zu generieren und ein Interesse für die geographischen Handlungsfelder entwickeln zu können (DGfG, 2020, S. 27).
Weiteres Ziel im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung ist auch eine interkulturelle Verständigung (DGfG, 2020, S. 25-28). Gerade der Perspektivenwechsel kann dabei helfen, Vorurteile gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen aufzudecken, Entscheidungsprozesse und Auswirkungen aus der Perspektive verschiedener Akteure zu verstehen und bei der Betrachtung des Problems einen Maßstabswechsel vorzunehmen (Budke, 2006, 2008; Schiffer-Nasserie, 2008).

Zudem wird in den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung der Perspektivenwechsel als relevant angesehen, um sich mit eigenen und fremden Wertorientierungen auseinanderzusetzen und diese bei der Analyse von Konflikten zu reflektieren (Schreiber & Siege, 2016; Schrüfer & Sprenger, 2021). Insbesondere aktuelle Klimagerechtigkeitsbewegungen wie Fridays for Future zeigen auf, wie wichtig die Auseinandersetzung mit verschiedenen räumlichen und moralischen Perspektiven auf ein Problem ist, um ein Handlungsbewusstsein entwickeln zu können und eine demokratische Partizipation zu erzielen.

Viele Themen, die im Geographieunterricht behandelt werden, weisen zudem eine doppelte Komplexität auf (DGfG, 2024, S. 46-49). Dabei ist nicht nur die Faktenlage komplex, sondern auch die normative Bewertungsperspektive (Applis & Scarano, 2014, S. 4). Die faktische Komplexität ist auf einen hohen Grad an Vernetztheit, oftmals vorliegende Intransparenz, widersprüchliche Informationsgrundlagen und eine hohe Anzahl an verschiedenen Variablen zurückzuführen (Dörner, 1990; Putz-Osterloh, 1981). Vor allem bei globalen Problemen ist es nicht möglich, alles zu wissen (Scheunpflug & Schröck, 2000, S. 7). Zudem liegen immer wieder auch widersprüchliche Expertenmeinungen vor (Ohl, 2013), die es erschweren, Auswirkungen abzuleiten und Entscheidungen zu konkreten Handlungen zu treffen. Gerade Probleme, die im Bereich zur nachhaltigen Entwicklung einzuordnen sind, wie Entwicklungszusammenarbeit, nachhaltiger Konsum oder Tourismus, ziehen auch die Frage nach einem guten Handeln nach sich, die neben der Berücksichtigung fachlicher Aspekten auch moralische Aspekte verlangt (Mehren et al., 2015a, S. 6-8). Die ethische Komplexität ist darauf zurückzuführen, dass Akteure aus Wissenschaft, Politik, Gesellschaft oder Wirtschaft mitunter verschiedene Auffassungen über gutes Handeln haben, was auf die Pluralität an möglichen Wertemaßstäben zurückzuführen ist (Ohl, 2013, S. 6). Schüler*innen können daher mithilfe des Perspektivenwechsels dafür sensibilisiert werden, dass eine fachliche und ethische Überlegung bei fast allen Entscheidungen notwendig ist (Mehren et al., 2015a, S. 7). Gerade bei der Erziehung zur Mündigkeit ermöglicht die Berücksichtigung der doppelten Komplexität eines Themas gesellschaftspolitische Prozesse gezielter zu analysieren und die eigene Position und Haltung präziser vorzunehmen (Mehren et al., 2015a). Daher ist der Perspektivenwechsel auch relevant, um die unterschiedlichen Interessen sowie die Vielfalt an möglichen ethischen Fragen erfassen zu können (DGfG, 2024, S. 46-49).

Ein Prinzip, das der Geographieunterricht erfüllen muss, ist das Aktualitätsprinzip, somit die Berücksichtigung gegenwartsnaher Ereignisse. Der Geographieunterricht bietet somit die Möglichkeit, „möglichst viel Authentisches von der Welt und dem Handeln der Menschen in dieser Welt“ darzustellen und zu vermitteln (Rhode-Jüchtern, 2004, S. 57). Darin liegt ein großes Potenzial dafür, sich mit aktuellen und authentischen Quellen zu befassen. Die sozialen Medien sind dabei eine wichtige Plattform, da sie eine Diskursumgebung darstellen, in der es möglich ist, auf verschiedenen sozialen Netzwerken (TikTok, Instagram, YouTube etc.) zu kommunizieren und Meinungen zu verschiedenen Themen anhand verschiedener Medieninhalte (Text, Video, Bild) zu äußern (DGfG, 2024, S. 46). Damit Urteile fundiert getroffen werden können ist es wichtig, dass Schüler*innen den Prozess der Urteilsbildung verstehen, reflektieren und sich mit möglichen beeinflussenden Darstellungen auseinandersetzen (DGfG 2020, S. 25; DGfG, 2024, S. 46). Sie müssen die Kriterien zur Urteilsbildung offenlegen, die verschiedenen Interessen der beteiligten Akteure analysieren und die Angemessenheit sowie Plausi-

bilität der Argumente überprüfen (DGfG, 2024, S. 46). Dadurch wird eine Reflexion des Prozesses der Urteilsbildung erzielt, in der sowohl die Informationen und Argumente als auch die Informationsquellen hinterfragt werden (DGfG, 2020, S. 25). Um die Sichtweisen verstehen zu können, müssen die geäußerten Argumentationen der Akteure analysiert werden können (Kuckuck, 2014). Demnach ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven notwendig, damit Schüler*innen bei der Beantwortung der geographischen Fragestellung schlüssige oder gar stichhaltige Argumente formulieren können. Die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven ist daher ein wichtiger Bestandteil der Argumentationskompetenz. Auch im Rahmen der nationalen Bildungsstandards für Geographie wird im Zusammenhang mit der Kommunikationskompetenz ausgeführt, dass Schüler*innen fähig sein müssen, sich mit der argumentativen Qualität der Aussagen verschiedener Akteure auseinanderzusetzen und im Rahmen einer Diskussion eine eigene begründete Meinung formulieren und/oder einen Kompromiss finden zu können (DGfG, 2020, S. 22-28). Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven kann dabei sowohl helfen, einen gemeinsamen und fundierten Konsens zu finden, während „verschiedenartige Gedankengänge und Argumentationsfiguren“ berücksichtigt werden, als auch dabei, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler*innen zu stärken (DGfG, 2020, S. 22). Hierbei ist zum einen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven gefragt, zum anderen auch eine multiperspektivische Argumentation (Hindmarsh & Budke, 2023, 2025). Die Argumentation stellt dabei den höchsten Anforderungsbereich dar, da Schüler*innen in der Lage sein sollen, in Hinblick auf ein gegebenes Problem ein fundiertes Urteil zu treffen sowie eine fundierte Meinung zu formulieren.

Zudem werden häufig raumbezogene Fragestellungen behandelt, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden. Dabei kommen oftmals Karten zum Einsatz, um den Sachverhalt darzustellen (Budke, 2022). So werden z.B. auf der Grundlage von Karten gefährdete Räume hinsichtlich der Biodiversität identifiziert und politische Maßnahmen abgeleitet. Zudem werden sie auch verwendet, um territoriale Ansprüche in geopolitischen Konflikten zu rechtfertigen (Budke, 2022, S. 11). Sie sind somit ein wichtiges Kommunikationsmittel in der Gesellschaft. Obwohl Karten häufig als objektive Darstellung angesehen werden, stellen sie dennoch eine bestimmte Sichtweise auf den Raum dar (Gryl, 2010, S. 22-24; ICA, 2003; Kanwischer & Gryl, 2012, S. 78; Rhode-Jüchtern, 2004, S. 24-36). Je nach Wahl des Maßstabs (lokal, national, regional, international) können Prozesse, Sachverhalte, dargestellte Beziehungen und Abhängigkeiten Einfluss darauf haben, welche Informationen vermittelt werden (Kohlstock, 2004, S. 15-16). Somit stellt der Maßstab eine ausgewählte räumliche Sichtweise dar. Das hat zur Folge, dass je nach gewähltem Maßstab raumbezogene Fragestellungen unterschiedlich beantwortet werden können. Entsprechend können auch abgeleitete Entscheidungen für Maßnahmen oder gestellte Prognosen für ein und denselben Sachverhalt unterschiedlich ausfallen. Darüber hinaus ist es möglich, im Rahmen der kartenbasierten Argumentation (Budke,

2022, S. 8-10) Karten als Belege zu betrachten und einzusetzen. Mithilfe von Karten können demnach strittige Behauptungen, die sich auf den Raum beziehen, gestützt oder widerlegt werden. Insbesondere bei Themen, die einen gesellschaftlichen Diskurs erfordern, wie Disparitäten, Raumentwicklungen, Migrationsbewegungen oder Raumkonflikte können Karten als Belege eingesetzt werden, um den Schüler*innen die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung des Raums zu vermitteln und dadurch Vorstellungen einer vermeintlichen Objektivität entgegenzuwirken. Stattdessen sollen sie im Sinne der Demokratiekompetenz Möglichkeiten erlernen, mithilfe von kartenbasierter Argumentation eigene Meinungen zu begründen, verschiedene Sichtweisen und Interessen zu verstehen und Lösungsansätze auch bei konfliktträchtigen Themen gemeinsam zu entwickeln (Budke, 2022, S. 8-10; Lux et al., 2022, S. 98-102; von Reumont, 2022, S. 27-29). Eine kartenbasierte Argumentation unterstützt einen offene Problemlöseprozess, der zu einer multiperspektivischen Beurteilung eines kontroversen Themas führt (Kunze & Budke, 2025).

Im digitalen Zeitalter zählt es ebenfalls zu den Kernaufgaben der Geographiedidaktik, sich mit der Entstehung, Verteilung und Konstruktion von Informationen über den Raum auseinanderzusetzen (DGfG, 2020; Kanwischer 2023). Digitale Informationen (wie raumbezogene Hashtags, Postings und Online-Bewertungen in den sozialen Medien) können dabei als Augmentierung des physischen Raums angesehen werden. Sie können Einfluss auf die Wahrnehmung des Raums und auf damit einhergehende Handlungen haben (Kanwischer, 2023). Es gibt somit unterschiedliche Deutungen auf den Raum und damit vor allem in einer von Digitalisierung geprägten Welt nicht die eine, richtige Sichtweise. Daher gewinnt hier das reflexive Lernen an Bedeutung, bei dem eine gewissenhafte Prüfung dessen erfolgt, was für wahr angesehen wird (Kanwischer, 2023). Die Förderung der digitalen Souveränität von Schüler*innen ist daher wichtig, damit sie als mündige Bürger*innen an der Gesellschaft partizipieren und entsprechend handeln können (Kanwischer, 2023).

Grundsätzlich werden im Geographieunterricht unterschiedliche Materialien (Statistiken, Karten, Texte, Videos) verwendet. Daher ist ihre Nutzung für eine materialbasierte multiperspektivische Argumentation möglich (Hindmarsh & Budke, 2023, S. 57). Für eine multiperspektivische Argumentation müssen die beteiligten Akteure sowie ihre Meinungen und Argumente in Beziehung zueinander dargestellt werden. Anschließend sollten die Schüler*innen ihre eigene Meinung formulieren und diese begründen können. Dabei sollen verschiedene Materialien berücksichtigt, deren Information aber vor allem auch verstanden und hinsichtlich ihrer Evidenz überprüft werden (Hindmarsh & Budke, 2023, S. 57; Schwerdtfeger & Budke, 2021, S. 22). Die vorliegende theoretische Analyse lässt als erstes Zwischenfazit erkennen, dass der Perspektivenwechsel in verschiedenen geographischen Anwendungs- und Kompetenzfeldern aufge-

griffen wird. So wird die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven in verschiedenen Kompetenzbereichen wie der Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit in den geographischen Bildungsstandards berücksichtigt (DGfG, 2020) und ist insbesondere bei der Beantwortung raumbezogener geographischer Fragestellungen mit offenen Ergebnissen relevant (Budke, 2022; Kuckuck, 2014). Zudem wird der Perspektivenwechsel zur Förderung der Mündigkeit (Budke, 2016; Mehren et al., 2015a) sowie bei der Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung (Schreiber & Siege, 2016; Schönstein & Budke, 2024; Schrüfer & Sprenger, 2021) aufgegriffen, bei der auch eine Sensibilisierung für verschiedene Kulturen, Normen, Werte sowie Entscheidungen und Handlungen erfolgen muss (Applis & Scarano, 2014; Budke, 2008, 2013; DGfG, 2020; Ohl 2013). Ebenso wird er für die kritische Auseinandersetzung und Reflexion mit verschiedenen Medien aufgegriffen (Gryl, 2010; Hindmarsh & Budke, 2023; ICA 2003; Kanwischer & Gryl, 2012, S. 78; Rhode-Jüchtern, 2004, S. 24-36; Schwerdtfeger & Budke, 2021), um den Diskurs im Geographieunterricht zu fördern. Der Perspektivenwechsel könnte somit ein wichtiger integraler Bestandteil der geographischen Bildung sein. Allerdings bleibt er häufig in seiner Bedeutung nicht klar erkennbar und tritt nur randständig in Erscheinung. Denn bislang liegen keine theoretischen Konzeptualisierungen bzw. liegt keine bereichsspezifische Theorie in Bezug auf den Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung vor, auf die zurückgegriffen werden kann. Entsprechend kann an dieser Stelle eine erste Forschungslücke eindeutig identifiziert werden.

Insgesamt weist der Perspektivenwechsel ein großes Potenzial auf, verschiedene Fähigkeiten in der geographischen Bildung zu fördern. Um dieses Potenzial systematisch erfassen und bildungswirksam nutzen zu können, ist es sinnvoll, den Perspektivenwechsel nicht nur als Instrument, Mittel, Werkzeug oder Prinzip zu betrachten (vgl. Kapitel 2.1), sondern als grundsätzliche Kompetenz zu begreifen. Basierend auf diesen Überlegungen wird in dem folgenden Kapitel der Frage nachgegangen, ob der Perspektivenwechsel in seiner Komplexität im Bildungskontext bereits als Kompetenz systematisiert wurde.

2.3 Der Perspektivenwechsel als Kompetenz

Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt wurde, ist der Perspektivenwechsel durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. Auf diese Vielfalt verweist auch Schmetkamp (2018, S. 86), indem sie festhält: „Perspektiven können perzeptuell sein (wie wir etwas wahrnehmen), kognitiv (worauf sich unser Denken richtet), evaluativ (wie wir etwas von unserem Standpunkt aus bewerten), affektiv (wie wir etwas subjektiv empfinden) und motivational (wie wir handeln). Wenn wir Perspektiven anderer einnehmen, können wir das also auf vielfältige Weise tun.“ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie ein Perspektivenwechsel vollzogen werden kann. Anhand der in Kapitel 2.1 beschriebenen Funktionen des Perspektivenwechsels wird

deutlich, dass dabei unterschiedliche Anforderungen gestellt werden können. Entsprechend gibt es verschiedene Möglichkeiten, den Perspektivenwechsel zu erfassen und – je nach gewähltem Blickwinkel – zu systematisieren. Eine dieser Möglichkeiten, die sich besonders für den Bildungskontext eignet, besteht darin, den Perspektivenwechsel als Kompetenz zu betrachten.

Nach Weinert (2001, S. 27-28) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenzmodelle strukturieren hierbei die Fähigkeiten und Fertigkeiten, indem sie die Kompetenz definieren und in konkrete Dimensionen überführen (Klieme & Leutner, 2006). Hierbei wird eine Unterscheidung zwischen Kompetenzstrukturmodellen, Kompetenzniveaumodellen und Kompetenzentwicklungsmodellen vorgenommen. Grundsätzlich sollen mithilfe der Kompetenzmodelle Fähigkeiten operationalisiert und gemessen werden können mit dem übergeordneten Ziel, Bildungs- und Forschungszusammenhänge genauer zu verstehen. Im Folgenden wird daher kurz analysiert, inwiefern der Perspektivenwechsel im Bildungskontext bisher als Kompetenz erfasst und systematisiert wurde.

Reitschert & Hößle (2007) entwickelten ein theoretisches Kompetenzmodell zur Bewertung. Die Bewertungskompetenz umfasst hierbei acht Teilkompetenzen: *Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz, Wahrnehmen und Bewusstmachen der Quellen der eigenen Einstellung, Folgenreflexion, Beurteilen, ethisches Basiswissen, Urteilen/Schlussfolgern, Argumentieren* und *Perspektivenwechsel*. Für die Definition des Perspektivenwechsel werden die Theorien und Forschungen von Kohlberg (1976) und Selman (1984) als Basis verwendet. Der Perspektivenwechsel wird daher als Fähigkeit definiert, Argumente zu entwickeln, die nicht der eigenen Meinung bzw. nicht dem eigenen Standpunkt entsprechen, um eine allgemeine und gesellschaftliche Perspektive zu erweitern (Reitschert & Hößle, 2007). Der Perspektivenwechsel wird als wichtige Facette der Bewertungskompetenz angesehen, um andere Wertorientierungen sowie Überzeugungen zu verstehen und eine reflektierte Stellungnahme vornehmen zu können (Reitschert & Hößle, 2007). „Nur mit einer ausgereiften Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann auch von der eigenen Position abstrahiert und die Gesellschaft als entpersonifizierte Allgemeinheit berücksichtigt werden“ (Reitschert & Hößle, 2006, S. 105). Argumentieren und der Perspektivenwechsel stellen dabei die Basisfähigkeiten dar. Die anderen Teilkompetenzen können ohne sie nicht erreicht werden (Bögeholz et al., 2018). Obwohl der Perspektivenwechsel somit bereits als komplexe Teilkompetenz erscheint, wird nicht weiter aufgeschlüsselt, wie dieser umgesetzt werden kann, damit die hohen Ansprüche an die Lernenden erzielt werden können.

Im Rahmen des Demokratie-Lernens werden fünf Demokratiekompetenzen ausgeführt (Reinhardt, 2004, S. 3-4): Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation, Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik. Perspektivenübernahme wird dabei als Voraussetzung für politisches Urteilen und Handeln angesehen, denn nur durch die Übernahme von Perspektiven anderer ist es möglich, eine gemeinsame Sichtweise zu entwickeln. Zwar wird die Perspektivenübernahme als Demokratiekompetenz angesehen und erläutert, allerdings erfolgt keine weitere Aufschlüsselung der Kompetenz in konkrete Dimensionen, die es ermöglichen würde, die Kompetenz zum Perspektivenwechsel zu definieren und gezielt zu fördern.
Hartmann et al. (2009) entwickelten unter anderem basierend auf dem Kompetenzstrukturmodell zum historischen Denken (Schreiber, 2008) die Teilkompetenz zur historischen Perspektivenübernahme weiter. Sie definieren diese als Fähigkeit, „sich in historische Akteure und Situationen hineinzuversetzen und dabei die Lebensbedingungen sowie die Denk- und Handlungshorizonte der jeweiligen Zeit zu berücksichtigen“ (Hartmann et al., 2009, S. 323). Dabei wird die (soziale) Perspektivenübernahme als Verbindung zwischen historischem Verstehen und sozialer Kompetenz angesehen (Caldarella & Merell, 1997; Selman, 2003). Allerdings wird die historische Perspektivenübernahme auch hier nur als Teilkompetenz betrachtet und nicht in ihre verschiedenen Dimensionen überführt, um das Konstrukt abzubilden und die Kompetenz bei Schüler*innen darauf basierend gezielt zu fördern.

Auch in der Geographiedidaktik liegt bisher kein eigenständiges Kompetenzmodell vor, das den Perspektivenwechsel als Kompetenz systematisch erfasst und in anderen Modellen finden sich bislang nur vereinzelt Hinweise auf die didaktische Relevanz des Perspektivenwechsels. So wird der Perspektivenwechsel beispielsweise im Rahmen eines Phasenmodells zum interkulturellen Kompetenzerwerb als Bestandteil reflexiver Auseinandersetzungen berücksichtigt (Müller, 2022). Dabei wird der Perspektivenwechsel jedoch nicht als eigenständige Kompetenz, sondern lediglich als Hilfsmittel zur Reflexion angesehen. Auch hier wird der Perspektivenwechsel also weder systematisch definiert noch theoretisch verankert.

Darüber hinaus wird der Perspektivenwechsel in den geographischen Bildungsstandards, wie bereits aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.2), unter anderem im Kompetenzbereich Beurteilung und Bewertung eingeordnet. So sollen Lernende die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einüben, indem sie Akteursinteressen darlegen und Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten (DGfG, 2020, S. 23). Auch in den geographischen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife sollen die Lernenden im Kompetenzbereich Urteilen mithilfe des Perspektivenwechsels neben dem faktischen Urteilen auch beim ethischen Urteilen verschiedene Interessen und ethischen Fragen sowohl wahrnehmen als auch analysieren können (DGfG,

2024, S. 47). Zwar geht somit aus den Bildungsstandards hervor, dass der Perspektivenwechsel eine wichtige Fähigkeit ist, um die Urteilskompetenz umsetzen zu können, dennoch liegt bislang weder eine Definition dieser Kompetenz noch ein konkretes Kompetenzmodell für die geographische Bildung vor. Dagegen bestehen Kompetenzmodelle zu den klassischen geographischen Kompetenzen wie der Systemkompetenz (Brockmüller & Siegmund, 2020; Cox et al., 2019; Mehren et al., 2015b), Argumentationskompetenz (Budke et al., 2010) oder reflexiven Kartenkompetenz (Gryl & Kanwischer, 2011).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Systematisierung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel bislang weder in der Geographiedidaktik noch in anderen Fachdidaktiken vorliegt. Obwohl der Perspektivenwechsel als bedeutsame Teilkompetenz zur Förderung anderer Kompetenzen erachtet wird (DGfG, 2020, 2024; Hartmann et al., 2009; Reinhardt, 2004; Reitschert & Hößle, 2007), wird er nicht als eigenständige Kompetenz betrachtet. Bislang existiert kein Kompetenzstrukturmodell, das den Perspektivenwechsel in seinen Dimensionen sowie Teilprozessen systematisch beschreibt und empirisch anschlussfähig macht. Demzufolge lässt sich an dieser Stelle eine zweite Forschungslücke identifizieren.

Während im zweiten Kapitel der Fokus auf der Erfassung der Funktionen des Perspektivenwechsels und der Untersuchung der theoretischen Verankerung des Perspektivenwechsels in der Geographiedidaktik lag, richtet sich der Fokus des nachfolgenden dritten Kapitels verstärkt auf die Lernenden und Lehrenden selbst. Dabei wird untersucht, inwiefern der Perspektivenwechsel in der empirischen Forschung im Bildungskontext bereits erfasst wurde, und welche konkreten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorliegen.

3. Empirischer Forschungsstand zum Lernen durch Perspektivenwechsel

Die in Kapitel 2 dargestellten Funktionen des Perspektivenwechsels implizieren spezifische Anforderungen an Lernende. Sie zeigen außerdem verschiedene Potenziale auf, insbesondere in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen, die damit einhergehen. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, inwiefern diese Anforderungen und Potenziale bereits empirisch untersucht wurden, welches Wissen über das Lernen durch den Perspektivenwechsel vorliegt und welche Aspekte bislang noch nicht untersucht wurden. Im Folgenden wird daher der aktuelle Stand der Forschung in Bezug auf den Perspektivenwechsel dargestellt. Da die theoretische Analyse zeigt, dass der Perspektivenwechsel für ein grundlegendes Verständnis disziplinübergreifend diskutiert und erschlossen werden sollte (vgl. Kapitel 2.1), beschränkt sich auch die Darstellung des empirischen Forschungsstands nicht ausschließlich auf Studien aus der Geographiedidaktik. Dabei werden ergänzend empirische Arbeiten aus verwandten Disziplinen berücksichtigt, sofern diese Aussagen zu den im Theo-

riekapitel beschriebenen Funktionen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2) des Perspektivenwechsels erlauben und für den Geographieunterricht relevant sind. Auf diese Weise können die Anforderungen und Potenziale des Perspektivenwechsels adäquat erfasst werden.

Mögliche zentrale Anforderungsbereiche des Lernens durch den Perspektivenwechsel sind der Umgang mit der Perspektivität von Informationen und Quellen sowie die fundierte Bildung eines Urteils, indem Argumente von verschiedenen Akteuren berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.1, 2.2. und 2.5).
Studien zeigen auf, dass Jugendliche oftmals einen unreflektierten Umgang mit Informationen und Quellen haben, obwohl diese immer auch einer bestimmten Perspektive unterliegen (Metzger et al., 2015; Weisel, 2017). Eine Untersuchung, die sich damit befasst, welche Strategien von Schüler*innen zur Internetrecherche angewendet wurden, um eine eigene Meinung zu einem geographischen Konflikt zu bilden, ergab, dass die Mehrheit der Schüler*innen Schwierigkeiten hat, verschiedene Medieninhalte multiperspektivisch zu nutzen und die gewonnenen Informationen kritisch zu hinterfragen (Engelen & Budke, 2020).
Auch die Analyse zur Fähigkeit einer materialbasierten Argumentation zeigt auf, dass Schüler*innen Schwierigkeiten haben, mehrere Akteure, die in einen geographischen Konflikt involviert sind, zu berücksichtigen und eine multiperspektivische Sichtweise auf einen Konflikt zu entwickeln sowie verschiedene Materialien zu nutzen, um eine Argumentation zu entwickeln (Schwerdtfeger & Budke, 2021). Analysen zur materialbasierten und multiperspektivischen Argumentation über einen Raumnutzungskonflikt zeigen auf, dass die Schüler*innen zwar korrekte Informationen aus dem Material erschließen konnten, allerdings die Vielfalt der Materialien, allen voran von diskontinuierlichen Texten, kaum für die multiperspektivische Argumentation berücksichtigt werden (Hindmarsh & Budke, 2023). Kuckuck (2015) analysierte zudem, wie Schüler*innen die Argumentationen von Akteuren in raumbezogenen Konflikten beurteilen und welche Kriterien sie nutzen. Insgesamt können die Schüler*innen die Struktur von Argumentationen erkennen und beurteilen. Sie können somit erfassen, inwiefern eine Begründung und eine Schlussfolgerung vorhanden sind. Zudem konnten Schüler*innen einordnen, ob die Argumente bi-, mono- oder multiperspektivisch sind. Argumente wurden als gut beurteilt, wenn sie Lösungsvorschläge beinhalteten, als schlecht dagegen, wenn sie keine Lösungsvorschläge beinhalteten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Fachwissen notwendig ist, um die Argumentationen der Akteure beurteilen zu können. Allerdings hatten die Schüler*innen Schwierigkeit, eine Abstraktion hinsichtlich ihrer eigenen Meinung gegenüber der Meinung der Akteure vorzunehmen. So ist bei der Beurteilung der fachlichen Korrektheit der Akteursargumente ihre eigene Meinung miteingeflossen. Ergebnisse der Studie von Budke (2012) zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass oftmals eine Diskrepanz in der Rezeptions- und Produk-

tionsfähigkeit bei Schüler*innen vorliegt. So haben Schüler*innen oftmals Schwierigkeiten, eigene Argumente zu formulieren. Hindmarsh & Budke (2025) analysierten, inwiefern deutsche und ecuadorianische Schüler*innen multiperspektivisch argumentieren können. Die Ergebnisse zeigen zum einen auf, dass Schüler*innen, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund, Schwierigkeiten hatten, die Akteure im Rahmen des Konflikts zu benennen und diese richtig zu positionieren, zum anderen waren die Argumentationen der Schüler*innen oft monoperspektivisch.
Dagegen zeigen empirische Studien aber auch, dass bei vorliegender Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine bessere Schreibqualität von Lernenden besteht (Cho et al., 2021; Kim et al., 2018; LaRusso et al., 2016). Zudem zeigen McCrudden et al. (2016) in ihrer Untersuchung, dass der Perspektivenwechsel vor allem bei schwachen Argumenten hilfreich ist, um Verzerrungen bei der Bewertung von Argumenten zu reduzieren. Außerdem zeigen weitere Ergebnisse, dass die Durchführung eines Perspektivenwechsels im Rahmen einer Argumentation ein komplexer Vorgang ist, bei dem die Lernenden ihre eigene Betrachtungsweise ablegen und einfühlsam sowie empathisch auf andere Perspektiven eingehen können müssen (Kahn & Zeidler, 2019).

Ein weiterer möglicher Anforderungsbereich des Lernens durch Perspektivenwechsel ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen (Raum-) Wahrnehmungen innerhalb von Konflikten, die Entwicklung einer (eigenen) Handlungsfähigkeit und die Hinterfragung stereotyper Sichtweisen (vgl. Kapitel 2.3, 2.4. und 2.6).
Ergebnisse einer Analyse von Rollenspielen während Exkursionen zeigen auf, dass es hilfreich ist, andere Perspektiven einzunehmen, um eine Pro-Kontra-Sichtweise zu vermeiden und ein Bewusstsein für die Komplexität von geographischen Prozessen und Raumwahrnehmungen zu erhalten (Böing & Sachs, 2009). Die Ergebnisse einer Studie zu Raumwahrnehmung und Konstruktionsprozessen zeigen auch, dass Schüler*innen es akzeptieren, wenn sich ihre Sichtweise auf ungewohnte Situationen von der Sichtweise anderer unterscheidet. Das fiel ihnen jedoch schwerer zu akzeptieren, wenn dies bei vertrauten Situationen der Fall war (Schrüfer et al., 2016). Studienergebnisse zeigen ebenfalls, dass die Fähigkeit, die Perspektive eines anderen einzunehmen, in Konfliktsituationen zu einer positiveren Einstellung gegenüber anderen und zu einer größeren Bereitschaft zu Zugeständnissen führen kann (Gehlbach et al., 2015). Die Ergebnisse einer explorativen, qualitativen Interventionsstudie zur Untersuchung der Förderung eines differenzierten Verantwortungsbewusstseins in Bezug auf nachhaltige Entwicklung bei Schüler*innen zeigen, dass die Schüler*innen die involvierten Akteure sowie die Folgen ihres Handelns zwar erfassen können (Schönstein & Budke, 2025). Sie hatten jedoch Schwierigkeiten, ihre eigene Verantwortung sowie die Verantwortung weiterer Akteure zu beschreiben. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven hilft somit zwar, die Verantwortung zunächst zu erkennen, die gesamte Komplexität der Verantwortung

wird jedoch nicht erschlossen. Daher ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und Meinungen relevant, damit Schüler*innen die Komplexität der Verantwortung der verschiedenen Akteursgruppen verstehen und die Konsequenzen auf verschiedenen räumlichen und zeitlichen Ebenen ableiten können (Schönstein & Budke, 2025).

Ein weiterer möglicher Anforderungsbereich des Lernens durch Perspektivenwechsel ist die Hinterfragung stereotyper Sichtweisen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Normen (vgl. Kapitel 2.1, 2.3. und 2.6).
Dabei belegen Studien, dass die Fähigkeit, in die Perspektive einer anderen Person zu wechseln, ein tieferes Verständnis für deren Gefühle und Denkprozesse fördert (Enright & Lapsley, 1980; Healey & Grossman, 2018; Walker, 1980). Empirische Studien belegen außerdem, dass die Einübung der Perspektive einer anderen Person die Empathiefähigkeit fördert und Stereotypen abbaut (Galinsky & Moskowitz, 2000; Skorinko & Sinclair, 2013). Ergebnisse einer anderen Studie zeigen auch, dass persönliche und authentische Erzählungen besser geeignet sind als Sachtexte, um sich mit einem geographischen Thema multiperspektivisch auseinanderzusetzen und die Perspektiven differenziert zu vermitteln. Durch sie können Schüler*innen die Sichtweisen anderer Personen besser verstehen und damit einen Wechsel der Perspektiven vornehmen (Lütje & Budke, 2023). Eine Studie zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Geographieunterricht zeigt zudem, dass Schüler*innen im Echtkontakt zu Personen eine höhere Empathie aufweisen als im Mailkontakt oder gegenüber fiktiven Personen (Müller, 2022). Für eine moralische Urteilsfähigkeit ist die Einübung in verschiedene Sichtweisen von entscheidender Bedeutung. Insbesondere in Fällen kontroverser Sacherhalte ist die Fähigkeit zur reflektierten Stellungnahme essenziell (Reitschert & Hößle, 2006). Darüber hinaus könnte das Einüben des Perspektivenwechsels als wichtige Grundlage für moralisches Denken auf höherer Ebene angesehen werden (Eisenberg et al., 2005). In einer Studie zur Bewertung von bioethischen Themen wurden Schüler*innen interviewt (Reitschert & Hößle, 2006, S. 108-113). Dabei zeigen die Ergebnisse, dass sich einige Schüler*innen bei ihrem ethischen Urteil zwar durchaus bewusst sind, dass Wertevorstellungen aus dem familiären und freundschaftlichen Umfeld vermittelt werden. Die wenigsten aber reflektieren auch gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse auf die eigene Moralvorstellung.

Die bisher dargestellten Ergebnisse zeigen auf, wie die Lernenden mit den Anforderungen, die mit dem Perspektivenwechsel verbunden sind, umgehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, wie im schulischen Alltag ein multiperspektivischer Unterricht umgesetzt und wie entsprechende Lernmaterialien eingesetzt werden.

Im Rahmen von Interviews mit Geographielehrkräften wurde untersucht, wie diese im Unterricht mit Stereotypen umgehen (Dörfel et al., 2025). Die Analyse zeigte, dass aufgrund der Reduzierung der Stoffkomplexität oftmals Generalisierungen erfolgen, die zu stereotypischen

Darstellungen führen können. Zudem ist ein weiterer Faktor die geringe Zeit, die im Unterricht vorhanden ist. Sie stellt eine Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven dar. Diese Schwierigkeit wird auch in anderen Studien von Lehrkräften genannt (van Middelkoop et al., 2017). Daneben werden in geographischen Schulmaterialien bei der Darstellung nicht europäischer Länder oftmals Themen gewählt, die stereotypische und übersimplifizierte Sichtweisen auf diese Länder und damit auch eine eurozentrische oder gar kolonialistische Sichtweise verstärken (Ayane & Mihiretie, 2024; Myers, 2001; Usher, 2023). Auch andere Studien zur historischen Auseinandersetzung mit Afrika bestätigen, dass stereotype Vorstellungen bestätigt werden, da die Themen oftmals aus einer zu stark eurozentrischen Sichtweise heraus betrachtet werden (Weiner, 2016). Analysen von Kropman et al. (2021) haben ergeben, dass Lehrkräfte selten Texte auswählen, die eine multiperspektivische Auseinandersetzung beinhalten. Dies ist zurückzuführen auf die Befürchtungen der Lehrkräfte, dass Schüler*innen Schwierigkeiten mit der Komplexität des Sachverhalts haben könnten. Wenn Texte mit einer multiperspektivischen Betrachtung ausgewählt wurden, so lautete die Begründung, dass diese mit ihren Vorstellungen von Bildung und Lehre übereinstimmen würden. Weitere Studien zeigen auf, dass Lehrkräfte oft Schwierigkeiten damit haben, ein Thema in ihrem Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren (Barton & Levstik, 2003; Martell, 2013). Lane (2015) untersuchte die epistemologischen Überzeugungen von Geographielehrkräften zum Lernen und Lehren sowie ihr Bewusstsein über das Wissen und die Vorstellungen ihrer Schüler*innen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Lehrkräfte mit einer konstruktivistischen Sichtweise auf Lernen und Lehren auch ein differenziertes Wissen über die alternativen Vorstellungen von Schüler*innen haben. Lehrer, die einen primär transmissiven Bildungsansatz verfolgten, haben keinen Mehrwert darin gesehen, Schüler*innen darin zu fördern, ihre eigenen Überzeugungen zu hinterfragen. Gerade das Bewusstsein von Schülervorstellungen ist ein wichtiger Bestandteil, um auch geographic literacy fördern zu können (Reinfried, 2007). Darüber hinaus haben Interviews mit Geographielehrkräften ergeben, dass Lehrkräfte z.B. Karten nicht als Mittel zur multiperspektivischen Auseinandersetzung betrachten (Kunze & Budke, 2025). Somit werden Materialien aus dem alltäglichen Geographieunterricht weniger für eine multiperspektivische Auseinandersetzung eingesetzt. Interviews mit Geographielehrkräften zur Vorstellung der Handlungskompetenz zeigten hingegen, dass sie die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Akteuren eines Konflikts für wichtig erachten, um Handlungen ableiten zu können (Schönstein & Budke, 2024). In diesem Zusammenhang findet der Perspektivenwechsel im alltäglichen Unterricht Anwendung, um die Handlungskompetenz der Schüler*innen zu fördern**.** Eine Analyse von geographischen Schülerbüchern aus Nordrhein-Westfalen zeigt auf, dass Multiperspektivität kaum bei Planungsaufgaben berücksichtigt wird, um die Komplexität eines Themas aufzuzeigen und verschiedene Lösungsansätze zu disku-

tieren (Maier & Budke, 2016). Stöber (2001) zeigt in seiner Analyse von geographischen Schulbüchern zudem auf, dass zwar eine Darstellung verschiedener Perspektiven erfolgt, allerdings werden diese zu Lernzwecken verallgemeinert und generalisiert dargestellt. Eine authentische Darstellung erfolgt demnach nicht. Die Schulbuchautor*innen stellen somit vermeintlich fremde Perspektiven dar, obwohl diese von ihnen konstruiert wurde. Stereotypisierende, eurozentristische und einseitige Darstellung können dann zur Folge haben, dass Schüler*innen falsche Vorstellungen entwickeln oder vorliegende Vorurteile bestätigen (Arndt, 2006; Schmidt-Wulffen, 1997; Tröger 1993). Zudem zeigt die Analyse der Narrative in Geographieschulbüchern, dass personalisierte Texte nur eine geringfügige Bedeutung haben. Bei Verwendung personalisierter Texte sind die Narrative vor allem fiktiv und nicht authentisch (Lütje & Budke, 2021).

Der empirische Forschungsstand zeigt, dass der Perspektivenwechsel in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen untersucht wurde. Empirische Studien aus der geographischen Bildung thematisieren den Perspektivenwechsel bei (multiperspektivischen) Argumentationen (Hindmarsh & Budke, 2025; Kuckuck, 2015), beim Umgang mit multiperspektivischem Material (Hindmarsh & Budke, 2023; Lütje & Budke, 2023; Schwerdtfeger & Budke, 2021) sowie bei Strategien zur Internetrecherche (Engelen & Budke, 2020).

Trotz dieser vielfältigen empirischen Zugänge wird der Perspektivenwechsel bislang überwiegend in seinen einzelnen Teilaspekten bzw. Funktionen untersucht. Eine systematische Erfassung des Perspektivenwechsels als eigenständige Kompetenz, die sich anhand verschiedener Dimensionen definiert, findet sich in der bisherigen empirischen geographiedidaktischen sowie verwandten fachdidaktischen Forschung hingegen nicht. Wenn Untersuchungen zum Perspektivenwechsel durchgeführt wurden, wie bei der historischen Perspektivenübernahme (Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huigen et al., 2014, 2017), dann erfolgte dies in Form von Skalen und Itembatterien. Diese bilden die Fähigkeit somit quantitativ ab. Eine Modellierung des Perspektivenwechsels als Kompetenz im Sinne eines theoretisch begründeten Kompetenzmodells, das die Kompetenz in unterschiedlichen Bestandteilen erfasst und systematisch beschreibt, findet sich hier jedoch nicht. An dieser Stelle wird deutlich, dass es ein Forschungsdefizit in Bezug auf empirische Untersuchungen zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Geographiedidaktik (sowie in verwandten Fachdidaktiken) gibt.

Empirische Erhebungen liegen darüber vor, inwiefern eine multiperspektivische Auseinandersetzung in geographiedidaktischen Materialien vorhanden ist (Arndt, 2006; Lütje & Budke, 2021; Maier & Budke, 2016; Schmidt-Wulffen, 1997; Stöber, 2001; Tröger, 1993). Allerdings erfolgte bislang keine empirische Untersuchung, die sich damit befasst, inwiefern bereits vorliegende didaktische Materialien zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel geeignet sind.

Ebenso wenig wurde untersucht, wie Geographielehrkräfte einen multiperspektivischen Unterricht umsetzen, der als Basis für den Perspektivenwechsel dient. Zwar wurden Lehrkräfte aus anderen Fachdidaktiken bereits zu einer multiperspektivischen Umsetzung im Unterricht befragt (Barton & Levstik, 2003; Kropman et al., 2021; Martell, 2013), allerdings wurde bislang keine empirische Untersuchung durchgeführt, um zu ermitteln, was Geographielehrkräfte unter multiperspektivischem Unterricht verstehen. Wenn der Aspekt der Multiperspektivität in Interviews im Rahmen der geographischen Bildung berücksichtigt wurde, lag der Fokus nicht auf einem multiperspektivischen Unterricht selbst. Der Aspekt der Multiperspektivität bildete lediglich eines von vielen Kriterien im Rahmen eines anderen Themas und fokussiert sich nicht konkret auf den Perspektivenwechsel (Kunze & Budke, 2025; Lane, 2015; Schönstein & Budke, 2024). Daher besteht auch in diesem Bereich ein Bedarf an Untersuchungen, die erfassen, was Lehrkräfte unter multiperspektivischem Unterricht in der Geographie verstehen und wie sie ihn im Geographieunterricht umsetzen.

4. Ableitung der Forschungsfragen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Perspektivenwechsel als ein komplexes Konstrukt zu betrachten ist (vgl. Kapitel 2.1). Die theoretische Analyse (vgl. Kapitel 2.2) zeigt, dass der Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung zwar stellenweise in seiner Relevanz wahrgenommen wird und somit grundsätzlich als integraler Bestandteil gelten könnte, jedoch fehlen bisher theoretische Konzeptionalisierungen bzw. bereichsspezifische Theorien innerhalb der Geographiedidaktik. Der Perspektivenwechsel wird zwar als relevante Teilkompetenz innerhalb anderer Kompetenzen betrachtet, eine theoretische Modellierung und systematische Erfassung als eigenständige Kompetenz liegt allerdings weder in der Geographiedidaktik noch in verwandten Fachdidaktiken bislang vor (vgl. Kapitel 2.3).

In der empirischen Forschung zum Lernen durch Perspektivenwechsel wurde eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, welche die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven berücksichtigen und deren Potenzial und Bedeutung in verschiedenen Kompetenzbereichen wie der Argumentations-, Medien- oder Urteilskompetenz aufzeigen (vgl. Kapitel 3). Allerdings wird hierbei der Perspektivenwechsel bislang nur in einer reduzierten Form dargestellt und erfasst, weshalb die vorliegende Komplexität des Perspektivenwechsels empirisch kaum abgebildet wird. Infolgedessen wird die Fähigkeit stark vereinfacht, und ihr Potenzial für die geographische Bildung bleibt weitgehend unerschlossen.

Des Weiteren liegen in der Geographiedidaktik sowie verwandten Fachdidaktiken bislang keine empirischen Erhebungen vor, die untersuchen, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen gefördert werden kann (vgl. Kapitel 3). Derartige Studien wurden vor den in der vorliegenden Arbeit umgesetzten Untersuchungen noch nicht durchgeführt.

In der Geographiedidaktik liegen zudem keine empirischen Untersuchungen darüber vor, inwiefern geographiedidaktische Materialien zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel geeignet sind und wie Lehrkräfte multiperspektivischen Unterricht konzipieren (vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus wurde bislang keine Untersuchung vorgenommen, um zu ermitteln, was Geographielehrkräfte unter multiperspektivischem Unterricht, der als Grundlage für die Förderung des Perspektivenwechsels dient, grundsätzlich verstehen (vgl. Kapitel 3).

Insgesamt bleibt der Perspektivenwechsel in den empirischen Erhebungen in der Geographiedidaktik ein vager Begriff, der weder definiert noch systematisiert ist. Daher liegt die Notwendigkeit für eine systematische Modellierung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel vor.

Die Arbeit zielt daher darauf ab, ein Kompetenzmodell zu entwickeln und zu operationalisieren, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel von Schüler*innen im Geographieunterricht zu fördern. Damit einhergehend muss jedoch auch überlegt werden, inwieweit bestehende geographiedidaktische Materialien bislang den Perspektivenwechsel aufgreifen, was Lehrkräfte unter multiperspektivischen Unterricht verstehen und wie sie diesen konzipieren, damit die Grundlage für den Perspektivenwechsel sichergestellt und eine Förderung der Kompetenz in der Unterrichtspraxis erreicht werden kann. Auf Basis der vorgestellten grundlegenden Funktionen des Perspektivenwechsels (vgl. Kapitel 2), des Forschungsstands zum Lernen durch Perspektivenwechsel (vgl. Kapitel 3) sowie der aufgezeigten Forschungslücken (vgl. Kapitel 2.2, 2.3 und 3) ergeben sich für die Arbeit somit mehrere Forschungsfragen, darunter sowohl theoretisch als auch empirisch motivierte:

Theoriebezogene Forschungsfragen:

1. Wie lässt sich die Kompetenz zum Perspektivenwechsel für die geographische Bildung modellieren?
2. Wie kann das Modell zum Perspektivenwechsel operationalisiert werden?

Empirische Forschungsfragen:

3. Inwiefern wird in geographiedidaktischen Materialien der Perspektivenwechsel berücksichtigt?
4. Inwiefern kann die Kompetenz zum Perspektivenwechsel gefördert werden?
5. Was verstehen Lehramtsstudierende unter multiperspektivischen Unterricht?
6. Wie setzen Lehramtsstudierende multiperspektivischen Unterricht um?

In insgesamt fünf Teilstudien wird den übergreifenden theoriebezogenen sowie empirisch ausgerichteten Forschungsfragen nachgegangen (Vasiljuk & Budke, 2021a; Vasiljuk & Budke,

2021b; Vasiljuk et al., 2022; Vasiljuk & Budke, 2024; Vasiljuk & Budke, 2026). Das nachfolgende Kapitel liefert einen Überblick zu den konkreten Forschungsfragen, den Teilzielen sowie den verwendeten Methoden der fünf Teilstudien.

5. Vorstellung des methodischen Vorgehens und Ziele der Teilstudien

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit fünf Teilstudien vorgestellt, die in drei Phasen durchgeführt wurden (siehe Abb. 2).
In Phase 1 wurde zunächst durch eine theoretische Ableitung ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das aufzeigt, aus welchen Dimensionen sich die Kompetenz zusammensetzt (Vasiljuk & Budke, 2021a). Mithilfe des Modells wurden geographiedidaktische Materialien von deutschsprachigen Praxiszeitschriften analysiert. Ziel dieser Analyse war es, zu untersuchen, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel gefördert wird (Vasiljuk & Budke, 2021a). Zudem wurde eine Dimension des Modells genutzt (Dimension: Analyse), um die Materialien dahingehend genauer zu untersuchen, welche Akteure im Kontext des Perspektivenwechsels verwendet werden (Vasiljuk & Budke, 2021b).
In Phase 2 wurde das Kompetenzmodell operationalisiert, indem jede Kompetenzdimension mit ihren entsprechenden Kriterien in konkrete Aufgaben übersetzt wurde, um die jeweilige Dimension fördern zu können (Vasiljuk & Budke, 2024). Die entwickelten Aufgaben wurden anschließend in einer Interventionsstudie verwendet, um analysieren zu können, wie kompetent Schüler*innen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen sind und inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen gefördert werden kann (Vasiljuk & Budke, 2026).
In Phase 3 wurde schließlich das Kompetenzstrukturmodell in ein Kriterienraster übertragen, das als Analyseinstrument für entwickelte Unterrichtsmaterialien von angehenden Lehrkräften sowie deren Professionswissen über einen multiperspektivischen Unterricht genutzt wurde (Vasiljuk et al., 2022).

Die genauen Ziele, Forschungsfragen sowie das jeweilige methodische Vorgehen werden im Folgenden kurz dargestellt.

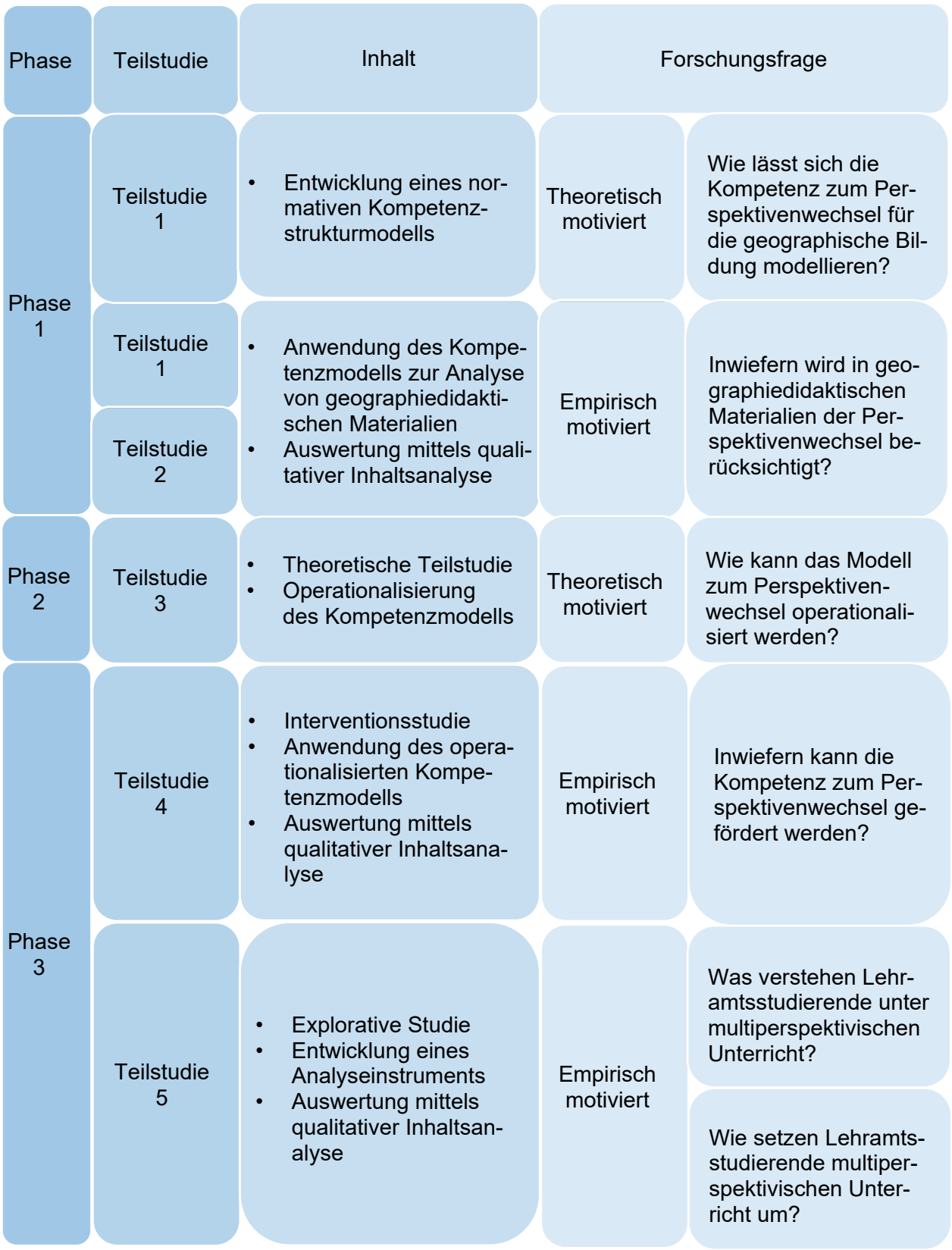


Abbildung 2: Übersicht über die durchgeführten Teilstudien (eigene Darstellung)

5.1 Phase 1: Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells und Analyse geographiedidaktischer Materialien

Die erste Phase der Dissertation beinhaltet zum einen eine theoretische Auseinandersetzung mit der Kompetenz des Perspektivenwechsels. In diesem Zusammenhang wurde ein Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel entwickelt. Zudem erfolgt eine empirische Analyse der Förderung dieser Kompetenz in geographiedidaktischen Artikeln sowie eine Untersuchung dieser Materialien hinsichtlich der von den Autor*innen gewählten Perspektiven. Diese Phase besteht aus zwei Teilstudien. Für die Analyse beider Teilstudien wurden deutschsprachige geographiedidaktische Fachzeitschriften herangezogen, da sie vielfältige didaktische Ansätze, Materialien und praxisnahe Unterrichtskonzepte enthalten, in denen die Förderung spezifischer Kompetenzen im Vordergrund steht. Sie bieten eine geeignete Grundlage, um die Umsetzung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel systematisch zu untersuchen.

Teilstudie 1: Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education

Wie aufgezeigt, existiert bislang kein Kompetenzmodell zur Förderung des Perspektivenwechsels im Geographieunterricht und auch eine systematische Einordnung der entsprechenden Fähigkeiten liegt bisher nicht vor. Es fehlt somit an einer Grundlage, um den Perspektivenwechsel im Unterricht zu analysieren, gezielt zu planen und mittels Aufgaben zu fördern.

Die Forschungsfragen, die in der ersten Teilstudie verfolgt wurden, lauten daher (Vasiljuk & Budke, 2021a):

- *Wie lässt sich die Kompetenz zum Perspektivenwechsel modellieren?*
- *Welche Kompetenzdimensionen des Perspektivenwechsels werden durch die Aufgaben in den Unterrichtskonzepten gefördert?*

Kern der ersten Teilstudie war entsprechend die Entwicklung eines theoretischen Kompetenzstrukturmodells, das die Dimensionen der Kompetenz zum Perspektivenwechsel definiert. Bei der Entwicklung des Modells wurden vorhandene Theorien, Konzepte und Ansätze verschiedener Fachdisziplinen berücksichtigt.
Das entwickelte Kompetenzstrukturmodell bildete anschließend die Grundlage für die Analyse von 28 geographiedidaktischen Artikeln. Zur Untersuchung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018) durchgeführt. Die Analysekategorien wurden deduktiv aus den Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells abgeleitet und im Analyseprozess durch induktive Ergänzungen präzisiert. Im Rahmen der Analyse wurden die Aufgaben in den Materialien und die dazugehörigen didaktischen Kommentare untersucht. Im Rahmen der Zuordnung der Aufgaben zu den Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells mussten nicht

sämtliche Kriterien einer Dimension erfüllt sein. Es genügte, wenn mindestens ein Kriterium vorhanden war, um diese Dimension als gefördert anzusehen. Des Weiteren wurde eine Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter Förderung vorgenommen. Implizit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Förderung der entsprechenden Dimension nicht direkt anhand der bestehenden Aufgabe ersichtlich war, sondern indirekt aus der Aufgabe oder aus dem vorhandenen didaktischen Kommentar abgeleitet werden musste. Explizit dagegen bedeutet, dass die einzelne Dimension des Perspektivenwechsels direkt in den Aufgaben gefordert wurde. Dieses Vorgehen ermöglichte eine differenzierte Erfassung davon, welche Dimensionen der Kompetenz zum Perspektivenwechsel tatsächlich gefördert werden. Gleichzeitig bot sich dadurch die Möglichkeit, die Anwendbarkeit des Kompetenzmodells als Analyseraster zu überprüfen. Dabei konnte beurteilt werden, inwiefern die einzelnen Dimensionen die Kompetenz zum Perspektivenwechsel plausibel abbilden und sowohl für die Analyse didaktischer Materialien als auch für die Entwicklung gezielter Aufgaben und Unterrichtsmaterialien zur Förderung dieser Kompetenz nutzbar sind. Die gewonnenen Erkenntnisse dienten schließlich als Grundlage dafür, Aufgaben, die in der Interventionsstudie (siehe Phase 2) den Perspektivenwechsel systematisch fördern, zu entwickeln und deren Wirksamkeit zu überprüfen.

Teilstudie 2: Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

Bei der Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel ist neben der Aufgabenstellung auch das verwendete Unterrichtsmaterial von entscheidender Bedeutung. Dazu zählen auch Auswahl und Darstellung von Akteuren. Bislang existiert jedoch keine systematische Erfassung der in geographiedidaktischen Materialien verwendeten Akteure auf Basis einer theoretisch fundierten Akteursklassifikation, die eine gezielte Analyse ermöglichen würde. Für die zweite Teilstudie wurden daher ebenfalls die 28 geographiedidaktischen Artikel analysiert. Hierbei wurde das in Teilstudie 1 entwickelte Kompetenzstrukturmodell erneut als Analyseraster genutzt (Vasiljuk & Budke, 2021a), diesmal jedoch mit Fokus auf eine konkrete Kompetenzdimension des Modells zum Perspektivenwechsel: die Akteursklassifikation (Dimension Analyse). Ziel war es, die in den geographiedidaktischen Artikeln verwendeten Materialien zu untersuchen, wobei die gewählten und dargestellten Akteuren im Mittelpunkt standen, die von den Autor*innen für die Veranschaulichung eines Sachverhalts oder Konflikts ausgewählt wurden.

Hierbei wurden folgende Forschungsfragen verfolgt:

- *Welche Akteure werden im Rahmen des Perspektivenwechsels für die Darstellung des Konflikts gewählt?*
- *Inwiefern zeigen die gewählten Akteure die Komplexität des jeweiligen Konflikts auf?*

Das entwickelte Kompetenzstrukturmodell bildete die Grundlage für die Analyse. Zur Untersuchung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018) durchgeführt. Die Analysekategorien wurden deduktiv aus der Kompetenzdimension *Analyse* des Kompetenzstrukturmodells abgeleitet und anschließend um induktive Kategorien ergänzt. Im Rahmen der Analyse wurde untersucht, welche Akteure im Hinblick auf den Perspektivenwechsel in den Materialien dargestellt werden. Im Zuge dessen wurde erfasst, auf welcher Akteursebene (lokal, regional, national, global) sie dargestellt werden, d.h. welchem Maßstab sie zuzuordnen sind. Zudem wurde bestimmt, welcher Akteursart sie angehören. Dabei wurde zwischen direkten Akteuren, bei denen der Sachverhalt bzw. Konflikt aus der Perspektive der handelnden Personen betrachtet wird, und indirekten Akteuren, bei denen der Sachverhalt bzw. Konflikt aus der Perspektive einer Fachdisziplin betrachtet wird, differenziert. Des Weiteren wurde analysiert, welchem Akteurstyp die Akteure angehören: individuellen Akteuren, die ihre eigenen Interessen verfolgen oder komplexen Akteuren, die primär die Interessen einer Institution repräsentieren. Zudem wurde erfasst, ob es sich bei den Akteuren um real existierende oder fiktive Personen handelt. Es wurde auch untersucht, ob die Akteure im Rahmen eines Konflikts dargestellt wurden und falls ja, ob dieser implizit oder explizit war. Neben den Materialien wurden dafür auch die Informationen aus den didaktischen Kommentaren hinzugezogen. Ein Konflikt wurde als explizit gewertet, wenn er direkt als solcher benannt wurde. Er wurde als implizit eingestuft, wenn er nicht konkret benannt wurde. Zudem wurde erfasst, auf welcher Maßstabsebene (lokal, regional, national, global) der Konflikt einzuordnen wäre. Die Ergebnisse dienten als Grundlage dafür, Materialien für die Interventionsstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) entwickeln und die Kompetenz zum Perspektivenwechsel fördern zu können.

5.2 Phase 2: Operationalisierung des Kompetenzstrukturmodells und Durchführung einer Interventionsstudie

Basierend auf dem Kompetenzstrukturmodell und den Ergebnissen von Teilstudie 1 (Vasiljuk & Budke, 2021a) wurde das Modell in konkrete Aufgaben für Teilstudie 3 überführt (Vasiljuk & Budke, 2024). Diese Aufgaben wurden anschließend in der Interventionsstudie für Teilstudie 4 (Vasiljuk & Budke, 2026) verwendet.

Teilstudie 3: Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht

Bislang gibt es keine konkreten Vorschläge in der Geographiedidaktik, wie die Kompetenz zum Perspektivenwechsel systematisch gefördert werden kann. Dabei haben vor allem Aufgabenstellungen im Geographieunterricht eine zentrale Funktion, da es mit ihnen möglich ist, Lehr- und Lernprozesse gezielt zu steuern (Krause et al., 2021). Die Formulierung von Aufgabenstellungen ist zudem gerade in einem kompetenzorientierten Unterricht zentral (Matthes & Schütze, 2011, S. 11). Im Rahmen der dritten Teilstudie wurde daher auf Basis des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel sowie den Ergebnissen von Teilstudie 1 (Vasiljuk & Budke, 2021a) ein konzeptioneller Vorschlag entwickelt, der die gezielte Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel im Geographieunterricht unterstützt. Ziel war es, eine fundierte Grundlage für die Entwicklung praxisnaher Unterrichtsmaterialien zu schaffen, die in zukünftigen Studien empirisch erprobt und evaluiert werden können. Hierfür wurde das Kompetenzstrukturmodell operationalisiert. Dabei wurde jede Kompetenzdimension mittels verschiedener Operatoren in konkrete Aufgabenstellungen überführt, um das Konstrukt des Perspektivenwechsels für einen kompetenzorientierten Unterricht abbilden zu können. Insgesamt wurden 16 Aufgaben für die Anwendung in der Unterrichtspraxis entwickelt. Die Antwortformate waren meistens offen. Grundsätzlich wurden generalisierte Aufgabenstellungen abgeleitet, damit diese für verschiedene Themen im Geographieunterricht einsetzbar sind. Die abgeleiteten Aufgabenstellungen wurden mithilfe von zwei wissenschaftlichen Hilfskräften mehrfach hinsichtlich ihrer Verständlichkeit überprüft und überarbeitet. Die entwickelten Aufgabenstellungen wurden anschließend in Teilstudie 4 (Vasiljuk & Budke, 2026) angewandt und erprobt.

Teilstudie 4: Supporting Students' Perspective-Taking Through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education

Wie bereits erwähnt gibt es bislang keine Untersuchung in der Geographiedidaktik, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen mittels Aufgaben gefördert werden kann. In der vierten Teilstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) wurden daher die in der dritten Teilstudie (Vasiljuk & Budke, 2024) konzipierten Aufgaben genutzt, um die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mithilfe spezifisch definierter Aufgabenstellungen zu untersuchen.

Die Forschungsfragen lauten daher:

- *Welche Kompetenz zeigen Sekundarschüler*innen in den verschiedenen Dimensionen des Perspektivenwechsels während der Intervention auf Grundlage des operationalisierten Modells?*
- *Wie beurteilen die Sekundarschüler*innen die Aufgaben des operationalisierten Modells?*
- *Wie beurteilen die Sekundarschüler*innen ihre Fähigkeit, die gestellten Aufgaben zu bewältigen?*

In dieser Studie wurde eine Intervention in einem Pre-Post-Kontrollgruppendesign durchgeführt, an der 29 Schüler*innen der 11. Klasse eines Gymnasiums teilnahmen (14 Schüler*innen in der Experimentalgruppe, 15 Schüler*innen in der Kontrollgruppe).
Das zentrale Ziel der Studie bestand darin, einen ersten Einblick darüber zu gewinnen, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel durch Aufgaben im Geographieunterricht gefördert werden kann. Auch wenn Daten beider Gruppen erhoben wurden, liegt der Fokus dieses Beitrags auf der Intervention selbst, da die Pre- und Posttestergebnisse der Experimentalgruppe keine relevanten Veränderungen zeigen, was die Komplexität dieser Kompetenz nochmals verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund stehen die während der Intervention erfolgten Bearbeitungsweisen und Lernprozesse im Mittelpunkt der Analyse.

Zur Sicherstellung einer methodisch konsistenten und theoriegeleiteten Auswertung diente das Kompetenzstrukturmodell als konzeptionelle Grundlage (Vasiljuk & Budke, 2021a). Auf dieser Basis wurde ein Kodierhandbuch mit einem Scoring-System entwickelt, das eine einheitliche und reliabel durchführbare Analyse sämtlicher Schüler*innenantworten ermöglichte. Die systematische Kategorisierung und Bewertung der Leistungen erlaubte es, Lernprozesse differenziert zu erfassen, Kompetenzentwicklungen sichtbar zu machen und diese mit geeigneten statistischen Verfahren abzubilden. Die Verwendung desselben theoretischen Rahmens sowie desselben Kodierhandbuchs in allen Erhebungsphasen gewährleistete eine hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Dadurch konnten nicht nur (potenzielle) Kompetenzgewinne im Pre-Post-Vergleich identifiziert, sondern auch Einsichten in die innerhalb der Intervention ablaufenden Lernprozesse gewonnen werden. Auf diese Weise trug die Studie dazu bei, sowohl outcome-orientierte als auch prozessbezogene Aspekte des Kompetenzerwerbs in einem einheitlichen Analyserahmen zu verbinden.
Die Auswertung der Antworten der Schüler*innen aus dem Pre- und Posttest sowie aus der Intervention wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse unter Verwendung deduktiver Kategorien nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018) vorgenommen.

Zusätzlich wurde erfasst, wie die Schüler*innen die Aufgaben beurteilen und wie sie einschätzen, mit den Aufgaben zurechtgekommen zu sein. Hierfür wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet. Die Selbsteinschätzung zeigte dabei auf, inwiefern eine Diskrepanz zwischen der

eigenen Einschätzung und der tatsächlichen Kompetenz vorlag.

5.3 Phase 3: Übertragung des Kompetenzmodells in ein Kriterienraster

Das Kompetenzmodell zum Perspektivenwechsel stellt eine theoretische Grundlage bereit und zeigt auf, aus welchen Dimensionen sich diese Kompetenz zusammensetzt (Vasiljuk & Budke, 2021a) und wie sie mithilfe von Aufgabenstellungen gefördert werden kann (Vasiljuk & Budke, 2024, 2026). Zudem zeigt die Kompetenzdimension der Akteursanalyse auf, welche Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels gewählt werden können, um die Komplexität eines Konflikts darzustellen (Vasiljuk & Budke, 2021b).

Um den Perspektivenwechsel im Geographieunterricht fördern zu können, ist zudem entscheidend, dass Lehrkräfte verstehen, was multiperspektivischer Unterricht und multiperspektivisches Lernen sind und wie in diesem Rahmen die Kompetenz zum Perspektivenwechsel gefördert werden kann. Erst ein Verständnis darüber ermöglicht es folglich, das theoretische Modell mit schulischer Praxis zu verknüpfen. Mithilfe der Analyse des Professionswissens von angehenden Lehrkräften lassen sich Defizite im Fachwissen sowie fachdidaktische Hürden identifizieren. Allerdings gibt es bislang keine Studie darüber, was angehende Geographielehrkräfte über Multiperspektivität verstehen und wie sie multiperspektivischen Unterricht gestalten.

Teilstudie 5: Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity and Its Implementation in Geography Lesson Plans: Results from an Exploratory Qualitative Study with German and Dutch Student Teachers

Es wurde eine explorative Studie mit Studierenden aus den Niederlanden und Deutschland durchgeführt, die sich im Rahmen eines Internationalisierungsseminars ein Semester lang mit Multiperspektivität auseinandergesetzt hat.

Die Studie verfolgt dabei folgende Fragestellungen:

- *Was wissen die Lehramtsstudierenden über Multiperspektivität im Geographieunterricht zu Beginn und am Ende des Semesters?*
- *Wie setzen die Lehramtsstudierenden Multiperspektivität in ihren Unterrichtsplänen und Unterrichtsmaterialien für den Geographieunterricht um?*

In einem Pre-Post-Design ohne Kontrollgruppe wurde analysiert, welches Wissen die Studierenden über Multiperspektivität aufweisen. Am Pretest hatten 26 Studierende teilgenommen, am Posttest 24 Studierende. Es wurde dabei keine Unterscheidung zwischen den niederländischen und deutschen Studierenden vorgenommen, da der Mann-Whitney-U-Test aufgezeigt

hat, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Studierendengruppen vorlag (U =44.000, Z = 1.771, p = 0.077) (Vasiljuk, et al. 2022, S. 10). Zudem wurde analysiert, inwiefern die Studierenden nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit Multiperspektivität in der Lage sind, diese in ihren Unterrichtsplänen und Unterrichtsmaterialien umzusetzen. Hierzu wurden die Studierenden in acht Gruppen eingeteilt, um sich über Ideen zur Umsetzung auszutauschen und den Unterricht gemeinsam zu entwickeln.

Für die Umsetzung eines multiperspektivischen Unterrichts, der die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen unterstützen soll, wurde ein Set von Kriterien entwickelt, das als Leitfaden für eine multiperspektivische Unterrichtsgestaltung dient. Dabei wurden die Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel berücksichtigt, sodass sie direkt in die Entwicklung und Umsetzung von Unterrichtsmaterialien sowie in die Konzeption der Unterrichtsverlaufspläne einfließen konnten. Gleichzeitig wurden weitere für einen multiperspektivischen Unterricht relevante Aspekte aus theoretischen und empirischen Ergebnissen berücksichtigt. Mithilfe des entwickelten Sets wurde ein Kodierhandbuch abgeleitet, das sowohl für die Analyse des Professionswissens der Studierenden über Multiperspektivität als auch für die Analyse der erstellten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufspläne verwendet wurde. Durch die Anwendung desselben Sets in beiden Bereichen können sowohl Wissensstände als auch die praktische Umsetzung vergleichbar erfasst und systematisch analysiert werden. Diese Vorgehensweise stellte sicher, dass Professionswissen und Unterrichtsgestaltung auf einer konsistenten, empirisch fundierten Basis untersucht werden.

Während die Pre- und Posttest-Fragebögen Aufschluss darüber geben, welches Wissen die angehenden Lehrkräfte über Multiperspektivität besitzen, ermöglicht die Untersuchung der Unterrichtsverlaufspläne und der Unterrichtsmaterialien Rückschlüsse darauf zu ziehen, wie dieses Wissen in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Auf dieser Grundlage lassen sich gezielte Empfehlungen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften ableiten, indem sowohl fachliche Wissensbestände als auch didaktische Umsetzungskompetenzen berücksichtigt werden. Dadurch können Lehrangebote passgenauer gestaltet und die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel im Geographieunterricht nachhaltig gestärkt werden. Die Auswertung der Antworten der Lehramtsstudierenden in der Pre- und Postbefragung sowie ihrer entwickelten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufspläne erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse unter Verwendung deduktiver Kategorien nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018).

6. Die fünf Teilstudien der kumulativen Dissertation

Im Folgenden werden die fünf Teilstudien jeweils vollständig dargestellt. Zuvor wird stets die eigene Beteiligung erläutert.

6.1 Teilstudie 1: Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education

Artikel I:

Titel: Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education

Autor*innen: Dina Vasiljuk und Alexandra Budke

Status: veröffentlicht

Zeitschrift: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education

Jahr: 2021

Ausgabe: 11

Seiten: 529–545

Online verfügbar: https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038

Eigener Beitrag: Konzeption der Untersuchung und des Theoriegerüsts, Erarbeiten der Methodik, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Originalmanuskripts, Visualisierung

Zu zitieren wie folgt:
Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021). Multiperspectivity as a process of understanding and reflection: Introduction to a model for perspective-taking in geography education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(2), 529–545. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038

European Journal of
Investigation in Health, Psychology and Education

MDPI

Article

Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education

Dina Vasiljuk * and Alexandra Budke

Institute for Geography Education, University of Cologne, Gronewaldstraße 2, 50931 Cologne, Germany; alexandra.budke@uni-koeln.de
* Correspondence: d.vasiljuk@uni-koeln.de

Abstract: Perspective-taking is an essential competency because it enables a better understanding of complex issues or conflicts with various actors and different points of view involved. However, no competency model for perspective-taking has been provided in geography education to date, which is why a respective model was developed in this study. The model was then applied by analysing 28 articles from four practice journals of geography education from German-speaking countries. This analysis focused on the dimensions of the perspective-taking competencies that were required by respective tasks within the lesson concepts. The results show that the tasks hardly promoted competence-oriented geography teaching in terms of perspective-taking. Therefore, the competency model could be a suitable tool for analysing and developing teaching materials that implement perspective-taking.

Keywords: perspective-taking; multiperspectivity; using different perspectives; competency models; decision making; competency assessment

check for updates

Citation: Vasiljuk, D.; Budke, A. Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* **2021**, *11*, 529–545. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038

Academic Editor: María del Carmen Pérez-Fuentes

Received: 10 May 2021
Accepted: 7 June 2021
Published: 10 June 2021

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright: © 2021 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduction

Changing climate, water crises, ageing population or income inequality are examples of the contemporary, highly complex challenges facing today's society [1]. The complexity of these issues or problems shows that there is no incontrovertible right or wrong opinion and solution, but rather different points of view which lead to different truths [2,3] (p. 14). Therefore, an aim in geography education in Germany is the encouragement of multiperspective thinking [4] (p. 2), so that the students are able to deal with these complex developments by "identify[ing] the interests of different actors, look[ing] at a situation from the point of view of different people affected and thereby practic[ing] the skill of changing perspectives" [4] (p. 22). Perspective-taking is a fundamental ability in today's society [5] (p. 2), and it is important for children's learning processes to reduce egocentrism [6]. According to Duncker [3] (p. 18), perspective-taking is relevant in various situations, such as when positions do not match in discussions, understanding is demanded, empathy is needed, or when differences of opinions must be accepted or at least tolerated. Being able to "identify and evaluate such points of view greatly enhances our own decision-making processes" [7] (p. 1). Different points of view lead to different truths; therefore, the deconstruction of perspectives in the context of perspective-taking is also a necessary skill and, moreover, an educational standard in geography that is important for democratic participation in society [8] (p. 273). Therefore, implementing perspective-taking as a competency in geography lessons can contribute not only to the tolerance of ambiguity, but also to the enhancement of our own decision-making processes and democratic participation. Thus, it should not only be considered in lessons, but be guided and encouraged by tasks. Perspective-taking is a "complex and multifaceted sociocognitive process" [5] (p. 2); therefore, it is important to subdivide the process into dimensions so that students can

apply it in a meaningful way. Although perspectivism and thus also perspective-taking are already attributed to Nietzsche, there are very few theoretical approaches in the field of geography education that discuss the dimensions of perspective-taking.

Therefore, we propose a theoretical competency model for perspective-taking in geography education in this study. We used this model to analyse the tasks of 28 articles from four journals focused on geography education from German-speaking countries, in which the authors used perspective-taking in their lesson concepts. With the help of the competency model, we applied qualitative content analysis to differentiate the tasks in the articles and to evaluate them with regard to the competency of perspective-taking. Therefore, this article aims to answer the following research questions:

- How can we model perspective-taking competency?
- What competency dimensions of perspective-taking are enhanced by the tasks in lesson concepts?

First, we will present the theoretical background. In the second section, we will explain our model of perspective-taking, followed by a description of the methodological approach. Finally, we will present the empirical results and discuss the potential of our model to help design perspective-taking tasks for geography lessons.

2. Competency Model of Perspective-Taking in Geography Education

In the following sections, we will first present perspective-taking through various concepts, theories and models, and discuss in what ways perspective-taking is an important competency in geography education. Then, we will present our model for perspective-taking for geography education in more detail.

2.1. Theoretical Background: Perspective-Taking as a Competency

Perspective-taking is not a new topic. Perspectives and points of view were already discussed in perspectivism. Nietzsche described perspectives as standpoints, and therefore as perceptions of reality so that humans can schematise, regulate and simplify the chaos of the world, because this is what humans' practical needs require. However, the human being cannot overcome perspectivity, because their existence causes it. At the same time, a human will always think of their simplification as the correct interpretation. Therefore, awareness of perspective-taking is necessary, so that, for example, a complex topic can be better understood. Based on the human way of being, which does not allow considering all perspectives at the same time, it is important that students understand and reflect that an absolute view on an issue is not possible [9,10] (p. 267). In geography education, *reflexion* is therefore a competency to gain a critical distance to, e.g., one's own thinking, knowledge or skills through perspective-taking [11,12] (p. 25). According to Piaget [13,14], children gradually learn to distance themselves from their own point of view and take on other viewpoints instead. He describes this process as *decentring*. Edelstein and Keller [15,16] argued that the process should be divided into *perspective differentiation* and *perspective coordination*. Therefore, "perspective-taking is taken to represent the formal structure of coordination of the perspectives of self and other as they relate to the different categories of people's naive theories of action [. . .] The ability to differentiate and coordinate the perspectives of self and other thus is a necessary condition both in the development of making socio-moral meaning and in the actual process of solving situations of conflicting claims" [16] (p. 96). Therefore, the deconstruction of perspectives is an important ability and a key qualification in geography for participation in a democratic society [8,17].

Depending on the type of perspective-taking, a distinction is made in psychology between the *visual*, *affective* and the *cognitive* perspective-taking [18] (p. 471). According to Gollin and Sharps [19] (p. 435), *visual perspective-taking* "involves the understanding that one's view of a given scene may differ from the view of other observers": so-called *spatial egocentrism* [20,21] (pp. 263–265). *Affective perspective-taking* is the ability to understand the feelings and emotions of another person [5,22]. *Cognitive perspective-taking* is the ability to understand the other person's thoughts and being able to assess the person's

behaviour [5,23]. Therefore, according to Edelstein and Keller [15,16], perspective-taking is fundamental for human interaction and communication. With the help of perspective-taking, social actions can be coordinated, and a common understanding of a situation can be leveraged. The understanding of social interaction and social realities is also a fundamental part of today's geography [24], which is why students should be able to apply this ability in geography lessons as well.

Referring to Ashby and Lee [25,26], Hartmann and Hasselhorn [27] (p. 264) define *historical perspective-taking* (HPT) as a competency which means "knowing that certain historical agents or groups had particular perspectives on their world, and being able to see how that perspective would actually have affected actions in different situations". In this context, it is important to understand that actions of historical actors were significantly influenced by different values and beliefs. Students who accomplish historical perspective-taking will not only "benefit in terms of historical understanding but will also be better able to cope with the present world" [27] (p. 264). Understanding the actors in the context of existing values is also important in geography education. Therefore, an aim in the German educational standards in geography is that students can identify the interests of different actors, look at a situation from standpoints of different people, and can thereby practise the skill of perspective-taking [4] (p. 22). According to Reinhardt [28], perspective-taking is an essential competency for dealing with conflicts and complex issues. Furthermore, perspective-taking is essential for political judgement in democratic education because perspectives are results from a different social environment or social context. Therefore, to understand and to evaluate an actor's perspective, the analysis of actors is important, too [29]. By analysing, for example, the *actor scale*, *category* and *type*, the students can better understand the actor's ability to act as well as the actor's assertiveness of their interests [29]. Besides analysing the actors chosen for perspective-taking, it is also relevant in problem-oriented geography lessons to compare different perspectives with defined criteria so that students can identify similarities and differences between the perspectives [30] (p. 4).

Being able to understand different points of view on an issue by perspective-taking is essential for a reflective statement. Additionally, students learn to abstract from one's own position, and they can learn to understand the different value orientations and judgements of others [31,32]. Geographical education, in particular, contributes to an understanding of values, ways of life and other cultures [33]. Therefore, perspective-taking is an important skill for understanding the topic in its complexity on the one hand, and for promoting one's own tolerance on the other [34]. In the field of geography education, Rhode-Jüchtern [35] (pp. 4–5) considers perspective-taking as a method to work out—depending on the topic and problem—differences regarding the points of view, which is why perspective-taking is a way of asking to foster a certain recognition, judgement or action in geography education. Furthermore, in educational standards in geography, perspective-taking is important for the evaluation of competence. Students should be able to evaluate facts and arguments on the basis of criteria [4] (pp. 22–24).

As already shown, perspective-taking is assigned to evaluation competence in the educational standards for geography; however, evaluation is not the only dimension of perspective-taking, as other disciplines have pointed out. Perspective-taking is about more than that. It can help students not only to understand other perspectives and to develop their own opinion, but also to question their own knowledge [36].

Perspective-taking is considered an important method in geography education [35]. Furthermore, geography textbooks have been analysed in terms of how multiperspectivity is implemented [37], or how multiperspectivity is used in planning tasks [38]. Additionally, role plays with multiperspectivity as a guiding concept were analysed in various exercises [39].

However, perspective-taking as a competency in geography education has not yet been discussed. Therefore, we propose a competency model for perspective-taking in geography education in the following section. The aim of this model is to show the dimensions of perspective-taking and thus to also show the complexity of the competency.

2.2. Competency Model for Perspective-Taking in Geography Education

This article aims to propose a competency model for perspective-taking, because different theoretical concepts have been discussed in previous research but no competency model for perspective-taking has been provided in geography education. To promote perspective-taking in geography lessons, a theoretical model has to be developed first, in which central dimensions describe the competence of perspective-taking [40] (p. 183). Therefore, we explain our competency structure model for geography education in the following sections.

Existing models for perspective-taking developed for other disciplines cannot be fully adapted for geography education. For example, Selman [41], following Kohlberg's step model for moral awareness [42,43], developed a model for *social perspective-taking*. However, this is a social–cognitive development model and does not deal with the ability to evaluate issues or conflicts in different disciplines, nor with the reflection of the perspectives that have been taken.

In the field of biology education, perspective-taking is implemented into a theoretical model of *moral judgement* [34]. However, perspective-taking is only a small part of the judgement of bioethical problems. Perspective-taking is not considered as a single competence. Instead, it is directly linked to the areas of assessment and reflection. The competency of perspective-taking is not differentiated, and the complexity is not further explored. Therefore, this assignment does not meet the requirements of perspective-taking.

Intercultural competence perspective-taking is used to take over another person's perspective so that distancing from one's own views is possible [44] (p. XII). Bredella et al. [44] proposed the approach of differentiation between an *inside* and an *outside perspective*. Inside perspective means "to see the other's culture through the eyes of the members of that same culture [. . .] outside perspective means that the other's culture is always seen through one's own eyes and understood based on one's unavoidable preconceptions" [45] (p. 2778). In this approach, Bredella et al. [44] (2000) identified different forms of relationality between inside and outside perspectives. It shows, for example, that students can accept arguments from other perspectives and that students can become aware of the similarities and differences of cultures by using perspective-taking. The approach already shows how complex perspective-taking is, and that a differentiation of the competency is necessary. However, the approach to intercultural understanding does not consider other sub-competencies that are necessary for perspective-taking. The approach does not show how students should implement perspective-taking. Furthermore, it is not explained what other competencies the students need for perspective-taking.

In the field of history education, Conrad [46], following the model for *historical empathy* by Asby and Lee [25], developed a model that contains the three competencies of perspective-taking, explanation and evaluation, with the aim of promoting historical awareness. However, the perspectives of the actors were not analysed with different criteria, nor spatially defined or reflected, as would be relevant for the geographical context in order to understand the relevant issue or conflict. The primary aim was to reconstruct and understand the historical perspectives using the three competencies. Nevertheless, the model shows that perspective-taking can vary greatly in its complexity.

Based on the theories, concepts and models that have been introduced, we now propose a competency model for perspective-taking in geography education. The normative model is divided into six dimensions: *acknowledgement*, *comparison*, *analysis*, *deconstruction*, *evaluation* and *metareflection* (Figure 1). In order to illustrate the dimension, we will use the example of a rainforest with the overall question: *Should the rainforest be exclusively protected and not used for agriculture?*

We will introduce the dimensions using two typical perspectives on the issues that are often presented in geography journals, lesson proposals or textbooks [47–49]: the *small farmer* and the *environmentalists* (who is a representative of an European environmental institution).

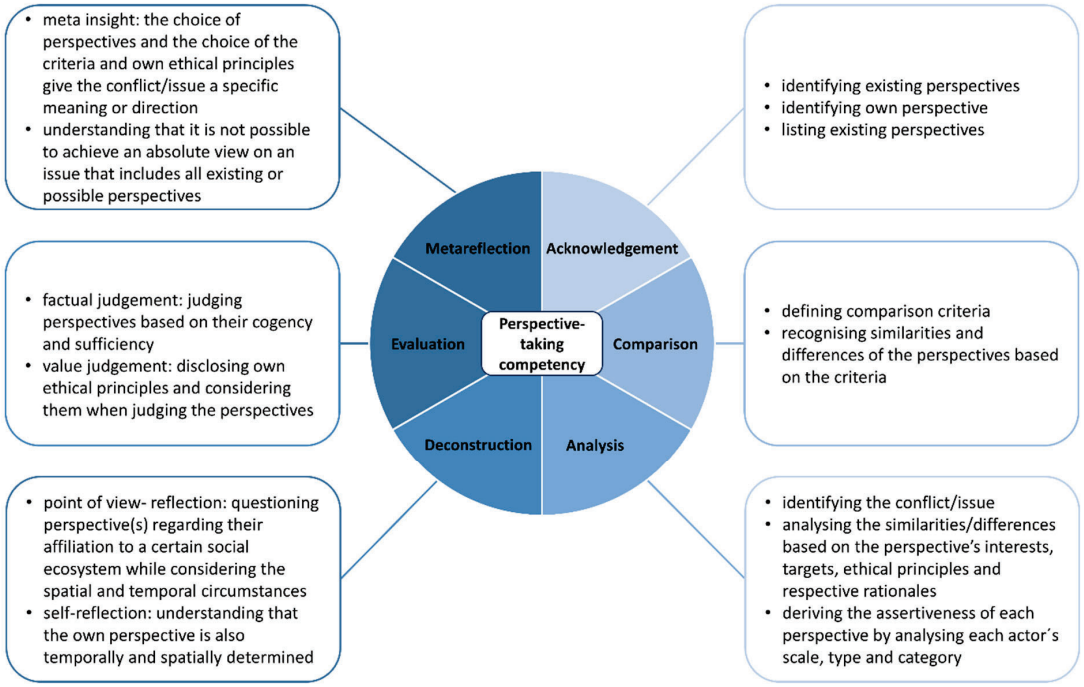


Figure 1. Competency structure model for perspective-taking (own design).

Dimension—acknowledgement: In the acknowledgement dimension, students should understand that there are other perspectives besides their own [13,14,44].

Therefore, students should be able to identify that there are various perspectives for a geographical issue or conflict in relation to the question and list these perspectives.

In our example, students should be able to identify and to list the perspective of the *small farmer* and the *environmentalist* and also be able to identify their own perspective. Furthermore, they should be able to reproduce the overall question (*Should the rainforest be exclusively protected and not used for agriculture?).*

Dimension—comparison: In the comparison dimension, students should be able to compare the perspectives of the actors to understand an issue or conflict [30,44]. Therefore, students should be able to recognise similarities and differences in the respective views of the actors. They compare the views of the respective actors based on defined or self-chosen criteria that correspond to an overall question [30].

In our example, students should compare the perspectives (*small farmer* and *environmentalist*) to an overall question (*Should the rainforest be exclusively protected and not used for agricultural*?). For our example, we define two criteria: *environmental use* and *environmental protection*. Subsequently, we briefly summarise the perspectives per criterion as examples.

Criterion—environmental use: The small farmer uses the rainforest to feed their family and sometimes sells the surplus crops. The environmentalist supports the ban on commercial uses of the rainforest. The perspectives consider the uses of the rainforest to be partially different.

Criterion—environmental protection: The small farmer thinks that the environment is important but nonetheless prioritises their family's basic needs. The environmentalist wants to protect the rainforest so that the habitat of various animals is not destroyed. Both perspectives want to protect the rainforest (similarity), but they have different direct dependencies on the rainforest.

Based on the very simple criteria, it can already be seen that there are differences between the perspectives (commercial use of the rainforest), but also some hints of similarities (both actors think that environmental protection is not unimportant).

Dimension—analysis: In the analysis dimension, it is important that students are able to identify the issues or conflicts that result from the different perspectives [28]. Thus, they should be able to understand the other person's thoughts [5,23] and feelings [5,22]. In order

to understand and structure the feelings and thoughts, criteria are important. Therefore, the students should be able to analyse the arguments of the different actors, e.g., regarding the perspective's interests, targets, ethical principles and respective rationales [27,29] to be able to answer the overall question.

In our example, the aim of the environmentalist is to protect the animals in the rainforest and to inform others about the destruction of the rainforest and its consequences, such as climate change (interest and targets). The environmentalist also works with local farmers to develop collaborative solutions for rainforest use (ethical principles and rationales). The small farmer, on the other hand, wants to feed their family and earn some money from surplus crops (interest and targets). The rainforest is important, but global climate change, for example, is not as important as the daily food the family needs (interest and ethical principles). The small farmer joins concepts of environmental institutions (rationales).

In addition to the perspective's interests, targets, ethical principles and respective rationales, the analysis must also consider the actors' ability to act and their assertiveness abilities so that students can understand the developments of the issue or conflict [27,28]. Therefore, it is important for students to consider the *actor scale*, the *actor category* and the *actor type* when taking a perspective [29].

Each perspective of an actor can be assigned to an actor scale (local, regional, national or global). The actor scale thus describes, on the one hand, the scale on which actors view a conflict and, on the other hand, the scale on which actors can primarily act. In addition, actors can be divided into two types of actors, which describe the type of viewing. A *direct actor* corresponds to a particular person (e.g., politicians, residents, environmentalists), so that an issue or conflict is viewed from the perspective of a particularly acting person. In the case of an *indirect actor*, the consideration is subject-specific (e.g., economic, social, environmental). Furthermore, direct actors can be divided into two types of actors: the *individual actor* type (e.g., resident) and the *complex actor* type (e.g., representative of a company, political decision-maker). Individual actors pursue their own interests, whereas complex actors are bound to the interests of the respective institution (e.g., companies or state institutions). The action of actors and the assertiveness of their interests often depend on the actor scale and actor type.

In our example, the small farmer is a local actor, the environmentalist is a global actor (actor scale). The small farmer considers the issue locally and is only able to act locally. The environmentalist, on the other hand, considers the conflict globally and is able to act globally because of affiliation with the international institution. Both actors are direct actors (actor category). The small farmer is an individual actor (actor type), and the environmentalist is a complex actor (actor type), because they are a representative of an international institution.

In summary, with the analysis of the actors, it can be assumed that the environmentalist, in contrast to the small farmer, is more likely to assert the interests of the institution.

Dimension—deconstruction: Perspectives are constructs [9,10]; therefore, decentring [13,14] and deconstruction are necessary [8,17] to gain a critical distance from one's own thinking [11,12].

Therefore, the students should be able to develop a deconstruction that includes a *point of view reflection* and a *self-reflection* to answer an overall question. The deconstruction can help to question the perspectives more precisely, considering spatial and temporal circumstances, and can also help to identify contradictions. Therefore, the students should be able to dissect the perspective without interpreting the perspectives.

The first deconstruction is the point of view reflection, which is a critical reflection of the actor's point of view that was chosen for perspective-taking. This means that the perspective is questioned regarding their affiliation to a certain social ecosystem (for example, concerning its interests, targets, ethical principles, assertiveness and relationships to other actors). The second deconstruction is self-reflection: a critical reflection of one's own perspective. This means that one's own opinion, as well as thoughts and actions, are

examined. Therefore, one's own perspective is also questioned, regarding affiliations to a certain social ecosystem, which is then compared with other perspectives.

We will explain the first deconstruction in more detail. In our example, the environmentalist is trying to protect the rainforest from further exploitation (interest). They are part of a European environmental institution and can take a more long-term view of the issue because they are not directly dependent on the rainforest (spatial and temporal circumstances). They recognise a complex relationship between the rainforest and global climate change. Therefore, they try to achieve a change on the local level with global financial resources from the international institution (targets, assertiveness). This perception and their social actions correspond to their construction of the current issue. The environmentalist considers the rainforest as an important source of life, but ignores the livelihood of the small farmer (an example of a contradiction). Hence, the environmentalist mostly ignores the needs of the small farmer in favour of the environment because they have other priorities in the issue.

This does not mean that the perspective of the environmentalist is worse than that from of small farmer, but it is a (Eurocentric) perspective on the issue and thus one perspective among many possible perspectives.

Dimension—evaluation: As already shown, perspective-taking is assigned to evaluation competence in geographical educational standards in Germany [4] and for moral judgement [31,34]. To develop a valuable evaluation, judging and assessing must be distinguished. When judging, students need to check statements, proposals or actions regarding their validity based on a set of criteria without presenting their own opinion. When assessing, the students must also judge statements, proposals or actions based on ethical principles. This way, their judgement is developed ethically through presenting their own opinion [4]. It is important to distinguish both from each other because they refer to different aspects of normative justifications [50] (p. 6). This is why it is also important to make a difference between *factual judgements* (*Sachurteil*) and *value judgements* (*Werturteil*) [51] (p. 28).

In this way, students will be able to answer an overall question based on two judgements (factual judgement and value judgement). Through the factual judgement, the students have to decide which arguments and criteria they want to use when forming their judgement. Afterwards, they judge the perspectives based on their cogency and sufficiency. Through the value judgement, the students have to decide which arguments of the actors they want to use. Finally, they disclose their own ethical principles and consider them when judging the perspectives.

For example, with the factual judgement, students could judge that it is not possible to completely forbid the use of the rainforest (due to cogency and sufficiency of the argument from the environmentalist). However, regulations and laws can be adopted to protect the rainforest, so that externalities, for example, are punished more strictly. If students have a very strong environmental protection attitude, they may arrive at a value judgement to completely prohibit the use of the rainforest.

The explanations show that despite the factual judgement, the value judgement can be quite different. Therefore, it is important to distinguish the judgements so that they are not mixed in the explanation.

Dimension—metareflection: The metareflection leads to the understanding that it is not possible to achieve an absolute view on an issue that includes all existing or possible perspectives [9,10].

Students should understand that each perspective is just a single view from a fixed point, which can change depending on various factors. The students are able to consider this conclusion when answering an overall question.

In our examples, students should understand that both perspectives are only excerpts of reality that are temporally and spatially determined. The environmentalist considers the problem very ecologically, while the small farmer thinks of their basic needs, which

must be covered so that they and their family can survive. Therefore, the students should understand that an issue could appear differently if other perspectives are chosen.

In addition, the assumption can be made that the dimensions could be interconnected and built on each other (Figure 2).

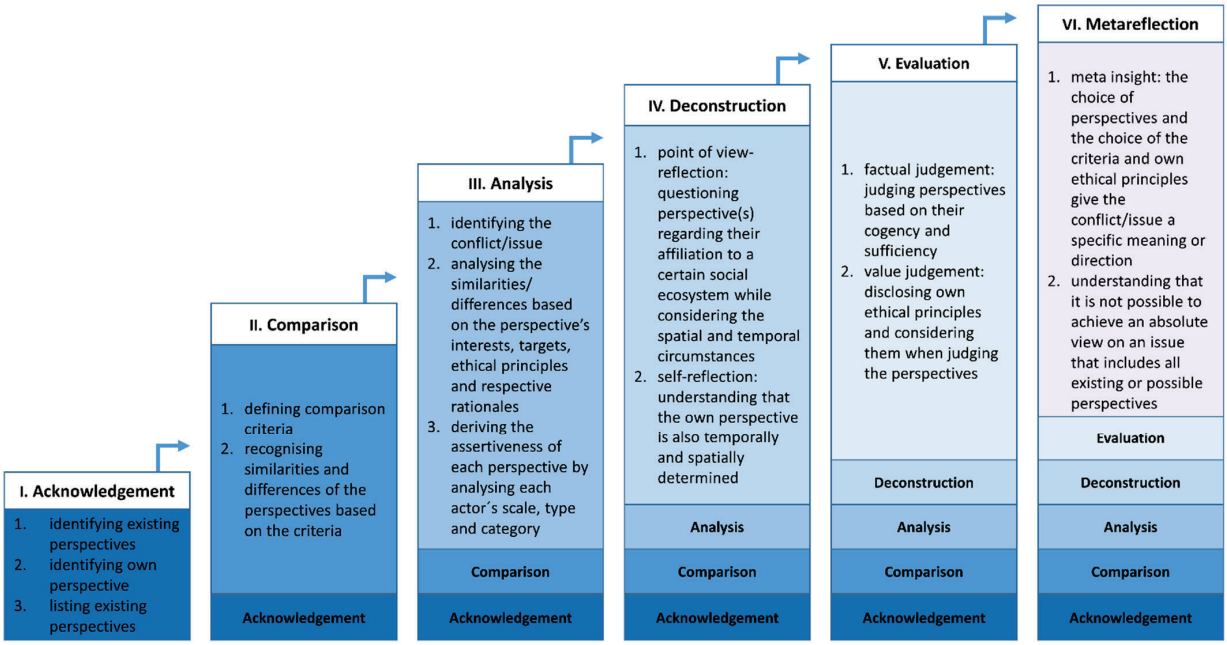


Figure 2. Competency model for perspective-taking with increasing competency (own design).

A metareflection may not be successfully developed without a factual and a value judgement, because both could be necessary to lead students to the finding that several perspectives can be valid and contrasting at the same time, and that these given perspectives are just a selection of theoretically endless possibilities.

In turn, the evaluation of the perspectives in terms of cogency and sufficiency via a factual and a value judgement should consider the perspectives' spatial and temporal circumstances as well as their affiliation to a certain social ecosystem. Therefore, thorough evaluation may require a preceding deconstruction.

The deconstruction, on the other hand, benefits from a detailed analysis implemented at the forefront. This way, the perspectives' interests, targets, ethical principles and rationales are present, and the assertiveness of each perspective regarding scale, type and category of the respective actor is already derived and analysed, which could help students considerably with the point of view reflection as well as with the self-reflection.

To analyse the different perspectives and to identify the conflict in more detail, a comparison which has already been implemented might be helpful for students as well, so that analysis of the similarities and differences of the perspectives is based on a defined selection of comparison criteria.

In conclusion, for a subsequent comparison of different perspectives, the identification of more than one perspective is certainly an essential acknowledgement.

In this case, further levels per dimension would have to be distinguished in order to be able to prove an increasing competency. However, this is not the aim in the context of this article, and should therefore only be considered as a footnote.

In summary, using perspective-taking in geography education is a complex challenge, because the competency of perspective-taking must be practised with students [52,53]. Therefore, tasks that instruct perspective-taking are a basic requirement.

Our competency model shows the different dimensions of perspective-taking that are used as a basis for the analysis of the articles and the tasks from the practice journals. The

aim is to analyse which sub-competencies are enhanced by the students in perspective-taking, which is described in more detail in the following sections.

3. Methodology

In this article, we present an analysis of 28 articles from four practice journals focused on geography education from German-speaking countries to study which competencies are promoted through perspective-taking. The publications had to fulfil three criteria, which we will point out and explain.

First criteria (title): At least one of the following terms had to be used in the title or subtitle of the article: *perspective*, *perspectives*, *perspective-taking*, *multiperspectivity*, *multi-perspectivity*, *perspectivism*, *taking on perspective*, *understanding of others*, *intercultural understanding*, *interculturality*, *role taking*, *role play*, *role-playing game* and *taking the role of the other*. The choice of the title shows that multiperspectivity is the focus for the author in the lesson concept. We added role play and role-playing game to the search because, according to Silbereisen [54] (p. 64), this is a method that can help develop the understanding of social perspectives. Articles by authors who used the term "perspective" as a future prospect and did not deal with different points of view were not included in the analysis.

Second criteria (explanation): The authors' didactic explanations of the topic showed which targets they pursued with multiperspectivity and how they defined the term.

Third criteria (task): The lesson concepts had to include tasks because they gave detailed instructions for perspective-taking and could also provide information for the analysis of the didactic targets.

There was no limitation in terms of publishing dates. Authors who had published the same article in two journals were only considered once for the analysis. In such cases, the article published first was selected for the analysis. A total of 28 articles matched these criteria. They were published between 1996 and 2017 in the practice journals of geography education *Geographie aktuell & Schule*, *GW-Unterricht*, *geographie heute* and *Praxis Geographie*.

We analysed the articles based on qualitative content analysis according to Mayring [55] and Kuckartz [56]. The classification of the analysis categories was inductive–deductive and, using the method outlined by Kuckartz [56] (pp. 100–115), the analysis process of the articles comprised seven phases. The first phase covered the initial work with the text including memos and case summaries and enabled the development of the main thematic categories (Phase 2) so that the data could be coded (Phase 3). In the fourth phase, the text passages assigned to the main category were summarised. This enabled us to differentiate and systematically approach the analysis as well as to create subcategories (Phase 5). In conclusion, a further coding process took place in which all selected articles were coded using the main and sub-categories. The seventh phase followed the last coding process in which both qualitative and quantitative analyses were implemented.

In the following section, the developed categories of the analysis are briefly introduced.

Perspective-taking as a competency: In this main category, we analysed which competencies were promoted according to the competency model for perspective-taking (Figure 1). We distinguished whether the perspective-taking competency was promoted *implicitly* or *explicitly* by the authors. In this context, *implicit perspective-taking* means that the single dimensions of perspective-taking (*acknowledgement*, *comparison*, *analysis*, *deconstruction*, *evaluation*, *metareflection*) were not explicitly demanded in the tasks. Instead, perspective-taking could merely be interpreted or was only explained in the didactic comments. Mentz [57] (pp. 22–25), for example, demanded a comparison of the arguments of the different actors in the didactic comments from the students but not explicitly in the tasks. It is therefore an implicit comparison and thus implicit perspective-taking (dimension comparison in Figure 1).

In contrast, *explicit perspective-taking* means that the single dimensions of perspective-taking (*acknowledgement*, *comparison*, *analysis*, *deconstruction*, *evaluation*, *metareflection*) were explicitly demanded of the students in the tasks, as in the following example: "Compare the assessment regarding housing satisfaction and life prospects from the interviews" [58]

(p. 57, own translation). The action verb "compare" can be assigned to the dimension comparison of the competency model (see Figure 1). This action verb explicitly requires the comparison of similarities and differences of the perspectives [4]. The task does not have to be interpreted further by the students, because the action verb gives them a clear instruction.

By analysing the tasks, we were able to determine and verify whether the authors required explicit perspective-taking or not. If a criterion of a dimension of the competence model was already achieved, it was evaluated as promoting the sub-competence of perspective-taking. Additionally, we considered the dimension deconstruction separately in the analysis (*point of view reflection* and *self-reflection*).

It should be noted that perspective-taking functioning as the material's didactic focus did not occur in all analysed articles, and was only integrated as a smaller part in others. In some articles, perspective-taking was only used for the respective practice phase, as seen in this comment: "The final role play (M9) is a repetition of important contents of the lesson sequence and should lead the students to a multi-perspective approach and to an own well-founded evaluation of the problem" [59] (p. 31, own translation). Therefore, when identifying the dimensions of perspective-taking (see Figure 1), we only considered tasks that were directly related to perspective-taking.

4. Results and Discussion

In the following section, we present and discuss the results of applying the model to the 28 selected articles. The structure of this section is aligned with the competency model (see Figure 1).

The results show which dimension of the competency model is promoted by the authors in their lesson concepts (see Figure 3). We determined whether the respective competencies were promoted implicitly or explicitly (see Section 3).

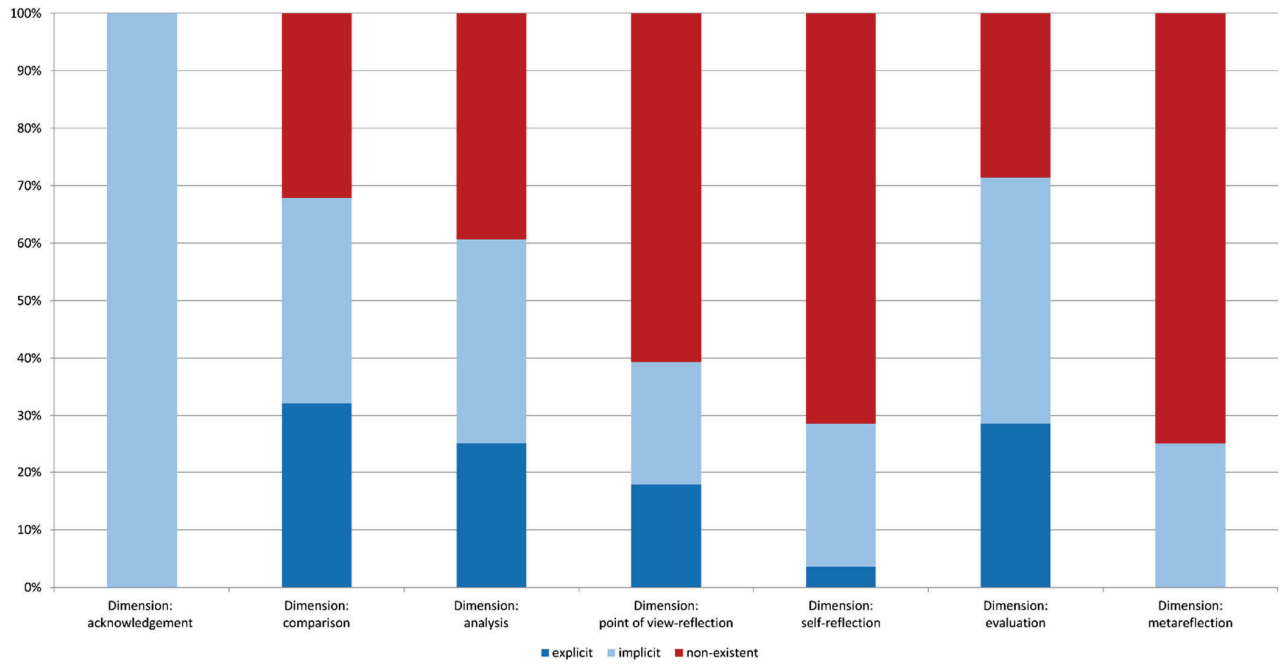


Figure 3. Implementation of the perspective-taking competency (explicit and implicit) in 28 analysed articles. Each article was assigned to every dimension (own elaboration).

An important finding for all dimensions is that only 15 of the 28 articles analysed contained an overall question regarding the conflict or the issue. Furthermore, Figure 3 shows that the explicit promotion of competencies for perspective-taking was not always included in the analysed articles. Nine of the 28 articles did not fulfil a single criterion of

the dimensions (Figure 1) of explicit competency promotion. Thus, in nine lesson concepts (32%), no task could be identified that explicitly instructed how the students should accomplish perspective-taking. Therefore, it can be discussed whether the competency for perspective-taking can be promoted sufficiently because there are no tasks in the authors' lesson concepts that explicitly describe which dimensions the students should adopt to achieve this. It cannot therefore be assumed that the students will be able to complete the perspective-taking holistically.

We now present the results for each dimension of perspective-taking competency and discuss them in more detail.

Dimension: Acknowledgement

When analysing the dimension *acknowledgement*, all selected articles implicitly corresponded to this dimension (see Figure 3), meaning that students had to choose a perspective and then consider other perspectives or roles in a discussion, such as in the following example: "Develop one role card each based on the former lesson contents. Make a list of bullet points to prepare a short presentation for a discussion and select "your" discussion participant" [59] (p. 34, own translation). In other cases, such as this example, the students had to consider a conflict from different perspectives: "Develop an argumentation (thesis, argument, example, conclusion) from both the refugee's perspective and the host country (e.g., Turkey, Jordan, Germany)" [60] (p. 25, own translation). In all cases, students should identify that there are several perspectives on a conflict or on an issue. The authors do not expect students to list the individual perspectives explicitly in these cases.

Therefore, the assumption can be made that the perspectives are already apparent from the tasks or the materials and thus do not need to be explicitly listed. However, to be able to identify the actors in the issue or conflict, an explicit listing of the perspectives may be helpful. Using such an approach enables students to become aware of the existing actors in the space. For example, based on the explicit acknowledgement, the number of individual and complex actors could then be determined more easily in the third dimension of perspective-taking, and their interests could be analysed regarding their similarities and differences.

Dimension: Comparison

In the lesson concepts analysed, *comparison* was implemented (implicitly or explicitly) in 68% of the articles (see Figure 3). However, contrary to what was assumed, the required comparison was not always directly recognisable in the tasks, as shown in the following example: "In Task 3 you have observed the economical, ecological and social fields of the triple bottom line. To understand Benidorm entirely, you must relate these fields to each other" [61] (p. 37, own translation). Thus, the relationship between these fields can only be deduced if both similarities and differences are found, which is a comparison. Overall, in only 32% of the analysed articles, the comparison of perspectives was explicitly required through the tasks (see Figure 3). In only 18% of the analysed articles, comparison had to be performed based on defined criteria. The students were not asked in any task to define their own criteria to undertake the comparison.

Overall, it can be assumed that because of the didactic explanations or the implicit tasks, the comparison of perspectives is considered to be self-evident for the authors and is therefore not always explicitly asked for in a task. Furthermore, comparison is also a skill that students use in their everyday life by creating categories and then making decisions [62] (p. 115). In this cognitive process, similarities and differences are identified based on criteria [63] (p. 6). Therefore, criteria are an important component of perspective-taking for students to compare the arguments of actors systematically and subsequently make a well-founded evaluation. Thus, it can be assumed that the authors consider undertaking a comparison as an everyday competency that does not require explicit tasks to be set. However, comparing is a complex cognitive process and students should be guided to implement comparison by using specific tasks [30]. Therefore, to promote the ability of perspective-taking, detailed tasks should be formulated that also address how or which criteria should be chosen.

Dimension: Analysis

Figure 3 shows that in 61% of the articles, the *analysis* of perspectives was generally required (implicitly or explicitly) from students. However, an explicit analysis of the perspectives was only required by the authors in 25% of the articles analysed. The students had to analyse the interests of the actors and explain the arguments of the respective perspectives regarding their differences, as in the following task: "Hypothesise and explain why the perspectives of the various actors differ from each other and derivate the potential interests of these actors based on their statements" [64] (p. 41, own translation). However, it is not clear in this example on what basis the students should explain the different perspectives of the actors. In general, an analysis must contain a targeted and systematic exploration of the existing material, which can only be achieved with criteria. Notably, only one task asked specifically for analysis of the actor's argument by using criteria: "Analyse in partner work M2 or M3. For this purpose, create an evaluation grid based on this model [. . .]" [65] (p. 25). In other tasks in the analysed articles, neither the criteria for analysis were given, nor were the students asked to determine their own criteria for analysing the arguments of the different actors in order to achieve a systematic processing of the material. Additionally, students rarely needed to explain the rationales (N = 1), ethical principles (N = 2) or targets (N = 2) of the respective actors. Furthermore, none of the authors required a derivation regarding the assertiveness of the actors by analysing, for example, the actor's scale, type or category.

However, explanations of the actors' relational, ethical principles, and targets are necessary to understand the action of each actor [29,66,67]. Additionally, the actor's scale is an important aspect of geography in terms of the three key concepts of places, spaces and scale [68] (p. 48) because decisions that are made at one scale may have an impact on another actor's scale, even if they were not involved in the decision-making process [69]. Therefore, respective analysis is important because it is the actors who are creating geography [70]. It is therefore even more important to analyse and understand the arguments of the actors in order to be able to participate in social discourse [71,72].

The results show that the authors largely do not consider the analysis of perspectives as an important part of perspective-taking. However, analysis is essential for the process of understanding because without such an analysis, students may not be able to make a well-founded evaluation or reflection because the similarities or differences between perspectives will not be apparent to them.

Dimension: Deconstruction

A point of view reflection was implemented (implicitly or explicitly) in 39% of the analysed articles, and self-reflection in 29% (see Figure 3). In the majority of the articles analysed, the authors did not intend to include a reflection of the perspectives. In only 18% of the articles was a point of view reflection explicitly required, such as in the following task: "How do you explain the attitude of one interviewee regarding the Poles?" [58] (p. 57 own translation). In this example, the students are asked to explain why the actor has this attitude and position towards the Poles. However, students do not have to explicitly question their perspective regarding affiliations to a certain social ecosystem, i.e., their interests, targets, ethical principles, assertiveness or relationships to other actors.

An explicit self-reflection was only required of the students in one task: "Read again your notes from Task 1. How did and/or didn't your first impressions and assumptions change?" [61] (p. 38, own translation). In this example, the students were supposed to include their own perspective of the topic. However, students did not have to explicitly question their own perspective regarding their affiliation to a certain social ecosystem. Additionally, the task does not require understanding of a student's own perspective and how it is temporally and spatially determined.

Therefore, the assumption can be made that some authors are of the opinion that the point of view reflection and self-reflection must not be explicitly required and instructed in a task, assuming that the didactic explanations or the implicit tasks are adequate. According to Rhode-Jüchtern [8] (p. 273), the deconstruction of perspectives is a necessary

qualification to enable participation in a democratic society. Although it is one of the central tasks of teaching and education to teach the students to decentre themselves, it is mostly disregarded in didactics [3] (p. 18). Therefore, the point of view reflection is an important part of perspective-taking because students learn to consider other points of view, and also learn to question them.

However, point of view reflection and self-reflection are challenging skills that can overwhelm students if precise tasks are missing. Therefore, such fundamental tasks are indispensable for implementing deconstruction in the context of perspective-taking.

Dimension: Evaluation

Figure 3 shows that in 71% of the articles analysed, evaluation of the issue or the conflict was required (implicitly or explicitly). Explicitly, students were only asked to undertake an evaluation in 29% of the analysed articles, as in this example: "[. . .] in part two, make a reasoned comment regarding project ASA" [73] (p. 36, own translation). However, in only two of the 28 articles analysed did the authors differentiate between a factual judgement and a value judgement [74,75].

At this point, the importance of the distinction between a factual and a value judgement should be discussed. In a factual judgement, students choose criteria and then evaluate the arguments of the respective perspectives regarding their cogency and sufficiency. In a value judgement, students are required to evaluate the arguments of the respective perspectives based on their own ethical principles. Therefore, it is important to raise students' awareness of the type of judgement so that there is no confusion between a factual judgement and a value judgement. If the distinction between a factual judgement and a value judgement is not made, it can lead to randomness in the argumentation [76] (p. 306). Thus, it would be important to use the action verbs *judge*, *assess* and *comment on* in a differentiated way, so that the type of evaluation is obvious for students.

Therefore, in terms of conceptual change, it can also be deduced for education sciences that students should learn whether intuitive reasoning seems appropriate or not [77,78]. In addition, scientific misconceptions could also be taken into account in order to promote the pupils' competency to evaluate [77] (p. 180).

Moreover, in geography, there is rarely only one correct result and often no entirely correct argument. Therefore, the issue and the conflict must be discussed in an open and unbiased way. However, an argument can only be considered of high quality if it contains different perceptions of different perspectives, spatial references and a complex rationale [72] (p. 276). It is therefore important to guide the factual judgement and the value judgement with tasks so that perspectives, criteria, and arguments of the actors and their assertiveness are considered in the student's evaluation. Thus, the students can learn to develop a high-quality argument.

If, in addition, the students disclose their own ethical principles, they can also recognise their own established beliefs. In this way, ethical principles can also be discussed and reflected upon [79] (pp. 45–48), promoting tolerance of ambiguity and democratic education [28] (p. 3).

Dimension: Metareflection

In 25% of the articles, an implicit metareflection was targeted by the authors (Figure 3). In most of the articles analysed, the authors did not include a metareflection of the perspectives.

Thus, it can be assumed that these authors do not consider the metareflection as an essential part of perspective-taking. It could also be possible that the authors do not consider an explicit task to be necessary or they do not want to overwhelm students. However, metareflection is an important part of perspective-taking because it shows students that each perspective is only one out of many possible perspectives. Accordingly, for example, the evaluation of an issue or conflict can change depending on the choice of the actor's arguments, as well as the choice of criteria or their own ethical principles. This enables the students to understand that the selected perspectives and their own perspective give the conflict or the issue a specific meaning or direction. It is also the understanding that

there are irreconcilable differences which can be revealed by the competency of perspective-taking in order to recognise the relativity of one's own point of view [80] (p. 226).

With this in mind, students can understand that it is not possible to achieve an absolute evaluation that includes all existing or possible perspectives.

5. Conclusions

Perspective-taking is a complex process of understanding; therefore, developing it as a competency can support students in developing their social cognition as well as their critical thinking. Therefore, more precise tasks for perspective-taking could help to further promote competence-oriented geography teaching.

In the educational standards in geography, perspective-taking is considered as an important component of evaluation: students should consider a conflict or an issue from different points of view and stereotypical thinking should be prevented [4]. In this regard, students must be able to tolerate ambiguous situations in terms of tolerance of ambiguity [3] (p. 14) and deconstruct perspectives [8] (p. 273). Although perspective-taking is an important competency that supports students in avoiding a monocausal consideration and instead making a differentiated evaluation, empirical research in the field of geography education has so far hardly dealt with perspective-taking. Therefore, we analysed which competencies for perspective-taking were considered important for geography lessons by the authors of didactic geographic journals. Lesson concepts and tasks from four practice journals of geography education were analysed. The analysis was based on a developed normative competency model for perspective-taking (see Figure 1). All 28 articles analysed were focused on perspective-taking, and had been published over the last 29 years in German-speaking countries. Overall, the analysis showed that there were few geography–didactic proposals for implementing perspective-taking in geography lessons, and subsequently, these articles are only partially suitable for promoting students' competency in perspective-taking.

In nine of the lesson concepts analysed (32%), no task could be identified that explicitly guided students on how to implement perspective-taking. The dimensions of metareflection and acknowledgement of the competency model for perspective-taking were not explicitly included in any of the authors' developed lesson concepts. It is also noticeable that the students were rarely asked to compare perspectives systematically when undertaking a comparison, for example, by working with criteria. In addition, the authors provided little to no assistance on how the analysis of the perspectives should be implemented by the students in the tasks. How the actors' arguments should be analysed in terms of their interests, targets, ethical principles and respective rationales were also not explained. Furthermore, the students were not asked to determine the assertiveness of the actors in any of the analysed articles. However, without a well-founded analysis, perspectives cannot be probably deconstructed in the point of view reflection and self-reflection.

In contrast, students were asked to evaluate an issue or conflict in most of the articles. However, the authors hardly made any differentiation between a factual judgement and a value judgement. In a factual judgement, students choose criteria and then evaluate the arguments of perspectives regarding their cogency and sufficiency, whereas the students evaluate the arguments of the respective perspectives based on their own ethical principles in a value judgement. This differentiation should therefore be explicitly stated as part of set tasks [50] (p. 6), because specific tasks can help students to better consider certain aspects [81] (p. 161). Detailed tasks are indispensable for perspective-taking so that students can enhance their competency. Although acknowledgement, comparison, analysis and evaluation (see Figure 3) were at least implicitly required by the authors of the analysed articles, competency reflection was rarely promoted in the analysed articles. Our competence model, derived from different concepts, theories and existing models, currently identifies which dimensions should be included in the competence for perspective-taking. The analysis of the articles should thereby show which dimensions of perspective-taking

have been included in the tasks. Our model is therefore suitable for the analysis and the development of teaching materials that implement perspective-taking.

Based on this model, we can define levels for each dimension in the next step to develop and to test a competency level model in order to finally design a development model if possible. In addition, the competency level model can also be a valuable tool for diagnostics to classify students' competency in terms of perspective-taking.

Author Contributions: Conceptualisation, D.V. and A.B.; Data curation, D.V.; Formal analysis, D.V.; Investigation, D.V.; Methodology, D.V. and A.B.; Validation. D.V. and A.B.; Supervision, A.B.; Visualisation, D.V.; Writing—original draft preparation, D.V.; Writing—review and editing, D.V. and A.B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: Not applicable.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to data protection and privacy.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. World Economic Forum. Global Risks Report. 2017. Available online: http://reports.weforum.org/global-risks-2017/ (accessed on 12 April 2021).
2. Blumenfeld, P.C. Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. *J. Educ. Psychol.* **1992**, *84*, 272–281. [CrossRef]
3. Duncker, L. Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In *Perspektivenvielfalt im Unterricht*; Duncker, L., Sander, W., Surkamp, C., Eds.; Kohlhammer: Stuttgart, Germany, 2005; pp. 9–21.
4. Deutsche Gesellschaft für Geographie. Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate. 2012. Available online: https://geographie.de/wp-content/uploads/2016/06/geography_education.pdf (accessed on 3 February 2021).
5. Healey, M.L.; Grossman, M. Cognitive and Affective Perspective-Taking: Evidence for Shared and Dissociable Anatomical Substrates. *Front. Neurol.* **2018**, *9*, 491. [CrossRef] [PubMed]
6. Abbate, C.S.; Isgró, A.; Wicklund, R.A.; Boca, S. A Field Experiment on Perspective-Taking, Helping, and Self-Awareness. *Basic Appl. Soc. Psychol.* **2006**, *28*, 283–287. [CrossRef]
7. Australian Geography Teachers' Association. Contemporary Geographical Issues. Available online: https://www.agta.asn.au/GeogSpace/files/Core/Inquiry%20and%20Skills/Years%205-6/11.2.1%20Contemporary%20geographical%20issues.pdf (accessed on 5 March 2021).
8. Rhode-Jüchtern, T. *Kreative Geographie: Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*; Wochenschau-Verl: Schwalbach, Germany, 2015.
9. Hales, S.D. Nietzsche's Epistemic Perspectivism. In *Knowledge from a Human Point of View*; Creţu, A.-M., Massimi, M., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, 2020; pp. 19–36.
10. Ataeian, A. *Vom Standpunkt des Erkennens: Nietzsches Philosophie des Perspektivismus*; LIT: Berlin, Germany, 2013.
11. Häcker, T.; Rihm, T. Professionelles Lehrer(Innen)Handeln. Plädoyer für eine Situationsbezogene Wende. In *Bildungsreform als Lebensreform*; von Carlsburg, G.-B., Musteikiené, I., Eds.; Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft: Frankfurt am Main, Germany, 2005; pp. 359–380.
12. Gryl, I. Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. *GW-Unterricht* **2010**, *118*, 20–37.
13. Piaget, J. *Sprechen und Denken des Kindes*; Ungek. Ausg.; Ullstein: Frankfurt am Main, Germany, 1983.
14. Piaget, J.; Cartalis, E.; Christ, H. *Urteil und Denkprozeß des Kindes*; Schwann: Düsseldorf, Germany, 1972.
15. Edelstein, W.; Keller, M. Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In *Perspektivität und Interpretation: Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*; Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit; Edelstein, W., Keller, M., Eds.; Suhrkamp: Frankfurt am Main, Germany, 1982; pp. 9–46.
16. Edelstein, W.; Keller, M. The Development of socio-moral meaning making: Domains, aategories, and perspective-taking. In *Handbook of Moral Behavior and Development*; Kurtines, W.M., Gewirtz, J.L., Eds.; L. Erlbaum: Hillsdale, New York, NY, USA, 1991; pp. 89–114.
17. Derrida, J.; Engelmann, P. *Die Différance: Ausgewählte Texte*; Philipp Reclam jun: Stuttgart, Germany, 2004.
18. Steins, G. Perspektivenübernahme. In *Handbuch der Psychologie*; Bierhoff, H.-W., Frey, D., Bengel, J., Eds.; Hogrefe: Göttingen, Germany, 2006; pp. 471–476.
19. Gollin, E.S.; Sharps, M.J. Visual Perspective-Taking in young children: Reduction of egocentric errors by induction of strategy. *Bull. Psychon. Soc.* **1987**, *25*, 435–437. [CrossRef]
20. Piaget, J.; Inhelder, B. *The Child's Conception of Space*, 4th ed.; Routledge & Kegan Paul: London, UK, 1971.

21. Morss, J.R. The construction of perspectives: Piaget's alternative to spatial egocentrism. *Int. J. Behav. Dev.* **1987**, *10*, 263–279. [CrossRef]
22. Batson, C.; Sager, K.; Garst, E.; Kang, M.; Rubchinsky, K.; Dawson, K. Is empathy-induced helping due to self-other merging? *J. Pers. Soc. Psychol.* **1997**, *73*, 495–509. [CrossRef]
23. Underwood, B.; Moore, B. Perspective-taking and altruism. *Psychol. Bull.* **1982**, *91*, 143–173. [CrossRef]
24. Lisowski, A. Geography and social sciences in transdisciplinary science. *Misc. Geogr.* **2011**, *15*, 9–40. [CrossRef]
25. Ashby, R.; Lee, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In *The History Curriculum for Teachers*; Portal, C., Ed.; Falmer Press: London, UK; New York, NY, USA, 1987; pp. 62–88.
26. Lee, P.; Ashby, R. Empathy, Perspective taking, and rational understanding. In *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*; Davis, O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J., Eds.; Rowman & Littlefield: Lanham, MD, USA, 2001; pp. 21–50.
27. Hartmann, U.; Hasselhorn, M. Historical perspective taking: A atandardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learn. Individ. Differ.* **2008**, *18*, 264–270. [CrossRef]
28. Reinhardt, S. Demokratie-Kompetenzen. In *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie Lernen & Leben"*; Edelstein, W., Fauser, P., Eds.; DIPF: Berlin, Germany, 2004; pp. 1–27. Available online: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf (accessed on 20 January 2021).
29. Vasiljuk, D.; Budke, A. Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. *GW-Unterricht* **2021**, *2*, 5–17, in press.
30. Wilcke, H.; Budke, A. Comparison as a method for geography education. *Educ. Sci.* **2019**, *9*, 225. [CrossRef]
31. Reitschert, K.; Hößle, C. Die Struktur von Bewertungskompetenz. Ein Beitrag zur Dimensionierung eines Kompetenzmodells im Bereich der Bioethik. In *Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge auf der 8. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VdBiol in Berlin*; Vogt, H., Krüger, D., Marsch, S., Eds.; Verband Deutscher Biologen: Berlin, Germany, 2006; pp. 99–114. Available online: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2006/2006_07_Reitschert.pdf (accessed on 12 April 2021).
32. Kupsch, J.; Schülert, J. Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel "Rassismus". *Z. Pädagogik* **1996**, *42*, 589–601.
33. Edwards, G. Geography, Culture, values and education. In *Geography, Culture and Education*; Gerber, R., Williams, M., Eds.; Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, The Netherlands; Boston, MA, USA, 2002; pp. 31–40.
34. Reitschert, K.; Hössle, C. Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qaulitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. *Z. Didakt. Nat.* **2007**, *13*, 125–143.
35. Rhode-Jüchtern, T. Welt Erkennen durch Perspektivenwechsel. *Prax. Geogr.* **1996**, *4*, 4–9.
36. Maude, A. What might powerful geographical knowledge look like? *Geography* **2016**, *101*, 70–76. [CrossRef]
37. Stöber, G. Multiperspektivität im Geographie-Schulbuch. In *Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung*; Stöber, G., Ed.; Hahnsche Buchhandlung: Hannover, Germany, 2001; pp. 439–452.
38. Meier, V.; Budke, A. The use of planning in English and German (NRW) geography school books. *RIGEO* **2016**, *6*, 8–31.
39. Böing, M.; Sachs, U. Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung–Richtungsweise der Exkursionsdidaktik*; Dickel, M., Glasze, G., Eds.; LIT: Zürich, Switzerland; Münster, Germany, 2009; pp. 15–38.
40. Eggert, S.; Bögeholz, S. Göttinger Modell der Bewertungskompetenz—Teilkompetenz, Bewerten, Entscheiden und Reflektieren" für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. *Z. Didakt. Nat.* **2006**, *12*, 177–197.
41. Selman, R.L. *Die Entwicklung des Sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und Klinische Untersuchungen*; Suhrkamp: Frankfurt am Main, Germany, 1984.
42. Kohlberg, L. The cognitive development approach to socialization. In *Handbook of Socialization Theory and Research*; Goslin, D.A., Ed.; Rand McNally: Chicago, IL, USA, 1969; pp. 347–480.
43. Kohlberg, L. The cognitive-developmental approach. In *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*; Lickona, T., Ed.; Holt, Rinehart and Winston: New York, NY, USA, 1976; pp. 31–48.
44. Bredella, L.; Meissner, F.J.; Nünning, A.; Rösler, D. Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In *Wie ist Fremdverstehen Lehr-und Lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*; Bredella, L., Meissner, F.J., Nünning, A., Rösler, D., Eds.; Gunter Narr Verlag: Tübingen, Germany, 2000; pp. IX–XLVIII.
45. Hu, A. Intercultural learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*; Chapelle, C.A., Ed.; Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex, UK, 2012; pp. 2776–2783.
46. Conrad, F. Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. *Gesch. Lern.* **2011**, *139*, 2–11.
47. Klebel, C. Zukunft in Amazonien. Planspiel zur Abholzung des tropischen Regenwalds. *Prax. Geogr.* **2013**, *3*, 18–23.
48. Medienportal der Siemens Stiftung. The Rainforest Role-Playing Game: Protect or Use? Available online: https://medienportal.siemens-stiftung.org/de/the-rainforest-role-playing-game-protect-or-use-106321 (accessed on 12 April 2021).
49. Girndt, T.; Müller, S.; Pries, M.; Stoltenberg, M. *Südostasien. Schülerband*; Westermann: Braunschweig, Germany, 2015.
50. Felzmann, D.; Laub, J. Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern. *Prax. Geogr.* **2019**, *10*, 4–11.

51. Köster, M.; Thünemann, H. The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research. *Hist. Educ. Res. J.* **2019**, *16*, 24–34. [CrossRef]
52. Weinert, F.E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen*; Weinert, F.E., Ed.; Beltz: Weinheim, Germany, 2002; pp. 17–32.
53. Klieme, E.; Hartig, J.; Rauch, D. The Concept of competence in educational contexts. In *Assessment of Competencies in Educational Contexts*; Klieme, E., Leutner, D., Hartig, J., Eds.; Hogrefe & Huber Publishers: Toronto, ON, Canada, 2008; pp. 3–23.
54. Silbereisen, R.K. Förderung sozial-kognitiver Prozesse durch Rollenspiel? In *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*; Wendlandt, W., Ed.; E. Reinhardt: München, Germany; Basel, Switzerland, 1977; pp. 51–65.
55. Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12th ed.; Beltz: Weinheim Basel, Switzerland, 2015.
56. Kuckartz, U. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4th ed.; Beltz Juventa: Weinheim Basel, Switzerland, 2018.
57. Mentz, O. Welcher Tourismus für Nendaz? Der Konflikt Umwelt-Tourismus im Rollenspiel. *Geogr. Heute* **2002**, *203*, 22–25.
58. Haversath, J.-B.; Hof, S. Wie geht´s weiter in Görlitz? Schrumpfungsprozesse aus verschiedenen Perspektiven. *Geogr. Heute* **2012**, *301/302*, 48–57.
59. Sprave, H. Klimaschutz vs. Ernährungssicherung. Ein Rollenspiel zur aktuellen Diskussion. *Prax. Geogr.* **2007**, *10*, 30–35.
60. Wilhelmi, V. Syrien: Krieg, Hunger, Flucht. Eine mehrperspektivische Annäherung. *Prax. Geogr.* **2016**, *2*, 22–26.
61. Rempfler, A.; Landtwing Blaser, M. Lernaufgabe Benidorm: Massentourismus multiperspektivisch betrachten. *Geogr. Aktuell Sch.* **2016**, *223*, 26–39.
62. Azarian, R. Potentials and limitations of comparative method in social science. *Int. J. Humanit. Soc. Sci.* **2011**, *4*, 113–125.
63. Namy, L.L.; Gentner, D. Making a silk purse out of two sow's ears: Young children's use of comparison in category learning. *J. Exp. Psychol. Gen.* **2002**, *131*, 5–15. [CrossRef]
64. Bette, J. Der Raubbau am Regenwald Amazoniens. Eine mehrperspektivische und systemorientierte Raumanalyse. *Prax. Geogr.* **2014**, *3*, 36–41.
65. Richter, J.; Conrad, D. Rettung des tropischen Regenwaldes im Amazonasgebiet. Perspektivenwechsel einüben. *Prax. Geogr.* **2017**, *5*, 22–25.
66. Weber, M. *The Theory of Social and Economic Organization*, 2nd ed.; Free press: New York, NY, USA, 1947.
67. Schimank, S. So viel Zu Akteuren! Ein Minimalkonzept zur Beantwortung einer Vorfrage soziologischer Erklärungen. In *Akteur—Individuum—Subjekt. Fragen zu ‚Personalität' und ‚Sozialität'*; Lüdtke, N., Matsuzaki, H., Eds.; Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, Germany, 2011; pp. 23–44.
68. Uhlenwinkel, A. Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In *Fachlich Argumentieren Lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*; LehrerInnenbildung gestalten; Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G., Eds.; Waxmann: Münster, Germany, 2015; pp. 46–61.
69. Lambert, D.; Morgan, J. *Teaching Geography 11–18: A Conceptual Approach*; Open University Press: Maidenhead, UK, 2010.
70. Werlen, B. Action, knowledge, and social relations of space. In *Knowledge and Action*; Meusburger, P., Werlen, B., Suarsana, L., Eds.; Springer Open: Cham, Switzerland, 2017; pp. 31–56.
71. Felgenhauer, T. *Geographie als Argument: Eine Untersuchung Regionalisierender Begründungspraxis am Beispiel "Mitteldeutschland"*; F. Steiner: Stuttgart, Germany, 2007.
72. Budke, A.; Creyaufmüller, A.; Kuckuck, M.; Meyer, M.; Schäbitz, F.; Schlüter, K.; Weiss, G. Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In *Fachlich Argumentieren Lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*; Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G., Eds.; Waxmann: Münster, Germany, 2015; pp. 272–297.
73. Landtwing Blaser, M.; Ziegler, S. Tourstistische Resorts in den Alpen—Chancen und Risiken Das Beispiel Andermatt Swiss Alps aus geographischer und historischer Perspektive. *Prax. Geogr.* **2013**, *9*, 33–43.
74. Coen, A.; Hoffmann, K.W.; Wenz, H. Rauchen für Malawi. Mit dem Basiskonzept der vier Raumperspektiven Einen Komplexen Problemzusammenhang Entschlüsseln. *Prax. Geogr.* **2017**, *4*, 28–33.
75. Fietz, S. (Un)—Sicherheiten in New York City. Perspektivenwechsel—Kritisch denken und differenziert urteilen. *Prax. Geogr.* **2008**, *12*, 12–17.
76. Peters, J. Schriftliches Argumentieren in den Fächern Deutsch und Geschichte. Ein Vergleich der Operatoren für die Abiturprüfung. In *Fachlich Argumentieren Lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*; LehrerInnenbildung gestalten; Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G., Eds.; Waxmann: Münster, Germany, 2015; pp. 298–312.
77. Menthe, J. Wider Besseren Wissens?! Conceptual change: Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht notwendig zur Veränderung des Urteilens und bewertens führt. *ZISU Z. Interpret. Schul-und Unterr.* **2012**, *1*, 161–183.
78. Evans, E.M. Conceptual Change and evolutionary biology: A developmental analysis. In *International Handbook of Research on Conceptual Change*; Vosniadou, S., Ed.; Routledge: New York, NY, USA, 2008.
79. Schweitzer, F.; Ziebertz, H.G. Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven. *ZfPäd* **2017**, *1*, 29–51.
80. Combe, A.; Gebhard, U. Annäherungen an das Verstehen Im Unterricht. *ZISU* **2012**, *1*, 221–230.
81. Doyle, W. Academic Work. *Rev. Educ. Res.* **1983**, *53*, 159–199. [CrossRef]

6.2 Teilstudie 2: Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

Artikel II:

Titel: Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

Autor*innen: Dina Vasiljuk und Alexandra Budke

Status: veröffentlicht

Zeitschrift: GW-Unterricht

Jahr: 2021

Ausgabe: 2

Seiten: 18-30

Online verfügbar: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s18

Eigener Beitrag: Konzeption der Untersuchung und des Theoriegerüsts, Erarbeiten der Methodik, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Originalmanuskripts, Visualisierung

Zu zitieren wie folgt:

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021b). Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. *GW-Unterricht, 162*(2), 18–30. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s18

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s18

Dina Vasiljuk* & Alexandra Budke**

Fachdidaktik

Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien

* d.vasiljuk@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln, (✉ korresp. Autorin)
** alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

eingereicht am: 05.01.2021, akzeptiert am: 27.03.2021

Im Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Akteure[1] im Kontext des Perspektivenwechsels in geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien verwendet werden. Hierfür werden die Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Akteursebene, Akteursart und Akteurstyp analysiert. Anschließend werden die verschiedenen Potentiale und Hürden bei der Materialentwicklung für die Umsetzung des Perspektivenwechsels im Geographieunterricht diskutiert.

Keywords: Akteure, Akteursanalyse, Perspektivenwechsel, Multiperspektivität

Actors in the context of perspective-taking: results of an analysis of geography lesson concepts

The article investigates which actors are used in terms of perspective-taking in geography lesson concepts. Therefore, lesson concepts are analysed regarding scales, categories, and types of the respective actors. Afterwards, several potentials and challenges are discussed referring to the lesson concept development for implementing perspective-taking in geography lessons.

Keywords: actors, actor analysis, perspective-taking, multiperspectivity

1 Einleitung

Dem *Global Risk Report* zufolge muss sich die Gesellschaft in den folgenden Jahrzehnten verschiedenen Megatrends und Risiken stellen (vgl. World Economic Forum 2017), die aufgrund von unvereinbaren Zielvorstellungen der beteiligten Akteure ein sehr hohes gesellschaftliches Konfliktpotential aufweisen können (vgl. Bonacker 2009: 181). Dazu gehören konfliktträchtige Themenkomplexe wie der Klimawandel und Umweltdegradation, zunehmende Migration sowie zunehmender Nationalismus und Umbrüche politischer Machtverhältnisse (vgl. World Economic Forum 2017: 66 ff.). Auch im Geographieunterricht werden die Entwicklungen dieser Konflikte behandelt (vgl. DGFG 2017: 5 ff.).

Wenn Konflikte im Geographieunterricht dargestellt werden, muss beachtet werden, dass sie sich durch verschiedene Perspektiven und Interessen unterschiedlicher Akteure begründen, die ihre räumliche und soziale Umwelt konstruieren, interpretieren und repräsentieren (vgl. Reuber 2000: 41). Als Konsequenz daraus existiert im Sinne des Konstruktivismus keine objektive Konfliktwirklichkeit, „sondern nur eine Vielfalt miteinander konkurrierender Sichtweisen" (Reuber 2001: 90). Mithilfe des Perspektivenwechsels kann diese Vielfalt aufgezeigt werden, sodass Schüler*innen zunächst den Konflikt aus den Sichtweisen verschiedener Akteure betrachten, um ihn anschließend in seiner Komplexität erfassen und beurteilen zu können (vgl. DGFG 2017: 13 ff.).

Es können allerdings bei der Darstellung des Konflikts verschiedene didaktische Hürden entstehen, die bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien beachtet werden sollten. Zum einen sollten Akteure für den Perspektivenwechsel ausgewählt werden, die den Schüler*innen ein strittiges Thema in ihrer Komplexität und Kontroversität widerspiegeln (vgl. Wehling 1977). Zum anderen darf keine zu starke didaktische

[1] Aus Gründen der vielzähligen Wortbedeutung (Individuen, Gruppen, Organisationen) und der Verwendung des Wortes in der ökonomischen Fachwissenschaft, wird in diesem Beitrag bei dem Wort „Akteur*innen" die Form „Akteure" verwendet. Der Begriff gilt im Sinne der Gleichbehandlung für alle Geschlechter. Wir sind uns der Problematik des Begriffes bewusst. Die verkürzte Sprachform hat redaktionelle Gründe und beinhaltet keine Wertung.

Reduktion erfolgen, durch die ein Konflikt und die damit einhergehenden, oftmals unvereinbaren Zielvorstellungen und Schwierigkeiten hinsichtlich einer Lösungsfindung nicht mehr aufgezeigt werden können (vgl. Kiehl & Schnerch 2018). Ein theoretisches Verständnis von *Akteuren* und deren Typologie könnte daher bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien hilfreich sein, um eine gezielte Auswahl der Akteure treffen und den Konflikt darstellen zu können.

In bisherigen Arbeiten wurden Akteure in raumbezogenen Konflikten mithilfe von Diskurs- und Argumentationsanalysen untersucht (vgl. Kuckuck 2014: 39 ff.) oder es wurden in geographiedidaktischen Materialien u. a. die verschiedenen Perspektiven des Konflikts analysiert (vgl. Stöber 2011; Kuckuck 2014: 83 ff.). Bislang wurden die Akteure in Unterrichtsmaterialien allerdings nicht mithilfe einer theoretisch fundierten Klassifikation erfasst, um sie anschließend analysieren zu können. Auch wurden die für den Perspektivenwechsel gewählten Akteure in den Unterrichtsmaterialien weder untersucht noch die didaktischen Herausforderungen diskutiert.

Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung von 28 geographiedidaktischen Artikeln aus insgesamt vier geographiedidaktischen Praxiszeitschriften aus dem deutschsprachigen Raum vorgenommen.

Der Artikel zielt daher darauf ab, folgende Fragen zu beantworten:

- *Welche Akteure werden im Rahmen des Perspektivenwechsels für die Darstellung des Konflikts gewählt?*
- *Inwiefern zeigen die gewählten Akteure die Komplexität des jeweiligen Konflikts auf?*

Um die von den Autor*innen gewählten Akteure in den geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien genauer untersuchen zu können, wurde eine eigene Klassifikation auf Basis verschiedener Ansätze entwickelt. Daher geht der Artikel zunächst kurz auf ausgewählte theoretische Konzepte ein, um herauszustellen, wie Akteure definiert und klassifiziert werden können. Danach werden das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse und die zentralen Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

2 Klassifikation der Akteure

Die verschiedenen theoretischen Auseinandersetzungen mit *Akteuren* verfolgen je nach Schwerpunkt und Fachdisziplin unterschiedliche Erkenntnisinteressen, wie u. a. das Verhalten der Akteure zu erklären, Beziehungen der Akteure sowie deren Macht darzustellen oder die Interaktion von Akteuren anhand von verschiedenen Parametern zu untersuchen (vgl. Mitchell et al. 1997; Dahrendorf 2010). Ein Akteur zeichnet sich dabei zumeist in Anlehnung an Weber (vgl. 1980) und Schimank (vgl. 2011) durch bestimmte Präferenzen, Fähigkeiten und Wahrnehmungen aus und ist ein Handelnder, dessen Handlungsvoraussetzung eine Gruppe ist. Eine Gruppe kann wiederum verschiedenen Disziplinen wie der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft zugeordnet werden. Dabei können aber nur Individuen Träger von sinnhaft orientiertem Handeln sein und im Namen sowie im Interesse von anderen Personen, Gruppen oder Organisationen handeln.

Zwar gibt es zahlreiche theoretische Auseinandersetzungen, die sich mit *Akteuren* befassen, für die Analyse musste allerdings eine eigene Klassifikation entwickelt werden. Bestehende Klassifikationen waren für die Untersuchung des geographiedidaktischen Materials nicht gänzlich geeignet, da diese entweder Aspekte beinhalten, die für eine geographiedidaktische Auseinandersetzung nicht zielführend genug oder irrelevant waren. Die eigene Klassifikation wurde daher aus verschiedenen theoretischen Konzepten abgeleitet. Hierbei wurden Konzepte gewählt, die Akteure im Rahmen eines Konflikts definieren und mittels einer Klassifikation analysieren.

In diesem Kapitel werden daher zunächst die ausgewählten theoretischen Konzepte aus den Fachdisziplinen Politische Ökologie, Politikwissenschaft und Geographie kurz vorgestellt, die vor allem als Grundlage für die Entwicklung der eigenen Klassifikation dienten. Danach wird die entwickelte Klassifikation der Akteure vorgestellt. Um die Wahl der Akteure und deren Auswirkungen für den Geographieunterricht diskutieren zu können, werden anschließend auch mögliche Hürden bei der didaktischen Reduktion aufgezeigt, die bei der Unterrichtskonzeption entstehen können und bei deren Bewältigung die Klassifikation der Akteure von Nutzen sein kann.

2.1 Theoretische Grundlage

Im akteurszentrierten Institutionalismus steht die „Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche“ im Vordergrund, bei der die Akteure genauer betrachtet werden (Maynatz & Scharpf 1995: 49 ff.). Aufbauend auf diesem Ansatz können nach dem Politikwissenschaftler Scharpf (vgl. 2000: 95 ff.) Akteure in individuelle, aggregierte und komplexe Akteure unterteilt werden, um u. a. Konfliktlösungsmechanismen analysieren zu können. Aggregierte Akteure setzen sich aus mehreren individuellen Akteuren zusammen, die ähnliche Präferenzen haben und daher gleichgerichtet handeln, allerdings genauso wie individuelle Akteure meistens keine strategischen Entscheidungen treffen können. Komplexe Akteure entsprechen dagegen einer Men-

ge von mehreren individuellen Akteuren, welche die Fähigkeit zum intentionalen Handeln aufweisen. Zudem ist deren Wahrscheinlichkeit strategische Entscheidungen zu treffen höher als bei aggregierten oder individuellen Akteuren. Komplexe Akteure können weiter in kollektive (z. B. Bewegungen, Verbände, strategische Allianzen) und korporative Akteure (z. B. Gewerkschaften und Unternehmen) unterteilt werden. Während kollektive Akteure von den Präferenzen ihrer Mitglieder weitestgehend abhängig sind, können korporative Akteure Entscheidungen treffen, ohne dabei die Präferenzen und Ziele ihrer Mitglieder berücksichtigen zu müssen.

Ein relevantes Kriterium bei der Akteursklassifikation nach Scharpf (vgl. 2000: 95 ff.) ist die Differenzierung der Akteure nach ihrer Zusammensetzung (ein Individuum gegenüber mehreren Individuen) und ihrer Fähigkeit zum intentionalen Handeln (individuell und aggregiert gegenüber komplex). Dadurch kann u. a. auch aufgezeigt werden, dass Akteure unterschiedliche Handlungsfähigkeiten aufweisen.

In der politischen Ökologie werden vor allem die Interessen, Beziehungen und Machtverhältnisse der jeweiligen Akteure innerhalb eines politisch-ökologischen Konflikts analysiert. Bei der Analyse erfolgt die Unterteilung zwischen lokalen Akteuren (*place-based actors*) sowie nationalen und internationalen Akteuren (*non-place-based actors*), da unterschiedliche räumliche Handlungsebenen betroffen sein können (vgl. Robbins 2012: 45). Während *place-based actors* (z. B. regionale Bäuerinnen*Bauern) einem ökologischen Konflikt direkt ausgesetzt sind und lokal handeln, sind *non-place-based actors* (z. B. Entscheidungsträger*innen verschiedener Institutionen) nicht unmittelbar von diesem Konflikt betroffen und können über die lokale Ebene hinaus handeln (vgl. Bryant & Bailey 1997; Bauriedl 2016: 345).

Herausragendes Merkmal der Unterteilung von Bryant & Bailey (vgl. 1997) sowie Bauriedl (vgl. 2016: 345) für das Fach Geographie ist die Maßstäblichkeit der Akteure. Es wird hierbei für die Analyse einerseits unterschieden auf welcher räumlichen Ebene die Akteure vom Konflikt betroffen sind, andererseits auf welcher räumlichen Ebene sie handeln können.

In der politischen Geographie werden die Zusammenhänge zwischen Macht und Raum analysiert. Dabei stehen im handlungsorientierten Ansatz der politischen Geographie die Handlungen der Akteure im Fokus (vgl. Reuber 2000, 2001). Eine handlungsorientierte Untersuchung verfolgt dabei das Ziel, „subjektive Raumkonzepte und Konfliktsichten im Wechselspiel subjektiver Interessen, gesellschaftspolitischer Strukturen und physisch-materieller Rahmenbedingungen zu verstehen“ (Reuber 2001: 90). Ausgangspunkt ist somit ein konstruktivistisches Weltbild (vgl. Reuber 2001: 81). Um der Frage der Macht der Akteure in Raumnutzungskonflikten nachgehen und diese analysieren zu können, muss der Begriff zunächst definiert werden. Reuber (vgl. 2001: 84 ff.) schlägt hierbei ein Dreisäulen-Konzept der Macht vor, das in autoritative Ressourcen (z. B. Netzwerke, politische Position im Entscheidungssystem), allokative Ressourcen (z. B. finanzielle Potentiale, Grund und Boden) und in individuelle Komponenten (z. B. persönliches Charisma, Durchsetzungsstärke) unterteilt wird. Die autoritativen und allokativen Ressourcen entsprechen dabei einer strukturellen Komponente. Anzumerken ist, dass die strukturellen und individuellen Komponenten bei der Handlung eines Akteurs miteinander verknüpft sind und in Wechselwirkung zueinander stehen.

Im Unterschied zu den ausgeführten Konzepten aus der Politikwissenschaft und Politischen Ökologie steht bei der Analyse der Akteure nach Reuber (vgl. 2001) sowohl die subjektive Konstruktion von raumbezogenen Konflikten als auch die Analyse ihrer Macht im Vordergrund. Für die Klassifikation sind diese Aspekte insofern wichtig, da sie aufzeigen, dass es keine objektive Konfliktwirklichkeit gibt und vorhandene Ressourcen eines Akteurs darüber entscheiden können, ob er seine Interessen durchsetzen kann.

2.2 Vorstellung der entwickelten Klassifikation für die eigene Untersuchung

Für die Analyse der geographiedidaktischen Artikel wird der Begriff des „Akteurs“ auf Grundlage der dargelegten theoretischen Ansätze wie folgt klassifiziert: Sichtweisen sind an Akteure gebunden (vgl. Reuber 2000: 41). Jede Sichtweise eines Akteurs kann dabei einer *Akteursebene*, somit einer räumlichen Maßstabebene (lokal, regional, national oder global) zugeordnet werden (vgl. Bryant & Bailey 1997; Bauriedl 2016). Die Akteursebene gibt somit i. e. S. wieder, auf welchem Maßstab Akteure einen Konflikt betrachten und i. w. S. auf welchem Maßstab Akteure primär handeln können. So könnte i. w. S. ein globaler Akteur wie die Europäische Union sowohl auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene handeln, während ein lokaler Akteur wie ein*e regionale*r Landwirt*in in erster Linie nur auf lokaler Ebene handeln kann.

Zudem können Akteure in zwei *Akteursarten* unterteilt werden, welche die Art der Betrachtung wiedergeben (vgl. Weber 1980; Reuber 2001; Schimank 2011). So entspricht ein direkter Akteur einer konkreten Person (z. B. Politiker*innen, Einwohner*innen, Umweltschützer*innen), sodass hier ein Sachverhalt oder Konflikt aus der Perspektive einer konkret handelnden Person betrachtet wird. Bei einem indirekten Akteur erfolgt hingegen die Betrachtung fachspezifisch (z. B. wirtschaftlich, gesellschaftlich, ökologisch),

d. h., dass der Sachverhalt oder Konflikt nicht aus der Perspektive einer konkreten Person erfolgt, sondern ausschließlich aus einer Perspektive, die an eine Fachdisziplin (z. B. Wirtschaft, Ökologie oder Politik) gebunden ist. Anzumerken ist hierbei, dass nur direkte Akteure sinnhaft orientiert Handeln können.

Weiterhin können direkte Akteure in zwei *Akteurstypen* unterteilt werden (vgl. Scharpf 2000: 95 ff.), den individuellen Akteurstyp (z. B. Einwohner*in) und den komplexen Akteurstyp (z. B. Vertreter*in eines Unternehmens, politische*r Entscheidungsträger*in). Während individuelle Akteure die eigenen Interessen verfolgen, sind komplexe Akteure an die Interessen der jeweiligen Institution (z. B. Unternehmen oder staatliche Einrichtungen) gebunden.

Die Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit der Interessen und Ziele der Akteure hängt oftmals von der Akteursebene und dem Akteurstyps ab. So können lokale Akteure (z. B. Bürgermeister*in) ihre Interessen in einem Konflikt oftmals weniger wahrscheinlich durchsetzen als globale Akteure (z. B. Europäische Union). Bei der Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit kann jedoch nicht nur die Akteursebene sondern auch der Akteurstyp entscheidend sein. So weisen komplexe Akteure (z. B. Vertreter*in eines Unternehmens) oftmals aufgrund von bspw. vorhandenen Netzwerken, finanziellen Ressourcen oder potentieller Entscheidungsgewalt eine andere Handlungsfähigkeit und demnach eine stärkere Durchsetzungsfähigkeit ihrer Interessen und Ziele auf als individuelle Akteure (z. B. Einwohner*in).

Abb. 1 zeigt die idealtypische Unterteilung auf, durch die Akteure genauer definiert werden können. Anzumerken ist hierbei, dass in der abgeleiteten Klassifikation im Sinne der Argumentations- und Diskursanalyse weder die Argumente der Akteure analysiert noch die genauen Machtverhältnisse, die vorhandenen Ressourcen oder die genaue Fähigkeit der Akteure zu strategischen Entscheidungen dargestellt werden. Die Klassifikation dient daher primär dazu, die vorhandenen Akteure in einem Konflikt zu erfassen und zu strukturieren. Dadurch kann die Klassifikation bei der didaktischen Reduktion Hilfestellung geben, wenn die an einem Konflikt beteiligten Akteure für den Perspektivenwechsel gewählt werden müssen, um den Schüler*innen den Konflikt in seiner Komplexität und Kontroversität darzustellen. Im folgenden Kapitel werden daher die didaktischen Hürden kurz aufgezeigt, die bei der Wahl der Akteure bestehen können.

2.3 Die Wahl der Akteure: Hürden bei der didaktischen Reduktion

Aufgrund subjektiver Raumwahrnehmungen der Akteure ist der Geographieunterricht dafür prädestiniert, Schüler*innen mithilfe des Perspektivenwechsels verschiedene Sichtweisen auf einen Konflikt erschließen zu lassen. Hierbei ist die Aufgabe der Lehrkraft bei der Unterrichtskonzeption eine didaktisch quantitative Reduktion (Stoffreduktion) und eine didaktisch qualitative Reduktion (Inhaltsreduktion) durchzuführen. Es bestehen allerdings verschiedene Hürden bei der didaktischen Reduktion. In Bezug auf die quantitative Reduktion unterliegen viele Lehrkräfte der sogenannten Vollständigkeitsfalle, d. h. dem Wunsch, den Inhalt möglichst vollständig zu lehren (vgl. Leh-

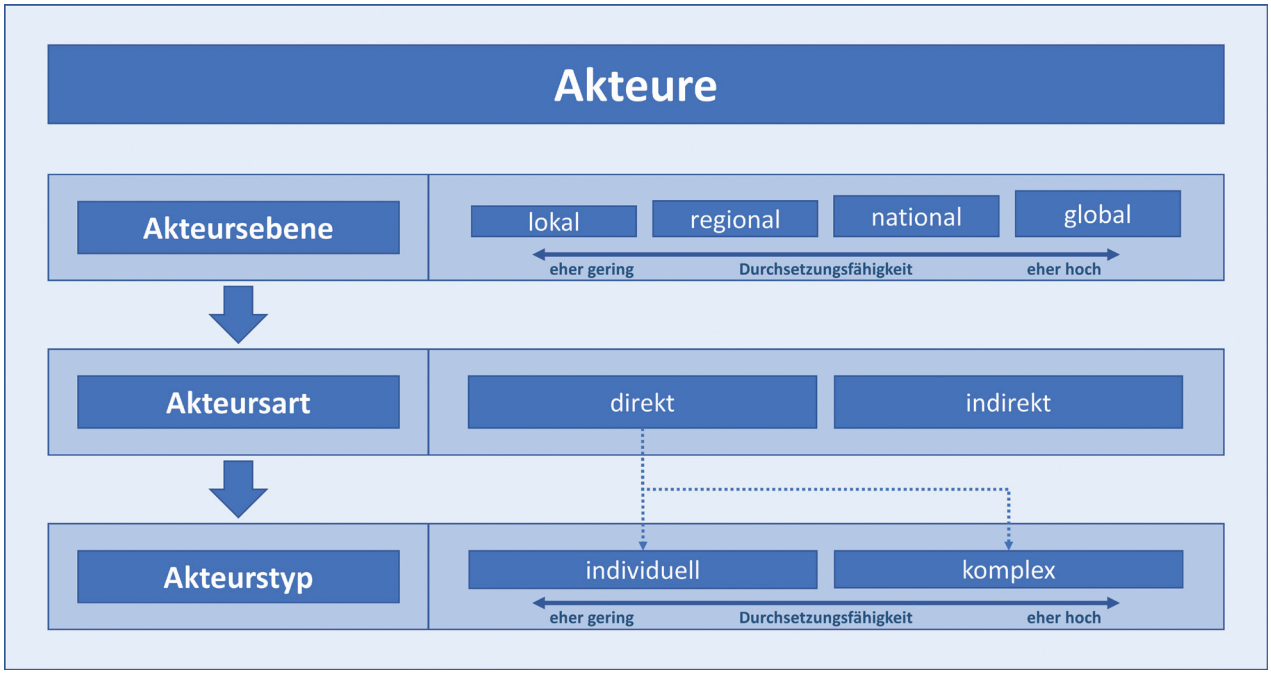


Abb. 1: Dimensionen, durch die Akteure genauer definiert werden können (eigene Darstellung)

ner 2011: 29 ff.). Das Bestreben, die zu behandelnden Themen möglichst „ohne quantitative Reduktion zu lehren ist verständlich, aber didaktisch nicht akzeptabel“ (Aschersleben 1993: 141). So können auch im Geographieunterricht nicht alle an einem Konflikt beteiligte Akteure dargestellt werden. Die Lehrkraft muss daher bei der Unterrichtskonzeption eine Auswahl treffen, bei der allerdings darauf zu achten ist, dass die in einem Konflikt betroffenen Akteure und ihre Interessen nicht zu einseitig dargestellt werden. So sollte nach den Prinzipien der politischen Bildung (Beutelsbacher Konsens) bei der Unterrichtskonzeption das *Kontroversitätsprinzip* unbedingt berücksichtigt werden. Dieses besagt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977: 179). So ist es trotz einer quantitativen Reduktion wichtig, verschiedene Standpunkte aufzuzeigen und Alternativen erörtern zu lassen, sodass den Schüler*innen im Unterricht eine freie Meinungsbildung ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang kann bei der Darstellung eines Konflikts zudem die Maßstäblichkeit der Sichtweisen (kleiner, mittlerer oder großer Maßstab) berücksichtigt werden. So kann ein Konflikt von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem, welche Maßstäblichkeit bei der Darstellung gewählt wird. Eine Betrachtung aus lokaler Perspektive kann andere Aspekte eines Konflikts offenlegen als eine Betrachtung aus globaler Perspektive. Daher können mithilfe der Maßstäblichkeit die Interessen der verschiedenen beteiligten Akteure und somit die unterschiedlichen oder gar widersprüchliche Betrachtungsweisen für die Schüler*innen offengelegt (vgl. Rhode-Jüchtern 2011: 9ff.) und die Ambiguitätstoleranz gefördert werden (vgl. Kiehl & Schnerch 2018: 116).

Bei der qualitativen Reduktion muss die Lehrkraft einerseits das Wesentliche eines Themas erfassen, andererseits das Komplizierte eines Sachverhalts vereinfacht darstellen (vgl. Vogel 1995: 567). Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass keine zu starke Vereinfachung erfolgt. Denn wird „Komplexität im Vorraum von Unterricht beseitigt, lässt sich nicht mehr lernen, Komplexität zu beherrschen“ (Kell & Kutscha zit. nach Lehner 2020: 141). Daher besteht bei der Reduktion komplexer Zusammenhänge im Raum die Gefahr, „die kulturellen und wirtschaftlichen Eigenschaften dort lebender Menschen“ (Kaminske 2012: 163) zu vereinfachen und Stereotypen zu bilden, weil wegen mangelnder Kenntnisse der Schüler*innen oft Vorstellungsbilder durch „Hilfskonstruktionen wie Klischees, Stereotypen und Vorurteile ergänzt oder ersetzt“ werden (Kaminske 2012: 163). Da der Geographieunterricht die Vorstellungen der Schüler*innen prägt, ist es wichtig, dass der Geographieunterricht nicht zur Bildung von Stereotypen beiträgt. So wurde z. B. bereits in verschiedenen Studien aufgezeigt, dass eine einseitige Darstellung Afrikas u. a. auch in Schulbüchern erfolgt und Stereotypen gefördert werden (vgl. Tröger 1993; Arndt 2006). Das hat zur Folge, dass deutsche Schüler*innen Afrika mitunter als einen Kontinent wahrnehmen, der insgesamt als arm und rückständig anzusehen ist (vgl. Schmidt-Wulffen 1997). Daher muss bereits bei der Materialentwicklung darauf geachtet werden, welche Akteure bei der Darstellung eines Sachverhalts oder Konflikts gewählt werden, damit keine Simplifizierung erfolgt und somit auch vermeidbare Stereotypen nicht gefördert werden.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Ziel der Analyse war es, zum einen zu untersuchen, welche Akteure bei Konflikten im Rahmen des Perspektivenwechsels von den Autor*innen gewählt werden, zum anderen inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität des thematisierten Konflikts aufzeigen. Für die empirische Analyse wurden 28 Artikel aus deutschsprachigen geographiedidaktischen Praxiszeitschriften gewählt. Die Publikationen mussten insgesamt vier Kriterien erfüllen. In Titel oder Untertitel des Aufsatzes musste mindestens einer der folgenden Begriffe verwendet werden: *Perspektive, Perspektiven, Perspektivenwechsel, Perspektivwechsel, Mehrperspektivität, Perspektivismus, Perspektivität, Multiperspektivität, Vielperspektivität, Perspektivität, Perspektivenübernahme, Perspektivübernahme, multiperspektivisch, mehrperspektivisch, vielperspektivisch, Fremdverstehen, interkulturelles Lernen*, *Interkulturalität*, *Rollenübernahme* und *Rollenspiel.* Damit wird anhand der Titelwahl wahrscheinlich ersichtlich, dass das Prinzip der Multiperspektivität für die Autor*innen in der didaktischen Umsetzung im Fokus steht. Aufbauend darauf konnten im weiteren Schritt die Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels analysiert werden. Aufsätze von Autor*innen, die den Begriff *Perspektive* als Zukunftsaussicht verwenden und sich dabei nicht mit verschiedenen Standpunkten auseinandersetzen, wurden nicht zur Analyse herangezogen. Zweites Kriterium war das Vorhandensein von entsprechenden didaktischen Ausführungen. Diese konnten Aufschluss darüber geben, weshalb die Autor*innen bestimmte Akteure beim Perspektivenwechsel gewählt haben und welche Ziele sie damit verfolgten. Drittes Kriterium bei der Auswahl der Aufsätze war die materialgestützte Ausarbeitung der Unterrichtseinheit, damit zum einen analysiert werden konnte, ob die Akteure real oder fiktiv sind, zum anderen wie die Akteure didaktisch ausgearbeitet und dargestellt wurden. Die

Ergebnisse der Analyse der Methoden und Medien war allerdings nicht aussagekräftig genug, sodass sie nicht weiter in den Ergebnissen dargestellt werden. Aufsätze, die nur für den Themeneinstieg Material zur Verfügung stellen und z. B. eine Projektarbeit als Ziel verfolgen, wurden nicht zur Analyse hinzugenommen. Viertes Kriterium war das Vorhandensein von Aufgabenstellungen, da diese konkrete Anweisungen geben können, wie sich die Schüler*innen beim Perspektivenwechsel mit den Akteuren auseinandersetzen sollen. Autor*innen, die den gleichen Artikel in zwei Publikationsorganen veröffentlicht haben, wurden für die Analyse nur einmalig berücksichtigt. Hierbei wurde der Artikel zur Analyse gewählt, der zuerst veröffentlicht wurde. Eine Jahresbeschränkung der Publikationen erfolgte nicht. Insgesamt erfüllten 28 Aufsätze diese Kriterien. Sie wurden zwischen 1996 und 2017 in den geographiedidaktischen Zeitschriften *Geographie aktuell & Schule, GW-Unterricht*, *geographie heute* und *Praxis Geographie* veröffentlicht. Die Analyse der Akteure in den geographiedidaktischen Artikeln erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (vgl. 2015) und Kuckartz (vgl. 2018). Die vorgenommene Bildung der Analysekategorien erfolgte induktiv-deduktiv.

Vor der eigentlichen Akteursanalyse wurde zunächst erfasst, ob Akteure im Rahmen eines Konflikts dargestellt wurden. Unter einem Konflikt wurden dabei, wie bereits in der Einleitung dargelegt wurde, Zielvorstellungen von Akteuren verstanden, die nicht miteinander vereinbar sind (vgl. Bonacker 2009: 181). Hierbei wurde unterschieden, ob der Konflikt *explizit* oder *implizit* war. Ein *expliziter Konflikt* bedeutete, dass die Autor*innen in den didaktischen Ausführungen den Konflikt direkt benannt haben, wie im folgenden Beispiel: „Der Stadtteil, in dem es zu dem Konflikt kommt“ (Hofmann et al. 2016: 35). Bei *impliziten Konflikten* hingegen wurden die verschiedenen Meinungen der Akteure von den Autor*innen nicht konkret als unvereinbare Zielvorstellungen dargelegt, wie im folgenden Beispiel: „[…] welche die ökologischen und ökonomischen Komponenten des Themas den Schülerinnen und Schülern aufzeigt. Sie sollen versuchen, sachlich zu argumentieren und die vielfältigen Betrachtungsweisen gegeneinander abzuwägen“ (Riediger 1997: 26). Unterrichtsbeiträge, die weder einem expliziten noch impliziten Konflikt zugeordnet werden konnten, wurden in der Kategorie *kein Konflikt* erfasst. Danach wurde untersucht, ob die Darstellung des Konflikts oder Sachverhalts an einem konkreten Raumbeispiel erfolgte. Dabei wurde die Maßstabsebene (lokal, regional, national, global) bestimmt, auf der das Raumbeispiel dargestellt wurde. Anschließend wurden die einzelnen Akteure gemäß der definierten Dimensionen (siehe Abb. 1) analysiert. Im folgenden Abschnitt werden nun die Schritte der Akteursanalyse genauer beschrieben.

Jeder Akteur wurde zuerst der Akteursebene zugewiesen, um bestimmen zu können, ob er lokal, regional, national oder global agiert, denn nach Rhode-Jüchtern (vgl. 2011: 9 ff.) sollte bei der Darstellung des Konflikts auch die Maßstäblichkeit von Perspektive und Akteur berücksichtigt werden. Anschließend wurde die Zuweisung mit der vorherigen Maßstabszuordnung des Raumbeispiels verglichen. Dabei wurde u. a. herausgearbeitet, ob bei einem nationalen Beispiel wie den *Malediven* (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011) nur nationale oder auch andere Akteur gewählt wurden. So kann die Wahl des Maßstabs u. a. aufzeigen, welche Interessen der Akteure berücksichtigt werden. Die Autoren haben z. B. bei dem Raumbeispiel *Malediven* (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011) neben dem nationalen Akteur wie *Mohammed Nasheed (Staatspräsident der Malediven)* auch einen lokalen Akteur wie *Bill Allison (Gastarbeiter)* ausgesucht. Anschließend wurde erfasst, welche Akteursart (direkt oder indirekt) für den Perspektivenwechsel in den analysierten Unterrichtsvorschlägen gewählt wurde. So haben sich z. B. die Autoren Dolić & Wilhelmi (vgl. 2011) in ihrem Unterrichtsvorschlag für direkte Akteure entschieden, da *Mohammed Nasheed* und *Bill Allison* konkrete Personen sind, die handeln. Die direkten Akteure wurden zudem dahingehend analysiert, ob es sich bei der Darstellung um real existierende Akteure oder fiktive direkte Akteure handelt. So handelt es sich bei den direkten Akteuren *Mohammed Nasheed (Staatspräsident der Malediven)* und *Bill Allison (Gastarbeiter)* um reale direkte Akteure (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011: 52). Weiterhin wurde erfasst, welcher direkte Akteurstyp (individuell oder komplex) gewählt wurde. So handelt es sich bei dem direkten Akteur *Mohammed Nasheed* um einen komplexen Akteur, der die Interessen der Bevölkerung vertritt und bei *Bill Allison* um einen individuellen Akteur, der ausschließlich seine eigenen Interessen verfolgt (vgl. Dolić & Wilhelmi 2011: 52). Darüber hinaus wurde auch erfasst, ob die Schüler*innen in den Unterrichtsvorschlägen aufgefordert werden, die Handlungs- sowie Durchsetzungsfähigkeit der Akteure zu berücksichtigen. Es wurde hierfür betrachtet, ob die Aufgabenstellungen auf die Akteursebene (lokal, regional, national, global) und/oder auf den Akteurstyp (individuell, komplex) oder in Anlehnung an Reuber (vgl. 2001) auf autoritative Ressourcen (z. B. Netzwerke, politische Position im Entscheidungssystem), allokative Ressourcen (z. B. finanzielle Potentiale, Grund und Boden) und/oder auf individuelle Komponenten (z. B. persönliches Charisma, Durchsetzungsstärke) Bezug nehmen. Anzumerken ist hierbei, dass die Schüler*innen in keinem geographiedidaktischen Artikel die Handlungs-

oder Durchsetzungsfähigkeit der Akteure in einem Konflikt berücksichtigen mussten.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse präsentiert, um anschließend diskutieren zu können, inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität der thematisierten Konflikte aufzeigen. Dabei wird aufgezeigt, ob in den Unterrichtskonzepten ein Konflikt dargestellt wurde. Anschließend werden die Maßstabsebene der Raumbeispiele und die Akteursebene vorgestellt, für die sich die Autor*innen entschieden haben. Zuletzt wird die Wahl der Akteursarten und Akteurstypen dargestellt.

4.1 Akteure im Kontext eines Konflikts

Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen in elf der 28 analysierten Artikel einen expliziten Konflikt in der Unterrichtskonzeption darlegen, wie in folgendem Beispiel: „Erklären Sie auf der Basis, wie verschiedene Akteure/Gruppen den Raum wahrnehmen, die sich abzeichnenden Konflikte“ (Coen et al. 2017: 33). In neun der analysierten 28 Artikel werden implizite Konflikte in Form unterschiedlicher Positionen aufgezeigt ohne den Sachverhalt konkret als Konflikt zu benennen, wie folgendes Beispiel aufzeigt: „Die unterschiedlichen Positionen, die beliebig erweitert oder ausgetauscht werden können, konfrontieren die Schülerinnen und Schüler […] mit den positiven und negativen Auswirkungen des Tourismus“ (Hemmer 1996: 19). Dennoch ist erkennbar, dass unterschiedliche Zielvorstellungen vorliegen, die u. U. unvereinbar sein könnten. Acht analysierte Artikel weisen keinen Konflikt auf. Dabei stehen in sechs der acht Artikel die verschiedenen Raumwahrnehmungen der Akteure im Vordergrund. Die Schüler*innen sollen hierbei den Raum multiperspektivisch erfassen, indem sie z. B. die Perspektiven von verschiedenen Anwohner*innen wie *Familien, Paare, Berufstätige, Kinder, Menschen mit Behinderung, Senior*innen, Obdachlose oder Migrant*innen* (vgl. Hepp 2017: 21) einnehmen. Hierbei sollen die Schüler*innen darauf sensibilisiert werden, dass der Raum aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden kann. Die Autor*innen verfolgen nicht vorrangig das Ziel, unvereinbare Zielvorstellungen der Akteure im Sinne der Definition eines Konflikts darzustellen. In zwei weiteren Unterrichtskonzeptionen steht die Förderung der Empathiefähigkeit der Schüler*innen im Vordergrund. So sollen sie sich „in die Lebenslage eines Menschen, in diesem Fallbeispiel eines minderjährigen syrischen Flüchtlings“ (Fridrich 2017: 28) versetzen und sein Lebensgefühl bewerten. Somit steht die Wahrnehmung des syrischen Flüchtlings im Mittelpunkt, sodass „ein kritisches Überdenken des eigenen Standpunkts“ (Fridrich 2017: 28) erzielt werden kann. Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels primär verwenden, um einen Konflikt oder strittigen Sachverhalt darzustellen.

4.2 Die Wahl der Maßstabsebene der Raumbeispiele und der Akteursebene

In 24 der 28 analysierten Artikel verwenden die Autor*innen konkrete und reale Raumbeispiele, wie in diesem Beispiel: „*Die Gemeinde Nendaz […] hat ca. 5500 Einwohner, von denen ein Großteil vom Tourismus lebt*“ (Mentz 2002: 22). Bei zwei analysierten Artikeln soll der eigene Wohnort analysiert werden. Bei zwei weiteren Beispielen ist der Raum nicht näher bestimmt, wird aber als idealisierter Realraum vorgestellt: „*Der Stadtteil, in dem es zu dem Konflikt kommt, ist ein bürgerlich geprägtes Wohnviertel […]*“ (Hofmann et al. 2016: 35). Es ist daher deutlich zu erkennen, dass vorrangig konkrete und reale Raumbeispiele von den Autor*innen als Grundlage für den Perspektivenwechsel verwendet werden und kaum Raumbeispiele, die geographisch nicht konkret zu lokalisieren sind.

Insgesamt sind 14 der erfassten Raumbeispiele dem lokalen Maßstab, neun dem nationalen, zwei dem regionalen und drei dem globalen Maßstab zuzuordnen. Somit werden von den Autor*innen in 50 % der analysierten Artikel lokale Raumbeispiele gewählt.

Neben dem Maßstab des Raumbeispiels ist die Akteursebene von Interesse. Festzustellen ist, dass alle Autor*innen mindestens einen Akteur auswählen, dessen Maßstabsebene der des Raumbeispiels entspricht. Dabei beschränken sich die Autor*innen in 14 der 28 analysierten Artikel nur auf eine Akteursebene. Auffällig ist dabei, dass die Autor*innen in elf dieser 14 Artikel lokale Raumbeispiele auswählen und dementsprechend nur lokale Akteure und somit die lokale Akteursebene für den Perspektivenwechsel wählen. So ist z. B. das Raumbeispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 23 ff.) der lokalen Maßstabsebene zuzuordnen, ebenso wie die vier ausgewählten Akteure *Einwohner von Nendaz*, *der Verkehrsverein von Nendaz*, *die Naturschützer* sowie *die örtlichen Politiker*. Dabei verfolgt Mentz (2002: 22) das Ziel, eine „Annäherung an den Konflikt Umwelt-Tourismus“ zu erreichen. Es könnten jedoch bei dem Beispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 22) die Interessenskonflikte und widersprüchlichen Zielsetzungen der verschiedenen Akteure nicht nur auf lokaler, sondern z. B. auch auf nationaler Ebene dargestellt werden, wenn neben den lokalen auch nationale Akteure herangezo-

gen würden, wie der*die Wirtschaftsminister*in oder der*die Minister*in für Umwelt und Naturschutz. Zusammenfassend wählen die Autor*innen in 14 Artikeln eine Akteursebene, in elf der analysierten 28 geographiedidaktischen Artikeln zwei Akteursebenen und in drei der analysierten Artikel drei Akteursebenen für die Darstellung eines Sachverhalts oder Konflikts aus. In keinem der analysierten Artikel werden Akteure gewählt, die insgesamt alle vier Akteursebenen vertreten.

4.3 Die Wahl der Akteursart und des Akteurstyps

Die Erarbeitung eines Sachverhalts oder Konflikts kann aus der Betrachtung von direkten als auch indirekten Akteuren erfolgen. Während bei direkten Akteuren die Sichtweise an konkrete Personen gebunden ist, handelt es sich bei indirekten Akteuren um eine fachspezifische Betrachtung, die an keine konkrete Person gebunden ist. So soll z. B. der Massentourismus in Benidorm mit indirekten Akteuren multiperspektivisch betrachtet werden, indem dieser ökologisch, sozial und ökonomisch analysiert wird (vgl. Rempfler & Landtwing Blaser 2016: 27 ff.). Dagegen soll z. B. der Tourismus bei dem Beispiel *Wolkenstein* mit direkten Akteuren wie dem *Landwirt*, *Pensionswirtin Frau Meier*, *Holzschnitzer Urs* oder *Umweltschützerin Frau Poldinger* (vgl. Hemmer 1996: 20 f.) multiperspektivisch untersucht werden. Wird betrachtet, welche generelle Akteursart (direkt, indirekt) für die Darstellung des Konflikts von den Autor*innen gewählt wird, ist auffällig, dass sich fast vierfach so viele Autor*innen der geographiedidaktischen Artikel (N = 22) für eine Betrachtung entscheiden, die an konkrete Personen gebunden ist (direkte Akteure). Lediglich sechs Autor*innen entscheiden sich dagegen für eine fachspezifische Betrachtung des Konflikts (indirekte Akteure). Wird die Darstellung der direkten Akteure (N = 22) genauer betrachtet, ist festzustellen, dass sich die Autor*innen in acht Artikeln dazu entscheiden, handelnde Personen zu wählen, die in der Realität existieren, während in zwölf Artikeln fiktiv handelnde Personen dargestellt werden. Bei zwei analysierten Aufsätzen konnte nicht nachvollzogen werden, ob die von den Autor*innen gewählten Akteure real oder fiktiv sind. Insgesamt ist festzustellen, dass die Autor*innen entweder nur fiktive oder nur reale direkte Akteure wählen. Eine Mischform wird von den Autor*innen nicht vorgenommen.

Neben der Akteursebene kann die Einteilung der Akteure in Akteurstypen (individuell, komplex) Auskunft darüber geben, welche Interessen dargestellt werden und welche davon mit einer höheren Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit verbunden sind. So können komplexe Akteure aufgrund von vorhandenen Organisationsstrukturen ihre Interessen oftmals stärker durchsetzen als individuelle Akteure. In den analysierten Aufsätzen sind insgesamt 129 direkte Akteure dargestellt von denen 60 individuelle und 55 komplexe Akteure sind. 14 Akteure konnten nicht zugeordnet werden, da nicht ersichtlich war, ob der Akteur eine Organisation vertritt und somit ein komplexer Akteur ist oder als individueller Akteur auftritt wie die *Umweltschützerin Frau Poldinger* (vgl. Hemmer 1996: 20). Insgesamt werden in 50 % der analysierten Aufsätze sowohl individuelle als auch komplexe direkte Akteure für den Perspektivenwechsel gewählt, wie *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns* oder *Ernesto, der Bauer* (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). Somit zeigt sich, dass sich einige Autor*innen für eine Darstellung entschieden haben, die die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts mithilfe verschiedener Akteurstypen aufzeigt. Allerdings müssen die Schüler*innen, wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, in keinem der analysierten Aufsätze die Handlungs- oder Durchsetzungsfähigkeit der Akteure hinterfragen oder erläutern.

5 Diskussion

Ein Ziel der Analyse war es, zu untersuchen, welche Akteure in den geographiedidaktischen Artikeln von den Autor*innen im Rahmen des Perspektivenwechsels ausgewählt wurden, um einen Sachverhalt oder Konflikt im Unterrichtsmaterial darzustellen. Das zweite Ziel war zu erfassen inwiefern die gewählten Akteure die Komplexität des thematisierten Konflikts aufzeigen. Hierfür wurde eine Klassifikation entworfen, die die Dimensionen *Akteursebene*, *Akteursart* und *Akteurstyp* umfasst (siehe Abb. 1). Anschließend wurden die Akteure in den analysierten Artikeln den einzelnen Dimensionen zugeordnet. In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, welcher Maßstabsebene die ausgewählten Raumbeispiele zugewiesen werden konnten.

In 50 % der analysierten Artikel werden von den Autor*innen lokale Raumbeispiele gewählt. Das könnte daran liegen, dass es möglicherweise für Schüler*innen einfacher sein kann, ein auf einen kleinräumigen Maßstab angesiedeltes Beispiel für den Perspektivenwechsel zu nutzen, weil dies schneller zu erfassen ist. Wie erwartet stimmt die Maßstabsebene des Raumbeispiels auch immer mit der Maßstabsebene der Akteure überein. Wenn z. B. ein nationales Raumbeispiel ausgesucht wurde, wurden auch national handelnde Akteure gewählt (vgl. Coen et al. 2017). Dabei kann die Wahl der Akteursebenen sich darauf auswirken, wie die Schüler*innen die Kontroversität eines Konflikts wahrnehmen (vgl. Nehrdich 2011:

15 ff.; Rhode-Jüchtern 2011: 9). Allerdings wird in 14 der 28 analysierten Artikel nur eine Akteursebene gewählt, um den Konflikt zu veranschaulichen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Autor*innen von elf dieser 14 Artikel lokale Raumbeispiele gewählt und demensprechend nur lokal handelnde Akteure ausgesucht haben. Insgesamt werden somit in 39 % der analysierten Artikel lokale Raumbeispiele und lokale Akteure für die Darstellung eines Konflikts ausgesucht. Weisen Raumbeispiel und Akteure denselben Maßstab auf, ermöglicht das zwar grundsätzlich eine vertiefte Darstellung des entsprechenden Konflikts oder Sachverhalts. Zeitgleich besteht jedoch das Risiko, einen Konflikt nicht in seinem tatsächlichen Spektrum aufzuzeigen (vgl. Wehling 1977: 179). Mit einem Maßstabswechsel können allerdings Widersprüche in der Wahrnehmung des Problems deutlicher dargestellt und die Schüler*innen für die räumliche Gebundenheit der Akteursperspektiven sensibilisiert werden (vgl. Rhode-Jüchtern 2011: 9). Mithilfe der verschiedenen Akteursebenen können den Schüler*innen die Komplexität eines Konflikts und die realen Schwierigkeiten einer Lösungsumsetzung aufgezeigt werden, da Akteure verschiedener Akteursebenen unterschiedliche Facetten eines Sachverhalts oder Konflikts aufgreifen. Zudem könnten anhand der unterschiedlichen Akteursebenen Diskrepanzen oder Ähnlichkeiten der verschiedenen verfolgten Interessen, die dabei vertretenen Werte und die Durchsetzungsfähigkeit der Ziele klarer herausgestellt werden. Wie bereits ausgeführt (siehe Kap. 3.1.) könnten z. B. beim Raumbeispiel *Nendaz* (vgl. Mentz 2002: 23 ff.) Interessenskonflikte und widersprüchliche Zielsetzungen bei dem Umwelt-Tourismus-Konflikt nicht nur auf lokaler, sondern auch auf nationaler Ebene dargestellt werden. Zudem kann ein Wechsel der Akteursebene aufzeigen, dass getroffene Entscheidungen auf einer Maßstabsebene Auswirkungen auf andere Ebenen haben können, ohne dass auf dieser eine Verhandlung stattgefunden hat (vgl. Lambert & Morgan 2010). Die Analyse zeigt, dass die Potentiale der unterschiedlichen Akteursebenen im Sinne eines räumlichen Maßstabwechsels im Rahmen des Perspektivenwechsels in den analysierten Unterrichtsvorschlägen nicht gänzlich genutzt werden.

Bei der Analyse der Akteursart (direkt oder indirekt) ist festzustellen, dass die Mehrheit der Autor*innen die Sichtweise von konkreten Personen wählen (N = 22) und sich weniger für eine fachspezifische Betrachtung des Sachverhalts oder Konflikts entscheiden (N = 6). Möglicherweise verfolgen sie damit das Ziel, anhand von direkten Akteuren Interessen und Einstellungen zu verdeutlichen, sodass die Meinungsverschiedenheit von den Schüler*innen verstanden werden können. Zudem können schwer zugängliche Themen für Schüler*innen eingängiger sein, wenn Ereignisse an direkte Akteure gebunden sind, wie die *Lebensstationen des Flüchtlings Yusufs aus Syrien* (vgl. Fridrich 2017: 28 ff.). Hierbei steht die Förderung der Empathiefähigkeit im Vordergrund, mit der Emotionalität als Basis für den Erkenntnisprozess (vgl. Kruckemeyer 1995: 114). In diesem Zusammenhang werden allerdings andere Perspektiven und Akteure, wie Anwohner*innen oder Politiker*innen, die zum Verständnis von Migration beitragen könnten, nicht in das Unterrichtsmaterial integriert.

Auffällig ist zudem, dass sich die Autor*innen in zwölf Artikeln dafür entscheiden, den Sachverhalt oder Konflikt mithilfe von fiktiven direkten Akteuren darzustellen. Lediglich in acht Artikeln veranschaulichen die Autor*innen den Sachverhalt oder Konflikt mithilfe von realen direkten Akteuren, die auch in der Realität existieren. Allerdings vermischen die Autor*innen niemals fiktive und reale Akteure. Mithilfe von fiktiven direkten Akteuren kann ein Konflikt idealtypisch aufbereitet werden, indem die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts didaktisch reduziert und damit an das Leistungsniveau der Schüler*innen angepasst wird. Allerdings können gerade fiktive Darstellungen von direkten Akteuren dazu führen, dass Stereotypen hinsichtlich ihrer Wertvorstellungen, Ziele und Interessen verstärkt werden, wenn z. B. fiktive direkte Akteure – wie die *Indianerin*, *Pressesprecher eines industriellen Großprojekts, Manager eines internationalen Fleischkonzerns* (vgl. Endreß 2003: 36) oder der „Bauunternehmer: riecht das große Geld durch Bauaufträge, kann eigenes Land verkaufen, stellte schöne Projekte vor, kann seine Ferienwohnung vermieten“ (Reuschenbach 2007: 16) – verwendet werden. Wenn solch eine Simplifizierung der Akteure erfolgt, werden deren individuelle Eigenschaften zugunsten einer idealtypischen Darstellung beseitigt. Schüler*innen könnten dadurch ihre Vorstellungbilder um im Unterricht vermittelte Stereotypen oder Klischees ergänzen (vgl. Kaminske 2012: 163). Wenn dagegen mit realen Akteuren gearbeitet wird, ist solch eine Simplifizierung oder Stereotypisierung bei der Darstellung kaum möglich, da Aussagen von realen Akteuren verwendet werden, die referenziert werden müssen. Daher sollte bei der Darstellung eines Konflikts mithilfe von fiktiven Akteuren darauf geachtet werden keine typischen Rollen auszuarbeiten, die den Konflikt unnötig simplifizieren. Zudem sollten die Schüler*innen darauf hingewiesen werden, wenn fiktive Akteure im Unterrichtsmaterial verwendet werden und der Konflikt daher eher einen exemplarischen Charakter aufweisen soll. Im Sinne der Ambiguitätstoleranz kann es demnach förderlicher sein, wenn die Schüler*innen lernen, dass Meinungen von realen direkten Akteuren Widersprüchlichkeiten in der Wahrnehmung eines

Konflikts aufweisen. Sie lernen somit verschiedene Positionen anzuerkennen und vor allem auch auszuhalten (vgl. Frenkel-Brunswik 1949: 108 ff.). So kann mithilfe der Ambiguitätstoleranz die Mündigkeit der Schüler*innen im Geographieunterricht gefördert werden, was eine zentrale Demokratiekompetenz darstellt (vgl. Kiehl & Schnerch 2018: 116).

In 24 der 28 analysierten Artikel werden reale Raumbeispiele gewählt, weswegen sich die Frage stellt, ob real existierende Konflikte nicht auch mit realen Akteuren dargestellt werden sollten, um beim Perspektivenwechsel eine Auseinandersetzung mit den realen Beweggründen der direkten Akteure zu erzielen. So sollten die Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven lernen, die verschiedenen Sichtweisen zu dekonstruieren (vgl. Duncker 2005: 9 ff.). Daher sollten die Schüler*innen real existierende Konflikte möglichst aus realen Perspektiven heraus analysieren, verstehen und anschließend reflektieren. Wenn die direkten Akteure analysiert werden, muss anschließend auch herausgestellt werden, für welchen Akteurstyp sich die Autor*innen bei der Darstellung entscheiden. Es ist auffällig, dass in sieben der 28 analysierten Artikel für die Darstellung des Sachverhalts oder Konflikts entweder nur individuelle Akteurstypen oder nur komplexe Akteurstypen gewählt werden. So wählen z. B. Franz & Trebbin (vgl. 2012: 28) insgesamt vier Akteure für die Darstellung des Sachverhalts aus, um die zentrale Frage beantworten zu können „ob und wem Supermärkte in Indien Vorteile bringen“ (Franz & Trebbin 2012: 26). Dabei werden für die Darstellung direkte Akteure gewählt wie *Vinod Shetty (Vertreter der Nichtregierungsorganisation India FDI Watch)*, *N.K. Shukla (National joint secretary of All India Kisan Sabha)* oder *Michael Wiedmann (Head of Corporate Relations der METRP GROUP)*, die ausschließlich komplexen Akteurstypen entsprechen. In 50 % der analysierten Artikel wählen die Autor*innen sowohl individuelle als auch komplexe Akteurstypen, wie bei dem Beispiel *Eukalyptus in Portuga*l (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). So müssen sich die verfolgten ökologischen Ziele „mit den ökonomischen und sozialen Interessen der Bevölkerung in Einklang bringen lassen, Interessen, die in sich schon widersprüchlich sein können“ (Schramke & Uhlenwinkel 2004: 28). Um die widersprüchlichen Interessen darzulegen, werden sowohl individuelle Akteurstypen wie *Maria, die alte Frau* als auch komplexe Akteurstypen wie *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns* gewählt (vgl. Schramke & Uhlenwinkel 2004: 30). Wenn verschiedene Akteurstypen gewählt werden, kann den Schüler*innen nicht nur aufgezeigt werden, dass Akteure unterschiedliche oder gar widersprüchliche Interessen aufweisen, sondern auch, dass die Akteure verschiedene Durchsetzungsfähigkeiten bzgl. ihrer Interessen haben (vgl. Field & Higley 1983). So können bspw. individuelle Akteure (z. B. *Maria, die alte Frau*) ihre Interessen und Ziele gegenüber komplexen Akteuren (z. B. *Senhor Lobo Carniceiro, Direktor eines Zellulosekonzerns*) aufgrund vorliegender Machtasymmetrien oftmals nicht durchsetzen.

Grundsätzlich müssen bei der Erschließung eines raumbezogenen Konflikts nicht beide Akteurstypen ausgesucht werden, da abhängig von der übergeordneten Fragestellung unterschiedliche Aspekte eines Konflikts beleuchtet werden können. Es sollte Schüler*innen dabei aber bewusst sein, welcher Akteurstyp im Rahmen des Perspektivenwechsels ausgewählt wurde. So verfolgen individuelle Akteure eigene Interessen, komplexe Akteure die Interessen einer Institution. Entsprechend sind Beweggründe, Ziele, Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit der Akteurstypen unterschiedlich. Daher sollte die Erfassung der Interessen und Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten der Akteure in Aufgabenstellungen angeleitet werden. Auffällig ist allerdings, dass die Autor*innen in den Aufgabenstellungen nie explizit auf die unterschiedlichen Akteurstypen und damit auch nicht auf die unterschiedlichen Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten der direkten Akteure eingehen. Wenn die Autor*innen in ihrem ausgearbeiteten Material die Akteurstypen nicht darlegen, können die Schüler*innen Interessen und Umsetzbarkeit von Lösungsansätzen nicht ausreichend bewerten. Allerdings sollen Schüler*innen im Rahmen der Beurteilungs- und Bewertungskompetenz „die unterschiedlichen Interessen von Akteuren aufdecken, eine Situation aus der Sichtweise verschiedener Betroffener betrachten und so auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einüben“ (DGfG 2017: 23). Somit ist die Analyse des Akteurstyps relevant, damit Schüler*innen eine fundierte Beurteilung und Bewertung im Rahmen eines Perspektivenwechsels vornehmen können.

6 Fazit

Nach Dunker (2005: 18) fängt Perspektivenwechsel dort an, „wo in Gesprächen Standpunkte voneinander geschieden werden, wo Verständigung gesucht wird, Einfühlungsvermögen gefragt ist und Meinungsverschiedenheiten ausgehalten werden müssen.“ Gerade im Geographieunterricht werden häufig kontrovers diskutierte Fragestellungen aufgegriffen, „welche auf der Grundlage unterschiedlicher Weltbilder, Interessen der Akteure sowie derer Werte und Normen beantwortet werden“ (Budke et al. 2015: 276). Die Analyse der geographiedidaktischen Artikel zeigt auf, dass die Autor*innen im Rahmen

des Perspektivenwechsels zwar Akteure wählen, die die Kontroversität eines Konflikts oder Sachverhalts darstellen, allerdings werden die Interessen dieser Akteure vorrangig auf nur einer Maßstabsebene aufgezeigt. Es könnte daher für einige Themen zielführender sein, wenn Akteure aus verschiedenen Maßstäben gewählt würden, um die Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts und die widersprüchlichen Sichtweisen der Akteure vertieft darzustellen, um so eine offene Argumentation zu fördern (vgl. Budke et al. 2015: 276). Darüber hinaus soll den Schüler*innen in der Geographie „möglichst viel Authentisches von der Welt und dem Handeln der Menschen in dieser Welt" dargestellt und vermittelt werden (Rhode-Jüchtern 2004: 57). Ergebnisse der durchgeführten Analyse der geographiedidaktischen Artikel zeigen jedoch auf, dass die Autor*innen überwiegend mit fiktiven Akteuren arbeiten. Das Potential der authentischen Darstellung des Sachverhalts oder Konflikts wird somit nicht gänzlich ausgeschöpft (vgl. Lütje & Budke 2021). In diesem Zusammenhang sollten neben fiktiven Akteuren auch reale Akteure im Material dargestellt werden, damit einerseits keine Stereotypen und Klischees gefördert werden (vgl. Tröger 1993; Arndt 2006), andererseits die Schüler*innen anhand von realen Sichtweisen lernen, Ambiguitäten zu tolerieren (vgl. Dunker 2005:14). Eine weitere Aufgabe des Geographieunterrichts ist es, den Schüler*innen strukturierende Hilfen „bei der Durchmusterung der Umwelt zu geben, die zwar zur Vereinfachung führen, jedoch nicht zur Verzerrung" (Kaminske 2003: 135). Allerdings müssen die Schüler*innen in keinem der analysierten Artikel die Akteure untersuchen. Damit die Schüler*innen Konflikte und Sachverhalte erschließen können, könnte es demnach hilfreich sein, wenn sie im Geographieunterricht lernen, Akteure und Akteurskonstellationen (vgl. Maynatz & Scharpf 1995: 49 ff.) in einfacher Form zu analysieren, um somit eine Strukturierung zu erzielen. Durch gezielte Aufgabenstellungen könnten Schüler*innen bspw. angeleitet werden, Akteure bzgl. Akteursebene, Akteursart und Akteurstyp zu klassifizieren und zu erfassen, um so auch komplexe Sachverhalte und Konflikte erschließen, beurteilen und bewerten zu können. Denn ein weiteres Ziel des Geographieunterrichts ist es, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen, die verschiedene Sichtweisen anerkennen, dekonstruieren und verstehen (vgl. Rhode-Jüchtern 2015: 273), um letztlich eine fundierte eigene Meinung bilden zu können. Somit könnten die vorgestellten Dimensionen der Akteure (siehe Abb. 1) sowohl bei der Konzeption des Unterrichtsmaterials als auch bei der Analyse der agierenden Akteure Hilfestellung geben, um den Perspektivenwechsel der Schüler*innen gezielt zu fördern.

Übersicht der untersuchten geographiedidaktischen Artikel

Bette, J. (2014): Der Raubbau am Regenwald Amazoniens. Eine mehrperspektivische und systemorientierte Raumanalyse. In: Praxis Geographie 3. S. 36–41.

Coen, A., K. W. Hoffmann & H. Wenz (2017): Rauchen für Malawi. Mit dem Basiskonzept der vier Raumperspektiven einen komplexen Problemzusammenhang entschlüsseln. In: Praxis Geographie 4. S. 28–33.

Dolić, Š. & V. Wilhelmi (2011): (T)raum Malediven – eine vielperspektivische Raumanalyse. Praxis Geographie 7–8. S. 46–52.

Endreß, K. (2003): Regenwaldkonferenz. Ein Rollenspiel. In: geographie heute 210. S. 34–37.

Fietz, S. (2008): (Un)-Sicherheiten in New York City. Perspektivenwechsel – kritisch denken und differenziert urteilen. In: Praxis Geographie 12. S. 12–17.

Franz, M. & A. Trebbin (2012): Supermärkte in Indien als Entwicklungschance. Eine Frage der Perspektive. In: Praxis Geographie 9. S. 24–28.

Fridrich, C. (2017): Perspektivenwechsel mit Lebenslinien-diagramm und Szenariotechnik – subjektzentrierte Zugänge und leistungsdifferenzierte Umsetzungsvarianten. In: GW-Unterricht 145. S. 28–37.

Haversath, J-B. & S. Hof (2012): Wie geht´s weiter in Görlitz? Schrumpfungsprozesse aus verschiedenen Perspektiven. In: geographie heute 301/302. S. 48–57.

Hemmer, M. (1996): Reisende und Bereiste. Perspektivenwechsel im Tourismus. In: Praxis Geographie 4. S. 18–22.

Hemmer, M. & R. Uphues (2012): Abwanderung aus der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. Eine Analyse mittels der vier Raumperspektiven der Geographie. In: Praxis Geographie 1. S. 22–26.

Hennings, W. (1996): Hinsichten auf andere Kulturen. Samoa im Wechsel von Makro- zur Mikroperspektive. In: Praxis Geographie 1996(4). S. 10–13.

Hepp, K. (2017): Auf Spurensuche in der Stadt. Urbane Räume multiperspektivisch entdecken. In: geographie heute 333. S. 17–21.

Hofmann, R., S. Applis & C. Fritsch (2016): Wie kann ein gerechter Umgang mit Flüchtlingen aussehen? Ein Rollenspiel. In: Praxis Geographie 2. S. 34–39.

Hoogen, A. (2013): Der Bau einer Biogasanlage. Ein Rollenspiel zu einem lokalen Raumkonflikt mit globaler Perspektive. In: Praxis Geographie 4. S. 16–21.

Junker, S. (2011): Warum will Norwegen nicht in die EU? Ein Rollenspiel zur Förderung der Multiperspektivität. In: Praxis Geographie 9. S. 35–39.

Landtwing Blaser, M. & S. Ziegler (2013): Touristische Resorts in den Alpen – Chancen und Risiken. Das Beispiel Andermatt Swiss Alps aus geographischer und historischer Perspektive. In: Praxis Geographie 9. S. 33–43.

Mentz, O. (2002): Welcher Tourismus für Nendaz? Der Konflikt Umwelt-Tourismus im Rollenspiel. In: geographie heute 203. S. 22–25.

Rempfler, A. & M. Landtwing Blaser (2016): Lernaufgabe Benidorm: Massentourismus multiperspektivisch betrachten. In: Geographie aktuell & Schule 223. S. 26–39.

Reuschenbach, M. (2007): Bergwald ist Schutzwald! Die Bedeutung des Bergwaldes auf Postern und in einem Rollenspiel verdeutlichen. In: geographie heute 251. S. 8–16.

Reuschenbach, M. (2005): Das Gruppenpuzzle als Rollenspiel. Eine Unterrichtsform für die Bewertung der Umweltkatastrophe am Aralsee. In: geographie heute 235. S. 42–44.

Riediger, A. (1997): Nordsee- Erdölförderung oder Umweltschutz? Ein Rollenspiel. In: Praxis Geographie 5. S. 26–29.

Richter J. & D. Conrad (2017): Rettung des tropischen Regenwaldes im Amazonasgebiet. Perspektivenwechsel einüben. In: Praxis Geographie 5. S. 22–25.

Schramke, W. & A. Uhlenwinkel (2004): Eukalyptus in Portugal. Perspektivenwechsel im globalen ökologischen Dorf. In: Praxis Geographie 3. S. 27–31.

Schrüfer, G., G. Obermaier & S. Schwarze (2016): Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 142/143. S. 91–101.

Schüssler, F. & S. Hof (2011): Strom aus der Wüste? DESERTEC: Perspektiven einer Energiepartnerschaft zwischen Afrika und Europa. In: geographie heute 289. S. 22–28.

Sprave, H. (2007): Klimaschutz vs. Ernährungssicherung. Ein Rollenspiel zur aktuellen Diskussion. In: Praxis Geographie 10. S. 30–35.

Wilhelmi, V. (2016): Syrien: Krieg, Hunger, Flucht. Eine mehrperspektivische Annäherung. In: Praxis Geographie 2. S. 22–26.

Wolf, S. (1996): Was heißt denn hier Schlafstadt? Perspektivenwechsel in der Stadtplanung. In: Praxis Geographie 4. S. 24–27.

Literatur

Arndt, S. (2006): Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs. In: Arndt, S. (Hg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Unrast, Münster. S. 9–45

Aschersleben, K. (1993): Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Budke, A., A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (2015): Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In: Budke, A., A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen: didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Waxmann, Münster. S. 272–297.

Bauriedl, S. (2016): Politische Ökologie: nicht-deterministische, globale und materielle Dimensionen von Natur/Gesellschaft-Verhältnissen. In: Geographica Helvetica 71(4). S. 341–351.

Bonacker, T. (2009): Konflikttheorie. In: Kneer, G. & M. Schroer (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. S. 179– 197.

Bryant, R. L. & S. Bailey (1997): Third World Political Ecology. Routledge, London.

Dahrendorf, R. (2010): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. https://geographie.de/wp-content/uploads/2019/05/Bildungsstandards_Geographie_9.Aufl_._2017.pdf (14.09.2020)

Duncker, L. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L. & W. Sander (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Surkamp/Kohlhammer, Stuttgart. S. 9–20.

Field, L. & J. Higley (1983): Eliten und Liberalismus. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Frenkel-Brunswik, E. (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Journal of Personality 18. S. 108 –143.

Kaminske, V. (2003): Denken in räumlichen Kategorien – notwendige Kompetenz? Eine Aufgabe der Geographie. In: Huwendiek, V. & D. Stöcklin (Hrsg.): Nachdenklichkeit und Nachhaltigkeit – Perspektiven der Lehrerbildung. Festschrift z. 75-jährigen Jubiläum d. Staatl. Seminars f. Schulpädagogik, Karlsruhe. S. 129–138.

Kaminske, V. (2012): Die räumliche Wahrnehmung: Grundlagen für Geographie und Kartographie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Kiehl, C. & B. Schnerch (2018): Demokratiekompetenzen auf dem Prüfstand – Schule als Erfahrungsraum für Mündigkeit und Ambiguitätstoleranz? In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) – Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt (= Wissen schafft Demokratie 03, Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft). Amadeu Antonio Stiftung, Berlin. S. 111–120.

Kruckemeyer, F. (1995): Reisebilder aus vertrauten fremden Welten. In: Hasse, J. (Hg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt am Main. S. 113–148.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim Basel.

Kuckuck, M. (2014): Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht. Monsenstein und Vannerdat, Münster.

Lambert, D. & J. Morgan (2010): Teaching geography 11–18: a conceptual approach. Open University Press: Maidenhead.

Lehner, M. (2020): Didaktische Reduktion. UTB, Bern.

Lehner, M. (2011): Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Haupt Verlag, Bern.

Lütje, A. & A. Budke (2021): „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen". Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. In: GW-Unterricht 161. S. 35–50.

Mayntz, R. & F. W. Scharpf (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R. & F. W. Scharpf (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Campus-Verlag, Frankfurt/New York.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim/Basel.

Mitchell, R. K., B. R. Agle & D. J. Donna (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What really Counts. In: Academy of Management Review 22(4). S. 853–886.

Nehrdich, T. (2011): Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik. GW-Unterricht 124. S. 15–25.

Reuber, P. (2000): Die Politische Geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische Teildisziplin – angloamerikanische Theoriekonzepte und aktuelle Forschungsfelder. In: Geographische Zeitschrift 88(1). S. 36–52.

Reuber, P. (2001): Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In: Reuber, P. & G. Wolkersdorfer (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. S. 77–92.

Reuschenbach, M. (2007): Bergwald ist Schutzwald! Die Bedeutung des Bergwaldes auf Postern und in einem Rollenspiel verdeutlichen. In: geographie heute 251. S. 8–16.

Robbins, P. (2012): Political Ecology. A critical introduction. Willey-Blackwell, Sussex.

Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität, Wien.

Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht 124. S. 3–14.

Rhode-Jüchtern, T. (2015): Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Wochenschau Verlag, Schwalbach.

Scharpf, F. W. (2000): Interaktionsformen: akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. UTB, Opladen.

Schimank, S. (2011): So viel zu Akteuren! Ein Minimalkonzept zur Beantwortung einer Vorfrage soziologischer Erklärungen. In: Lüdtke, N. & H. Matsuzaki (Hrsg.): Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zu ‚Personalität' und ‚Sozialität'. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 23–44.

Schmidt-Wulffen, W. (1997): Jugendliche und „Dritte Welt": Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: GW-Unterricht 66. S. 11–20.

Stöber, G. (2011): Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln – „Konflikt" als Thema im Geographieschulbuch. In: Meyer, C., R. Henrÿ & G. Stöber (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis (Tagungsband zum HGD-Symposium in Braunschweig). (= Geographiedidaktische Forschungen). Braunschweig. S. 68–81.

Tröger, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Breitenbach Publishers, Saarbrücken.

Vogel, P. (1995): Didaktische Reduktion. In: Haller, H. & H. Meyer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta, Stuttgart/Dresden. S. 567–571.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. Mohr Siebeck, Tübingen.

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173 – 184.

World Economic Forum (2017): The Global Risks Report 2017. http://www3.weforum.org/docs/GRR17_Report_web.pdf (17.08.2020)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

6.3 Teilstudie 3: Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht

Artikel III:

Titel: Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht.

Autor*innen: Dina Vasiljuk und Alexandra Budke

Status: veröffentlicht

Zeitschrift: GW-Unterricht

Jahr: 2024

Ausgabe: 3

Seiten: 43-60

Online verfügbar: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s43

Eigener Beitrag: Konzeption des Theoriegerüsts, Erarbeiten der Methodik, Verfassen und Überarbeiten des Originalmanuskripts, Visualisierung

Zu zitieren wie folgt:

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2024). Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht. *GW-Unterricht, 175*(3), 43–60. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s43

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s43

Dina Vasiljuk* & Alexandra Budke**

Unterrichtspraxis

Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht

* d.vasiljuk@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln
** alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

eingereicht am: 12.09.2023, akzeptiert am: 21.08.2024

Im Rahmen dieses Beitrags wird zunächst ein Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel präsentiert, welches den Perspektivenwechsel in sechs Dimensionen aufgliedert. Anschließend wird die Anwendung des Kompetenzmodells im Geographieunterricht mittels Aufgabenstellungen vorgestellt.

Keywords: Perspektivenwechsel, Multiperspektivität, Kompetenzmodell, Aufgabenstellungen

Enhancing Perspective-taking Competency through Tasks in Geography Education

In this article, we will first briefly present a developed competence structure model for perspective taking, which divides the competence of perspective taking into six dimensions. Afterwards, the application of the competence model in geography lessons by using tasks is presented.

Keywords: Perspective-taking, Multiperspectivity, Competency Models, Tasks

1 Einleitung

In der Geographie werden oftmals Fragestellungen aufgegriffen, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden und die weder eine eindeutige Antwort noch eine einzelne richtige Lösung haben (vgl. Budke et al. 2015: 276). Stattdessen fordern sie eine multiperspektivische Auseinandersetzung, in der verschiedene Standpunkte nachvollzogen und berücksichtigt werden sollten. Besonders die Fähigkeit des Perspektivenwechsels stellt dabei eine Möglichkeit dar, um sowohl die eigene als auch andere Perspektiven einzubeziehen, zu verstehen und zu hinterfragen (vgl. Duncker 2005: 9 ff.). Der Perspektivenwechsel ist allerdings eine komplexe Kompetenz (vgl. Healey & Grossman 2018: 2 ff.). Daher wurde ein Kompetenzstrukturmodell für das Unterrichtsfach Geographie entwickelt, das sich in sechs Dimensionen gliedert, um die Kompetenz, die Perspektive zu wechseln, differenziert beschreiben und fördern zu können (vgl. Vasiljuk & Budke 2021a). Das Modell wurde genutzt, um didaktisches Fördermaterial für den Geographieunterricht zu erstellen. Hierfür wurde jede Dimension des Kompetenzstrukturmodells in konkrete Aufgabenstellungen überführt. Diese wurden in einer empirischen Studie angewandt, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel von Schüler*innen der 11. Klasse zu untersuchen.

In diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, die entwickelten Aufgabenstellungen vorzustellen und damit aufzuzeigen, wie die Kompetenz des Perspektivenwechsels in der Unterrichtspraxis gefördert werden kann. Es erfolgt zunächst eine kurze Darlegung des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel. Danach werden die entwickelten Aufgabenstellungen pro Dimension vorgestellt und erläutert. Anschließend werden Empfehlungen zur Anwendung der Aufgabenstellungen in der Unterrichtspraxis gegeben. Grundsätzlich wurde das Ziel verfolgt, generalisierte Aufgabenstellungen für den Geographieunterricht zu konzipieren, die für verschiedene Themen einsetzbar sind. Die finalen Aufgabenstellungen, die in der Studie verwendet wurden, können dem Anhang entnommen werden. Anzumerken ist, dass die Ergebnisse der Studie nicht Gegenstand dieses Beitrags sind.

2 Das Kompetenzmodell zum Perspektivenwechsel

Obwohl in der Geographiedidaktik bereits eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Perspektivenwechsels erfolgt war, lag bislang kein Kompetenzmodell für den Perspektivenwechsel vor. Entsprechend wurde ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das im Geographieunterricht anwendbar ist. Für die Entwicklung wurden verschiedene Disziplinen ausgewählt, in denen entweder bereits eine Ausdifferenzierung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vorliegt oder aber ein Modell, das als Ausgangsbasis dienen konnte. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der theoretischen Herleitung des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel wird an dieser Stelle auf einen anderen Artikel verwiesen, in dem die Entwicklung des Modells im Fokus steht (siehe Vasiljuk & Budke 2021a).

Im Folgenden wird daher lediglich ein kurzer Überblick zu denjenigen Forschungsarbeiten gegeben, die für die Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells grundlegend waren. Anschließend werden die einzelnen Dimensionen des Modells vorgestellt.

2.1 Herleitung des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsels

Grundsätzlich besteht weder in der Definition noch in der Differenzierung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ein fächerübergreifender Konsens. Zudem werden für diese Kompetenz unterschiedliche Begriffe verwendet, wie Fremdverstehen im Rahmen des interkulturellen Lernens (vgl. Bredella et al. 2000), Perspektivenübernahme in der Entwicklungspsychologie (vgl. Steins 2006) oder Rollenübernahme in der Sozialpsychologie (vgl. Mead 1934). Des Weiteren wird abhängig von der Fachdisziplin auch ein unterschiedliches Augenmerk auf die Fähigkeit gelegt (vgl. Cigala et al. 2014: 1199 f.).

Die Auseinandersetzung mit dem Thema des Perspektivenwechsels ist zudem nicht neu. Bereits die philosophische Lehre des Perspektivismus setzte sich mit Perspektiven und Standpunkten auseinander. Dabei beschreibt Nietzsche Perspektiven „als Standpunkte der Erkenntnis, Blickpunkte der Wahrnehmung, als bestimmte Art und Weise, Strukturen in eine „chaotische" Welt hineinzubringen, die Welt zu „vereinfachen" und sich zu eigen zu machen. […] Dabei leben wir in der Überzeugung, dass unsere Vereinfachung die „richtige" sei" (Ataeian 2013: 267). Aufgrund der menschlichen Daseinsform ist es nicht möglich, Perspektivität gänzlich zu überwinden und eine absolute Sichtweise auf die Welt zu erreichen. Nietzsche fordert daher das „Aus- und Einhängen" von Perspektiven (vgl. Ataeian 2013: 147). Damit ist gemeint, dass ein Perspektivenwechsel bewusst umgesetzt wird und so die Möglichkeit der Erweiterung und Ergänzung der eigenen Perspektive stattfindet (vgl. Ataeian 2013: 147 ff.).

Nach Bredella et al. (2000: XIX) beinhaltet das Fremdverstehen die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen. Unter dem Begriff Fremdverstehen verstehen Bredella et al. (2000: XIX), dass man „aus dem eigenen Kontext heraustritt und sich in einen anderen versetzt. Dazu bedarf es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster sowie der imaginativen Übernahme eines anderen Wahrnehmungszentrums, d. h. der Perspektive der Anderen bzw. Fremden. Insofern bedeutet Fremdverstehen De-zentrierung". Weiterhin nehmen die Autor*innen eine Unterscheidung zwischen einer Außen- und Innenperspektive vor, die ein Fremdverstehen erst ermöglicht. Dafür nehmen sie eine fünfstufige Gliederung vor, die zwischen Innen- und Außenperspektive differenziert: die Beibehaltung der Außenperspektive, die Annäherung von Außenperspektive und Innenperspektive, der Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive, Fremdverstehen als Einnehmen einer Metaebene gegenüber Außen- und Innenperspektive sowie das Fremdverstehen als vermeintliches Besserverstehen des Anderen (vgl. Bredella et al. 2000: XIXff.).

In den entwicklungspsychologischen Ansätzen werden oftmals Piagets (1972, 1983) Ausführungen zur kognitiven Entwicklung von Kindern als Basis für das Verständnis der Perspektivenübernahme genommen. Piaget zufolge lernen Kinder nach und nach, sich von ihrem eigenen Standpunkt zu lösen und andere Standpunkte zu berücksichtigen oder einzunehmen. Er beschreibt diesen Prozess der Ablegung des eigenen Standpunkts, des Egozentrismus, als Dezentrierung, wobei der Begriff der Perspektivenübernahme nicht direkt verwendet wird (vgl. Wagener 2014: 99).

In der (Neuro-)Psychologie wird unter Perspektivenübernahme grundsätzlich die Fähigkeit verstanden, den Standpunkt von anderen Personen zu erkennen. Weiterhin wird eine Unterscheidung zwischen dem kognitiven und dem affektiven Perspektivenwechsel vorgenommen. Während beim kognitiven Perspektivenwechsel die Gedanken und Ansichten erschlossen werden, stehen beim affektiven Perspektivenwechsel die Emotionen und Gefühle im Fokus (vgl. Healey & Grossman 2018: 2 ff.).

In der Didaktik wird hingegen ein anderes Augenmerk auf die Fähigkeit des Perspektivenwechsels gelegt. So ist in der Politikdidaktik die Perspek-

tivenübernahme bzw. die Rollenübernahme für die Demokratiekompetenz unerlässlich. Dabei ist laut Reinhardt (2004: 4) aus sozialpsychologischer Sicht die Übernahme anderer Perspektiven wesentlich für „die Konstruktion einer gemeinsamen Sicht", die Rollenübernahme aus soziologischer Sicht eine „Voraussetzung für gesellschaftliche Interaktion". Die Perspektivenübernahme bzw. die Rollenübernahme können daher dazu beitragen, soziale Situationen und Erfahrungen verschiedener Perspektiven zu berücksichtigen, die eigene Perspektive zu erweitern, Konflikte zivil auszutragen und die Konfliktfähigkeit auszubauen (vgl. Reinhardt 2004: 3 ff.).

In der Biologiedidaktik nimmt der Perspektivenwechsel im Rahmen des reflektierten Urteilens einen wichtigen Stellenwert ein und wird nach Reitschert und Hößle (2006) als essenzielle Fähigkeit angesehen, in der die Sichtweisen von Personen eingenommen und nachvollzogen werden sollten. Dabei ist es unabdingbar, die Werteorientierung und Urteile der Beteiligten zu verstehen, andernfalls „beschränkt sich der eigene Toleranzrahmen auf die starren Grenzen der eigenen Überzeugung und der Sachverhalt wird nicht in seiner ganzen Komplexität erfasst" (Reitschert & Hößle 2006: 105).

Auch in der Geographiedidaktik wird der Perspektivenwechsel im Rahmen des Kompetenzbereichs Beurteilung bzw. Bewertung berücksichtigt (vgl. DGfG 2020: 23), allerdings ist die Trennschärfe zwischen der Beurteilung und der Bewertung nicht immer gegeben (vgl. Felzmann & Laub 2019: 6). Daher unterscheiden Felzmann und Laub (2019: 4 ff.) zwischen dem faktischen und dem ethischen Urteilen im Geographieunterricht, somit zwischen Sachurteil- und Werturteil (vgl. Köster & Thünemann 2019: 28). Neben der Beurteilung und Bewertung ist es für eine multiperspektivische Diskussion und Argumentation unerlässlich, die verschiedenen Sichtweisen hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede miteinander zu vergleichen (vgl. Wilcke & Budke 2019: 2 ff.).

Die Analyse der am Konflikt beteiligten Akteure[1] ist ein weiterer wichtiger Bestandteil des Perspektivenwechsels in der Geographie, um die Raumwahrnehmungen der Akteure erschließen zu können. So können bei der Analyse z. B. die Interessen der Akteure, ihre Ziele, die Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten oder entsprechende Machtstrukturen offengelegt werden, indem die Akteursebene, die Akteursart und der Akteurstyp untersucht werden (vgl. Vasiljuk & Budke 2021b). Zudem stellt nach Rhode-Jüchtern (2015: 273) bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven die Kompetenz zur Dekonstruktion eine Schlüsselqualifikation in einer Wissensgesellschaft und einer Demokratie dar, die im Geographieunterricht vermittelt werden sollte.

Ausgehend von diesen Vorarbeiten wurde zunächst ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das sich mit der Frage beschäftigt, „welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen in einem spezifischen Bereich differenzierbar sind" (Klieme & Leutner 2006: 883). Das auf theoretischen Überlegungen verschiedener Fachdisziplinen entwickelte Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel beinhaltet sechs Kompetenzdimensionen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.2 Vorstellung des Kompetenzstrukturmodells

Grundsätzlich wird in diesem Beitrag unter einer Perspektive eine Sichtweise verstanden, die an einen Akteur gebunden ist. Dabei können Akteure entweder einen direkten Akteur (z. B. Politiker, Einwohner, Umweltschützer) oder einen indirekten Akteur (z. B. wirtschaftlich, gesellschaftlich, ökologisch) darstellen. Bei einem direkten Akteur handelt es sich um eine konkrete Person, bei der ein Sachverhalt aus der Perspektive einer konkret handelnden Person betrachtet wird. Bei einem indirekten Akteur erfolgt dagegen die Betrachtung aus einer Perspektive, die an eine Fachdisziplin geknüpft ist. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Begriff des Akteurs sowie der Analyse der Akteure wird an dieser Stelle auf Vasiljuk und Budke (2021b) verwiesen.

Basierend auf Theorien, Konzepten und Modellen wurde ein Kompetenzstrukturmodell (vgl. Vasiljuk & Budke 2021a) zum Perspektivenwechsel entwickelt, das insgesamt sechs Dimensionen umfasst: die Kenntnisnahme, der Vergleich, die Analyse, die Dekonstruktion, die die Standpunkt- und Selbstreflexion beinhaltet, das Urteil, das die Beurteilung und Bewertung inkludiert, sowie die Metareflexion (siehe Abb. 1). Im Folgenden werden die Dimensionen kurz vorgestellt.

Für die Durchführung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel ist eine übergeordnete Fragestellung essenziell, da diese der Ausgangspunkt für die multiperspektivische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt oder Konflikt ist (vgl. Wilcke & Budke 2019: 3 ff.). Die übergeordnete Fragestellung ist daher permanenter Bestandteil in den einzelnen Dimensionen, die im Folgenden vorgestellt werden.

[1] Aus Gründen der vielzähligen Wortbedeutung (Individuen, Gruppen, Organisationen) wird in diesem Beitrag bei dem Wort ‚Akteur*innen' die Form ‚Akteure' verwendet. Der Begriff gilt im Sinne der Gleichbehandlung für alle Geschlechter. Wir sind uns der Problematik des Begriffes bewusst. Die verkürzte Sprachform hat redaktionelle Gründe und beinhaltet keine Wertung.

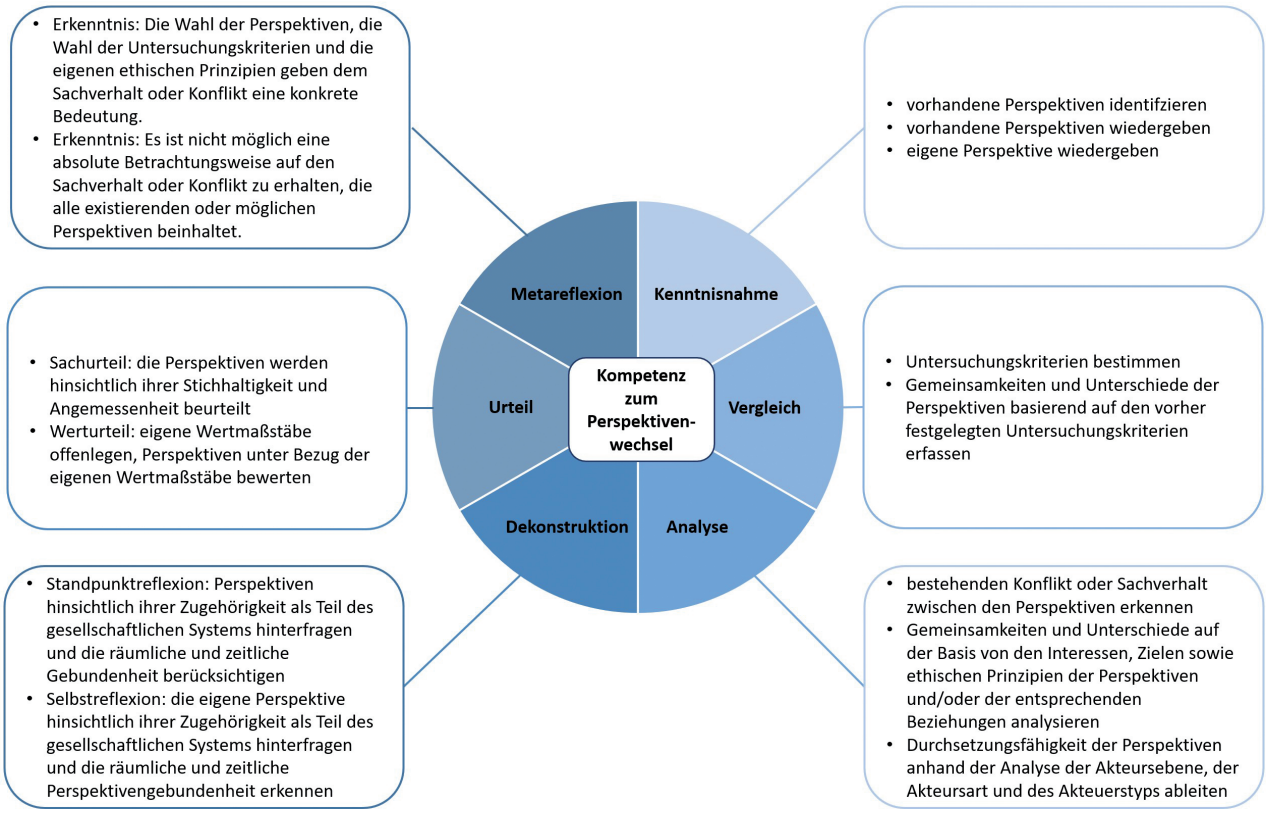


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel (Quelle: Vasiljuk & Budke 2021a, eigene Übersetzung)

Dimension – Kenntnisnahme: Die Lernenden erkennen, dass es neben ihrer eigenen Perspektive auf den Sachverhalt oder Konflikt noch weitere Perspektiven gibt, und können diese entsprechend identifizieren und wiedergeben (vgl. Bredella et al. 2000; Piaget 1972,1983).

Dimension – Vergleich: Die Lernenden stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Argumente der jeweiligen Perspektiven fest (vgl. Wilcke & Budke 2019: 2ff.; Bredella et al. 2000). Dabei stellen sie mithilfe der Materialien und auf Grundlage von vorgegebenen oder selbst gewählten Untersuchungskriterien die Argumente der jeweiligen Perspektiven gegenüber.

Dimension – Analyse: Die Lernenden erkennen den konkreten Sachverhalt oder den bestehenden Konflikt, der sich aus den unterschiedlichen Perspektiven ergibt (vgl. Reinhardt 2004). Die Lernenden verstehen die Gedanken und Gefühle der verschiedenen Perspektiven (vgl. Healey & Grossman 2018). Darüber hinaus analysieren die Lernenden die Argumente der verschiedenen Perspektiven hinsichtlich z. B. der Interessen, der Ziele, der ethischen Prinzipien und/oder der entsprechenden Beziehungen zueinander. Zudem analysieren die Lernenden die Akteursebene, die Akteursart und den Akteurstyp (vgl. Vasiljuk & Budke 2021b). Bei der *Akteursebene* erfassen die Lernenden, auf welchem Maßstab der Akteur handeln kann. Dabei arbeiten die Lernenden heraus, ob die jeweiligen Akteure die Fähigkeit haben, Entscheidungen auf lokaler, regionaler, nationaler oder globaler Ebene zu treffen. Die Lernenden analysieren darüber hinaus, ob es sich um einen ortsbezogenen Akteur handelt, der direkt im Konfliktgeschehen involviert ist, oder um einen nicht ortsbezogenen Akteur, der den Konflikt aus einem anderen räumlichen Maßstab betrachtet. Bei der *Akteursart* analysieren die Lernenden, ob es sich um einen direkten Akteur handelt, somit eine konkrete Person, oder um einen indirekten Akteur, der eine Perspektive einer Fachdisziplin darstellt. Bei dem *Akteurstyp* analysieren die Lernenden, ob es sich um einen Akteur handelt, der seine eigenen Interessen verfolgt und demnach ein individueller Akteur ist, oder um einen Akteur, der die Interessen einer Institution vertritt und demnach ein komplexer Akteur ist. Indem die Lernenden die Akteursebene (lokal, regional, national oder international), die Akteursart (indirekt oder direkt) und den Akteurstypen (individuell oder komplex) der jeweiligen Perspektive analysieren, sind sie außerdem in der Lage zu erklären, welche Handlungsmöglichkeiten und welche Durchsetzungsfähigkeit die Akteure haben könnten.

Dimension – Dekonstruktion: Die Lernenden erkennen, dass es sich bei Perspektiven um Konstruktionen handelt (vgl. Ataeian 2013) und führen sowohl

eine Standpunkt- als auch eine Selbstreflexion durch, indem sie eine Dekonstruktion (vgl. Rhode-Jüchtern 2015) und eine Dezentrierung vornehmen (vgl. Piaget 1972, 1983). Bei der Standpunktreflexion dekonstruieren die Lernenden die am Sachverhalt oder Konflikt beteiligten Perspektiven hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Bezugssystem, bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer räumlichen und zeitlichen Gebundenheit. Bei der Selbstreflexion dekonstruieren die Lernenden ihre eigene Perspektive in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Bezugssystem und berücksichtigen dabei ebenfalls ihre eigene räumliche und zeitliche Gebundenheit.

Dimension – Urteil: Die Lernenden formulieren ein begründetes Sach- und Werteurteil (vgl. Felzmann & Laub 2019: 4 ff.; Köster & Thünemann 2019: 28; Reitschert & Hößle 2006). Bei einer Beurteilung müssen die Lernenden sich zunächst entscheiden, welche Argumente der Perspektiven und welche Kriterien sie für die Beurteilung heranziehen. Anschließend formulieren die Lernenden ein Sachurteil, indem sie die Argumente der Perspektiven hinsichtlich ihrer Stichhaltigkeit und Angemessenheit beurteilen. Bei einer Bewertung müssen die Lernenden sich zunächst entscheiden, welche Argumente der Perspektiven sie für die Bewertung heranziehen. Anschließend formulieren die Lernenden ein Werturteil, indem sie die Argumente der Perspektiven hinsichtlich ihrer eigenen ethischen Prinzipien bewerten. Die Lernenden können somit bei einem Werturteil zu einem anderen Urteil kommen als bei einem Sachurteil.

Dimension – Metareflexion: Die Lernenden erkennen, dass die Wahl der Perspektiven, die Wahl der Untersuchungskriterien sowie die eigenen ethischen Prinzipien dem Sachverhalt oder Konflikt eine konkrete Bedeutung geben, alle Perspektiven einer Konstruktion unterliegen und demnach die Bedeutung der einzelnen Perspektiven relativiert werden kann (vgl. Ataeian 2013). Die Lernenden verstehen darüber hinaus, dass es nicht möglich ist, eine absolute Betrachtungsweise auf den Sachverhalt oder Konflikt zu erhalten, die alle existierenden oder möglichen Perspektiven beinhaltet.

3 Nutzung des Kompetenzstrukturmodells für die Formulierung von Aufgabenstellungen zur Förderung der Kompetenzen zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen

Grundsätzlich haben Aufgabenstellungen eine zentrale Funktion im Unterricht, da mit ihnen der Lehr- und Lernprozess gesteuert werden kann. Durch Aufgabenstellungen kann den Schüler*innen der Lerngegenstand vermittelt und die Auseinandersetzung mit diesem gefördert werden (vgl. Krause et al. 2021). Darüber hinaus können die Schüler*innen anhand der Aufgabenstellungen die von ihnen verlangte Anforderung erschließen (vgl. Jordan 2006: 11 ff.). Somit erleben die Schüler*innen „ihre Kompetenz an der Bewältigung von Aufgaben. Die Aufgaben sind also die Träger der kognitiven Aktivitäten der Schüler" (Jordan 2006: 13).

Zur Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts ist die Formulierung der Aufgabenstellungen signifikant, gleichwohl kann sie auch oftmals eine (fach-)didaktische Herausforderung sein (vgl. Matthes & Schütze 2011: 11). Um das Konstrukt des Perspektivenwechsels für einen kompetenzorientierten Geographieunterricht abzubilden, wurden für jede Dimension des Kompetenzstrukturmodells verschiedene kompetenzorientierte Aufgabenstellungen formuliert. Grundsätzlich wurden generalisierte Aufgabenstellungen entwickelt, die für verschiedene Themen in der Unterrichtspraxis einsetzbar sind. Die Kompetenzdimensionen des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel werden mittels verschiedener Operatoren abgebildet, um den Schüler*innen die Anforderungen konkret vermitteln zu können (vgl. Sitte 2011: 27). Die abgeleiteten Aufgabenstellungen wurden in Bezug auf ihre Verständlichkeit geprüft und angepasst. Hierfür haben zwei wissenschaftliche Hilfskräfte die entwickelten Aufgabenstellungen (siehe Kap. 3.1 bis 3.7 sowie Arbeitsblätter 1 bis 5) mithilfe von konkreten Materialien bearbeitet.

Anzumerken ist, dass mit diesem Beitrag nicht das Ziel verfolgt wird, Aufgabenstellungen vorzustellen, welche Kriterien von Testtheorien berücksichtigen. Sie verstehen sich vielmehr als didaktisches Werkzeug, die Fähigkeiten der Schüler*innen zum Perspektivenwechsel im Unterricht zu fördern. Die entwickelten Aufgabenstellungen der jeweiligen Dimensionen werden im Folgenden pro Dimension genauer vorgestellt. In der linken Spalte ist die Dimension des Kompetenzstrukturmodells aufgezeigt, in der mittleren Spalte die Kriterien, die die Dimension definieren und in der rechten Spalte wird die abgeleitete Aufgabenstellung wiedergegeben (siehe Beispiel Tab. 1). Dieser Aufbau wird für alle sechs Dimensionen des Modells verwendet.

3.1 Übergeordnete Fragestellung

Die übergeordnete Fragestellung (siehe Tab. 1) ist für alle Dimensionen relevant und sollte (mehrmals) von den Schüler*innen während der Auseinandersetzung mit dem Perspektivenwechsel aufgegriffen werden, da sie grundlegend für die Anwendung der Dimensionen ist.

Tab. 1: Abgeleitete Aufgabenstellung „übergeordnete Fragestellung" (für alle Dimensionen relevant)

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
In allen Dimensionen gefordert: übergeordnete Fragestellung	Wiedergabe der übergeordneten Fragestellung	*Nennen Sie die übergeordnete Fragestellung!*

3.2 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Kenntnisnahme

Bei der Kenntnisnahme sollen die Schüler*innen ihre eigene Perspektive wiedergeben können bzw. zunächst feststellen, ob und welche Meinung sie in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung haben. Anschließend ist es wichtig, die vorhandenen, im Material dargestellten Perspektiven identifizieren und hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung wiedergeben zu können (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Kenntnisnahme'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Kenntnisnahme	Eigene Perspektive wiedergeben	*Beschreiben Sie Ihre eigene Meinung hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung!*
	Vorhandene Perspektiven identifizieren	*Nennen Sie die vorhandenen Akteure!*
	Vorhandene Perspektiven wiedergeben	*Geben Sie die Meinung der Akteure wieder!*

3.3 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Vergleich

Beim Vergleich sollen die Schüler*innen die Kriterien für den Vergleich definieren, um anschließend die Perspektiven hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachten zu können. Es ist auch möglich, den Schüler*innen die Kriterien vorzugeben (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Vergleich'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Vergleich	Untersuchungskriterien bestimmen	*Definieren Sie zunächst Kriterien für Ihren Vergleich!*
	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Perspektiven basierend auf den vorher festgelegten Untersuchungskriterien erfassen	*Arbeiten Sie heraus, welche Aussage der jeweilige Akteur in Bezug auf Ihr gewähltes Kriterium getroffen hat!*
		Arbeiten Sie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Argumentation der Akteure in Bezug auf Ihre Kriterien heraus!

3.4 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Analyse

Bei der Analyse sollen die Schüler*innen den Konflikt im Thema zunächst erklären können. Anschließend sollen sie die Ziele der jeweiligen Akteure herausarbeiten. Es wäre auch möglich je nach Thema zusätzlich die genauen Interessen, ethischen Prinzipien und/oder die Beziehungen der Akteure herauszuarbeiten. Zudem sollen die Schüler*innen die Akteure genauer analysieren. Dafür müssen sie die Akteursebene (lokal, regional, national oder global), die Akteursart (direkt oder indirekt) und den Akteurstyp (individuell oderkomplex) herausarbeiten. Die Analyse der Akteursart empfiehlt sich vor allem, wenn in den Materialien sowohl direkte als auch indirekte Akteure verwendet werden. Bei der Analyse der Durchsetzungsfähigkeit der einzelnen Akteure sollen die Schüler*innen herausarbeiten, welches Potential der jeweilige Akteur hat, seine Meinung bzw. Ziele durchzusetzen (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Analyse'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Analyse	Bestehenden Konflikt oder Sachverhalt erkennen	*Erklären Sie in ein paar Sätzen, worin der Konflikt besteht!*
	Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Basis von den Interessen, Zielen sowie ethischen Prinzipien der Perspektiven und/oder entsprechenden Beziehungen analysieren	*Arbeiten Sie heraus, welche Ziele die Akteure verfolgen!*
	Analyse der Akteursebene, der Akteursart und des Akteurstyps	*Analysieren Sie, welchem Maßstab der Akteur zugeordnet werden kann!*
		Analysieren Sie, welchem Akteurstyp der Akteur zugeordnet werden kann!
		Analysieren Sie, welcher Akteursart der Akteur zugeordnet werden kann!
	Analyse der Durchsetzungsfähigkeit der Perspektiven	*Analysieren Sie, welche Durchsetzungsfähigkeit die Akteure haben und begründen Sie ihre Entscheidung!*

3.5 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Dekonstruktion (Standpunktreflexion und Selbstreflexion)

Bei der Standpunktreflexion sollen die Schüler*innen die am Sachverhalt oder Konflikt be-

Tab. 5: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Dekonstruktion'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Dekonstruktion: Standpunktreflexion	Perspektiven hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit als Teil des gesellschaftlichen Bezugssystems hinterfragen und die räumliche und zeitliche Gebundenheit berücksichtigen	*Erklären Sie, inwiefern die Akteure vom Konflikt direkt betroffen sind!*
		Erklären Sie, welche Konsequenzen in Hinblick auf das Problem den Akteur betreffen können!
		Erklären Sie, ob es sich bei den Argumenten der Akteure um eine kurzfristige, mittelfristige oder langfristige Sichtweise auf die zukünftige Entwicklung des Problems handelt!
		Erklären Sie, inwiefern der Akteur Argumente anderer Akteure berücksichtigt!
		Erklären Sie, welche Aspekte der Akteur unter Umständen in seiner Argumentation ausblendet!
		Erklären Sie, inwiefern die direkte Betroffenheit (und damit einhergehende Konsequenzen) die Meinung der Akteure beeinflusst!
Dekonstruktion: Selbstreflexion	Eigene Perspektive hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit als Teil des gesellschaftlichen Bezugssystems hinterfragen und die eigene räumliche und zeitliche Perspektivengebundenheit erkennen	*Erklären Sie, inwiefern Sie vom Konflikt direkt betroffen sind!*
		Erklären Sie, welche Konsequenzen können Sie in Hinblick auf das Problem betreffen!
		Erklären Sie, ob es sich bei Ihren Argumenten um eine kurzfristige, mittelfristige oder langfristige Sichtweise auf die zukünftige Entwicklung des Problems handelt!
		Erklären Sie, inwiefern Sie Argumente anderer Akteure berücksichtigen!
		Erklären Sie, welche Aspekte Sie unter Umständen in Ihrer Argumentation ausblenden!

teiligten Perspektiven hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Bezugssystem dekonstruieren (indem sie z. B. die Interessen, die Ziele und/oder die ethischen Prinzipien der Perspektiven betrachten), während die räumliche und zeitliche Gebundenheit der entsprechenden Perspektiven berücksichtigt wird. Bei der Selbstreflexion dekonstruieren die Schüler*innen ihre eigene Perspektive in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu ihrem gesellschaftlichen Bezugssystem bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer eigenen räumlichen und zeitlichen Gebundenheit.

3.6 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Urteil (Beurteilung und Bewertung)

Bei der Beurteilung sollen die Schüler*innen ein Sachurteil fällen, indem sie die Argumente der Akteure hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Stichhaltigkeit beurteilen. Bei der Bewertung sollen die Schüler*innen ein Werturteil fällen, indem sie ihre eigenen ethischen Prinzipien zunächst offenlegen und anschließend die Argumente der Akteure bewerten. Oftmals wird in der Unterrichtspraxis keine Unterscheidung zwischen einem Sach- und einem Werturteil vorgenommen. Es könnte sich daher empfehlen, den Schüler*innen Hilfestellung zu geben, was unter Beurteilung und Bewertung konkret zu verstehen ist. Beim Sachurteil muss zunächst betrachtet werden, ob die Argumente überhaupt geeignet (= Angemessenheit) und ob die vorgebrachten Argumente widerlegbar sind (= Stichhaltigkeit). Dagegen umfasst das Werturteil die eigenen ethischen Prinzipien, die als Maßstab für die Bewertung der Perspektiven herangezogen werden (siehe Tab. 6).

Tab. 6: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Beurteilung und Bewertung'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Urteil: Beurteilung	Sachurteil: Perspektiven hinsichtlich ihrer Stichhaltigkeit und Angemessenheit beurteilen	*Beurteilen Sie den Konflikt hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung!*
Urteil: Bewertung	Werturteil: eigene Wertmaßstäbe offenlegen, Perspektiven unter Bezug auf die eigenen Wertmaßstäbe bewerten	*Bewerten Sie den Konflikt hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung!*

3.7 Dimension des Kompetenzstrukturmodells: Metareflexion

Bei der Metareflexion sollen die Schüler*innen erkennen, dass sowohl die Wahl der Perspektiven und Untersuchungskriterien als auch die eigenen ethischen Prinzipien dem Sachverhalt bzw. Konflikt eine konkrete Bedeutung bzw. Auslegung geben. Die Schüler*innen erkennen zudem, dass es nicht möglich ist, eine absolute Sichtweise zu erzielen, in der alle vorhandenen Perspektiven berücksichtigt werden. Daher stellt jede gewählte Perspektive nur eine mögliche Sichtweise und damit letztlich nur einen Ausschnitt einer möglichen Wahrnehmung auf einen Sachverhalt bzw. Konflikt dar (siehe Tab. 7).

Tab. 7: Abgeleitete Aufgabenstellungen der Dimension ‚Metareflexion'

Dimension im Kompetenzstrukturmodell	Kriterien im Kompetenzstrukturmodell	Abgeleitete Aufgabenstellung
Metareflexion	Erkenntnis: Die Wahl der Perspektiven, die Wahl der Untersuchungskriterien und die eigenen ethischen Prinzipien geben dem Sachverhalt oder Konflikt eine konkrete Bedeutung Erkenntnis: Es ist nicht möglich, eine absolute Betrachtungsweise auf den Sachverhalt oder Konflikt zu erhalten, die alle existierenden oder möglichen Perspektiven beinhaltet	*Nehmen Sie kritisch Stellung und reflektieren Sie: Inwieweit lässt sich die übergeordnete Fragestellung auf Grundlage des Materials vollständig bzw. vollumfänglich beantworten?*

3.8 Hinweise zum Arbeitsmaterial

Die Anweisungen zur Anwendung des Perspektivenwechsels und die entsprechenden Aufgabenstellungen, die für die Studie in einer 11. Klasse genutzt wurden, sind in Arbeitsblatt 1 bis Arbeitsblatt 5 als Arbeitsmaterial zu finden. Für die Studie wurden visuelle Strukturierungen ergänzt, um die Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen zu unterstützen. So wurde für die erste Dimension ein Meinungsstrahl hinzugefügt, damit die Schüler*innen die Meinung der Akteure eintragen können (siehe Arbeitsblatt 3). Zudem wurden für die Dimension zwei, drei und vier zusätzlich Tabellen für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen erstellt, mit denen die Schüler*innen ihre Antworten leichter visuell strukturieren können (siehe Arbeitsblatt 3 bis 5). In Ergänzung sollte von der Lehrkraft ein dem Thema und Material entsprechendes Beispiel vorgegeben werden, um den Schüler*innen das Ausfüllen der Tabelle zu erleichtern. Es empfiehlt sich, die Tabellen (siehe Arbeitsblatt 3 bis 5) in einem A3-Querformat bei einer analogen Anwendung auszudrucken, damit die Schüler*innen genug Platz zum Schreiben haben. Außerdem gibt es für einige Aufgabenstellungen, wie z. B. in Dimension fünf (Unterscheidung Beurteilung und Bewertung), zusätzliche Informationen, mit denen die Schüler*innen die Aufgabenstellungen leichter bearbeiten können, ohne Gefahr zu laufen, dass sie die Begrifflichkeiten nicht verstehen (siehe Arbeitsblatt 2).

Es wäre zwar möglich, die Aufgabenstellungen nacheinander und ohne Hilfsmaterial (z. B. Tabelle, Meinungsstrahl) anzuwenden. Für die erstmalige Nutzung empfiehlt sich aufgrund der Komplexität der Kompetenz jedoch ein visueller Zugang. Zudem wurde für die Schüler*innen das Kompetenzstrukturmodell in Schritten dargestellt (siehe Arbeitsblatt 1 und 2) und kurz erklärt (siehe Arbeitsblatt 1). Das wurde vorgenommen, damit das Modell für die Schüler*innen leichter anwendbar ist und der Prozess visuell dargestellt werden kann. Die aufgezeigte Schrittfolge des Kompetenzstrukturmodells impliziert jedoch nicht, dass die einzelnen Dimensionen zwingend aufeinander aufbauen.

Insgesamt wurde das Kompetenzmodell im Wesentlichen in offene Aufgabenstellungen überführt. Somit sind verschiedene Antwortmöglichkeiten und demnach Lösungen möglich, die auch der Lehrkraft im Vorfeld nicht gänzlich bekannt sein könnten. Es ist daher unabdingbar, dass sich die Lehrkraft mit dem Thema und den ausgewählten Perspektiven vertieft auseinandersetzt, um die Beantwortungen der Schüler*innen angemessen beurteilen zu können und ihnen ggf. Hilfestellungen bei der einen oder anderen Dimension geben zu können.

3.9 Anwendung der Aufgabenstellungen im Unterricht

Für eine erfolgreiche Förderung der Kompetenz des Perspektivenwechsels sollte die Lehrkraft zunächst ein Thema festlegen, das eine Kontroversität und eine ausreichende Komplexität aufweist und dadurch eine multiperspektivische Auseinandersetzung ermöglicht. Innerhalb des Themenfeldes muss sie daher zunächst eine übergeordnete Fragestellung festlegen. Anschließend muss die Lehrkraft die Akteure festlegen, deren Sichtweisen im Rahmen des Perspektivenwechsels erarbeitet werden sollen. Dabei können entweder direkte (konkrete Personen) oder indirekte Akteure (Fachdisziplinen) gewählt werden. Wichtig ist es, darauf zu achten, dass solche Akteure für den Perspektivenwechsel ausgewählt werden, die den Schüler*innen das Thema in seiner Kontroversität und Komplexität angemessen wiedergeben. Ebenfalls sollte darauf geachtet werden, sowohl stereotype Äußerungen und Darstellungen als auch eine reine Pro- und Contra-Darstellung des Sachverhalts zu vermeiden. An dieser Stelle verweisen wir auf ein Themenband, in dem aktuelle Themenvorschläge und Fragestellungen aufgeführt sind, die im Rahmen des Perspektivenwechsels verwendet werden können (vgl. Schmalor et al. 2023: 7 ff.).

Um den Fokus auf der Kompetenz des Perspektivenwechsels in der Unterrichtsdurchführung beizubehalten, kann zuerst in einer Einführungsstunde das Thema mit den Schüler*innen erarbeitet werden, bevor sich die Schüler*innen mit den konkre-

ten Perspektiven innerhalb des Themas auseinandersetzen. Es ist aber auch möglich, das Thema mit den Schüler*innen direkt über den Perspektivenwechsel zu erarbeiten. Ungeachtet der Vorgangsweise in der Einführung sollten die Schüler*innen Materialien erhalten, in denen die Ansichten der gewählten Akteure zur übergeordneten Fragestellung vorhanden sind. Hierbei können unterschiedliche Formate gewählt werden, um die Ansichten der Akteure wiederzugeben. Zum Beispiel könnten sich die Akteure zu der übergeordneten Fragestellung in einem Interview äußern. Anschließend sollen die Schüler*innen den Perspektivenwechsel auf Grundlage der Materialien und der Aufgabenstellungen vollziehen. Es empfiehlt sich, die Schüler*innen bei der Anwendung des Perspektivenwechsels zu begleiten und ihnen bei Schwierigkeiten Hilfestellung zu geben.

Die vorgestellten Aufgabenstellungen und Materialien wurden für die Studie in Einzelarbeit bearbeitet, um im Rahmen des quasi-experimentellen Studiendesigns Störvariablen kontrollieren zu können. Folglich können Aufgabenstellungen und Materialien auch im Geographieunterricht in Einzelarbeit bearbeitet werden. Für einen abwechslungsreichen Unterricht wird jedoch empfohlen, verschiedene Methoden und Sozialformen anzuwenden. Im Folgenden werden daher entsprechende Vorschläge gegeben.

Beim ersten Schritt (Kenntnisnahme, Arbeitsblätter 2 und 3) bearbeiten die Schüler*innen die Aufgabenstellungen zunächst in Einzelarbeit, um anschließend ihre Antworten in Partnerarbeit abzugleichen. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die Schüler*innen die gleiche Fragestellung auf dem Arbeitsblatt (Arbeitsblatt 3) eintragen.

Beim zweiten Schritt (Vergleich, Arbeitsblatt 2 und 3) erfolgen die Festlegung der Kriterien für den Vergleich sowie die Durchführung desselben unter Zuhilfenahme der Placemat-Methode. In der Einzelarbeitsphase bearbeitet zunächst jedes Gruppenmitglied den Arbeitsauftrag eigenständig und entwickelt Vorschläge für die Festlegung von Kriterien für den Vergleich. In der darauffolgenden Gruppenarbeitsphase werden die vorgeschlagenen Kriterien erörtert und es wird gemeinsam entschieden, welche Kriterien für den Vergleich verwendet werden. Anschließend führen die Schüler*innen den Vergleich gemeinsam durch und halten die Ergebnisse in der Tabelle (Arbeitsblatt 3) fest. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt anschließend im Plenum, wobei entweder alle oder ausgewählte Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren. Im Rahmen dessen kann die Lehrkraft bereits eine Reflexion anschließen und mit den Schüler*innen erörtern, welche Auswirkungen die zuvor erfolgte Festlegung der Kriterien auf die Durchführung des Vergleichs und dessen Ergebnisse hat.

Beim dritten Schritt (Analyse, Arbeitsblatt 2 und 4) bearbeiten die Schüler*innen die Arbeitsaufträge mit der Think-Pare-Share-Methode. Hierzu füllen sie die Tabelle (Arbeitsblatt 4) zunächst in Einzelarbeit aus (Think-Phase). Anschließend findet ein Austausch mit einem*einer anderen Schüler*in statt, bei dem die Ergebnisse besprochen werden (Pare-Phase). Danach werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert (Share-Phase). Es wird empfohlen, die Akteursebene eingehend zu erörtern, um den Schüler*innen zu verdeutlichen, dass der Maßstab des Akteurs auch dessen Handlungsmöglichkeiten beeinflusst. Des Weiteren ist es erforderlich, das Potenzial der Durchsetzungsfähigkeit der einzelnen Akteure zu besprechen, um Fehlkonzepte hinsichtlich der Durchsetzungsfähigkeit zu vermeiden. Gerade im Fach Geographie sollten die Schüler*innen in der Lage sein, die Machtpotenziale der Akteure adäquat zu analysieren, um die Auswirkungen auf Räume erfassen zu können.

Beim vierten Schritt (Dekonstruktion, Arbeitsblatt 2 und 5) füllt zunächst jede*r Schüler*in die Tabelle (Arbeitsblatt 5) selbstständig aus. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse in Gruppenarbeit. In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, dass Antworten, die von anderen Gruppenmitgliedern abweichen, in der Tabelle (Arbeitsblatt 5) markiert werden. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion der Antworten im Plenum. Im Rahmen der Dekonstruktion wird eine einzelne Betrachtung jedes Akteurs empfohlen, wobei gruppeninterne, nicht übereinstimmende Antworten in der Diskussion besondere Berücksichtigung finden sollten. Die Begleitung der Dekonstruktion durch die Lehrkraft ist von entscheidender Bedeutung, da hier auch Aspekte wie Akteursbeziehungen inklusive möglicher Abhängigkeiten und sozialer Identitäten thematisiert werden können.

Beim fünften Schritt (Beurteilung und Bewertung, Arbeitsblatt 2) bearbeiten die Schüler*innen die Arbeitsaufträge zunächst in Einzelarbeit. Im Anschluss führen die Schüler*innen eine Diskussion mit der Fishbowl-Methode im Plenum durch. Im Rahmen der Diskussion übernimmt die Lehrkraft die Funktion des Moderators bzw. der Moderatorin und steuert die Diskussion angemessen. Dies kann beispielsweise durch die Beurteilung der Argumente der Akteure der Reihe nach durch die Diskussionsteilnehmer*innen erfolgen. Im Rahmen der Diskussion ist ferner darauf zu achten, dass eine klare Trennung zwischen Beurteilung und Bewertung erfolgt. So sollten zunächst die Ergebnisse der Beurteilung und anschließend die Ergebnisse der Bewertung diskutiert werden. Dabei ist sicherzustellen, dass alle Schüler*innen sich an der Diskussion beteiligen.

Beim sechsten Schritt (Metareflexion, Arbeitsblatt 2) besprechen die Schüler*innen zunächst in Part-

nerarbeit, inwiefern sich die übergeordnete Fragestellung auf Grundlage des vorliegenden Materials vollständig bzw. vollumfänglich beantworten lässt. Im Anschluss erfolgt eine gemeinsame Diskussion der Meinungen im Plenum. Die Diskussion der verschiedenen Meinungen kann als ein Mittel zur Förderung eines Diskurses betrachtet werden. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkraft diesen Prozess an den entsprechenden Stellen anleitet. In diesem Zusammenhang kann eine Diskussion darüber angeregt werden, welche Auswirkungen die Wahl der Kriterien und Akteure sowie der eigene ethische Maßstab auf die Wahrnehmung des Konflikts haben. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung kann den Schüler*innen aufgezeigt werden, dass der Konflikt unterschiedlich wahrgenommen werden kann (z. B. je nach Wahl der Kriterien) und eine tatsächlich objektive Konfliktwirklichkeit nicht existiert. Die Schüler*innen können so die Erkenntnis erlangen, dass ein bewusster Perspektivenwechsel eine wesentliche Kompetenz im Rahmen einer multiperspektivischen Auseinandersetzung darstellt, und dass diese Kompetenz für eine gesellschaftliche Teilhabe im Sinne der Ambiguitätstoleranz unerlässlich ist.

4 Fazit und Ausblick

Grundsätzlich ist die Geographie als multiperspektivisches Fach anzusehen, in dem gesellschaftlich relevante Themen und Herausforderungen, die unterschiedliche Standpunkte umfassen, erörtert und diskutiert werden. Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel ist in diesem Zusammenhang essenziell, um eine multiperspektivische Auseinandersetzung erzielen zu können. Die Kompetenz ist jedoch eine komplexe Fähigkeit, bei der die Förderung im Unterricht anhand kompetenzorientierter Aufgabenstellungen eine große Herausforderung darstellt. Ziel des Beitrags ist es daher, Anregungen und erste Vorschläge für die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mithilfe von generalisierten Aufgabenstellungen zu geben, die für verschiedene Themen verwendet werden können. Die vorgestellten Aufgabenstellungen wurden bereits in einer Interventionsstudie angewandt, in der die Kompetenz zum Perspektivenwechsel von Schüler*innen der 11. Klasse untersucht wurde. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie werden demnächst publiziert.

Dank

Die Open-Access-Publikationskosten wurden gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG, 491454339).

Literatur

Ataeian, A. (2013): Vom Standpunkt des Erkennens: Nietzsches Philosophie des Perspektivismus. LIT, Berlin.

Bredella, L., F. J. Meissner, A. Nünning & D. Rösler (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bredella, L., F. J. Meissner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens". Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. IX–LII.

Budke, A., A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (2015): Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In: Budke, A., M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Waxmann, Münster. S. 273–297.

Cigala A., A. Mori & F. Fangareggi (2014): Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. In: Early Child Development and Care 185(8). S. 1199–1215. DOI: https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. https://geographiedidaktik.org/download/bildungsstandards-fuer-das-fach-geographie-fuer-den-mittleren-schulabschluss-mit-aufgabenbeispielen-10-auflage-2020/?wpdmdl=815&refresh=66dea7c858ece1725867976 (10.08.2023)

Duncker, L. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L., W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. S. 9–20.

Felzmann, D. & J. Laub (2019): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern. In: Praxis Geographie 10. S. 4–11.

Healey, M. L. & M. Grossman (2018): Cognitive and Affective Perspective-Taking: Evidence for Shared and Dissociable Anatomical Substrates. In: Frontiers in Neurology 9(491). S. 1–8. DOI: https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00491

Jordan, A., N. Ross, S. Kraus, J. Baumert, W. Blum, M. Neubrand, K. Löwen, M. Brunner & M. Kunter (2006): Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Klieme, E. & D. Leutner (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(6). S. 876–903. DOI: https://doi.org/10.25656/01:4493

Krause, U., A. Budke & V. Maier (2021): Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons

by German and Dutch Student Teachers. In: Education Sciences 11(63). DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11020063

Köster, M. & H. Thünemann (2019): The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research. In: History Education Research Journal 16(1). S. 24–34. DOI: https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.03

Matthes, E. & S. Schütze (2011): Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Matthes, E. & S. Schütze (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 9–15.

Mead, G. H. (1934): Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press, Chicago.

Piaget, J. (1972): Urteil und Denkprozeß des Kindes. Übersetzung: H. Christ. Schwann, Düsseldorf.

Piaget, J. (1983): Sprechen und Denken des Kindes. Übersetzung: N. Stöber. Ullstein, Frankfurt am Main.

Reinhardt, S. (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, W. & P. Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben". Berlin. S. 1–27.

Reitschert, K. & C. Hößle (2006): Die Struktur von Bewertungskompetenz. Ein Beitrag zur Dimensionierung eines Kompetenzmodells im Bereich der Bioethik. In: Vogt, H., D. Krüger & S. Marsch (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge auf der 8. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VdBiol. Berlin, S. 99–114.

Rhode-Jüchtern, T. (2015): Kreative Geographie: Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Wochenschau-Verlag, Schwalbach.

Schmalor, H., S. Ciprina, M. Ellerbrake & K. Jebbink (2023): Multiperspektivität im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 73(3). S. 4–9.

Sitte, C. (2011): Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht 123. S. 24–41.

Steins, G. (2006): Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In: Bierhoff, H.-W. & D. Frey (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Hogrefe, Göttingen. S. 471–476.

Vasiljuk, D. & A. Budke (2021a): Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education. In: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education 11. S. 529–545. DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038

Vasiljuk, D. & A. Budke (2021b): Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. In: GW-Unterricht 162(2). S. 18–30. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s18

Wagener, M. (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Springer VS, Wiesbaden.

Wilcke, H. & A. Budke (2019): Comparison as a method for geography education. In: Education Sciences 9(225). S. 1–15. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci9030225

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

Anhang

Arbeitsmaterialien zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht

Arbeitsblatt 1: Einleitung zum Perspektivenwechsel für die Schüler*innen

Liebe Schüler*innen,

lesen Sie bitte zunächst die Materialien durch und bearbeiten Sie anschließend die Aufgaben.

Das Ziel ist es, die Fragestellung anhand von verschiedenen Meinungen zu beurteilen und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteure zu reflektieren. Dabei sollen Sie anhand einer genauen Abfolge von Schritten Ihr methodisches Wissen zum Vorgehen bei der Beurteilung komplexer Fragestellungen erweitern.

Die Abfolge beinhaltet folgende Schritte:



Diese Schritte sind in den folgenden Abschnitten in sechs große Blöcke gegliedert.

Schritt 1 bis 4 sollten Sie vor allem anhand von Tabelle 1 bis 3 bearbeiten.
In Schritt 5 und 6 sollten Sie dann die Erkenntnisse, die Sie gewonnen haben, umfangreicher verschriftlichen.

Bitte bearbeiten Sie zunächst alle Blöcke in richtiger Reihenfolge in Einzelarbeit und lassen Sie dabei keinen Block aus.

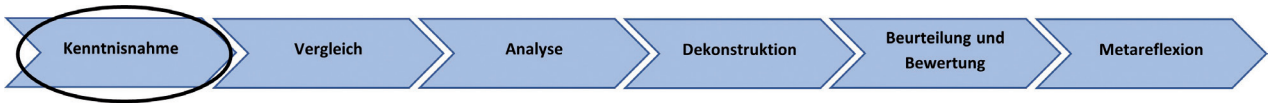
Wenn Sie alle Schritte bearbeitet haben, werden wir gemeinsam eine Diskussion im Klassenverband durchführen.

© GW-Unterricht 175 (3/2024), Vasiljuk & Budke

Arbeitsblatt 2: Aufgabenstellungen zur Durchführung des Perspektivenwechsels

Beschreiben Sie zunächst kurz Ihre bisherige Meinung hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung, bevor Sie das Material bearbeiten (ca. 5 Sätze)!

I) Der erste Schritt ist die **Kenntnisnahme**. Hier sollen Sie die vorhandenen Akteure erfassen.



Nutzen Sie hierfür Arbeitsblatt 3 und gehen Sie wie folgt vor:

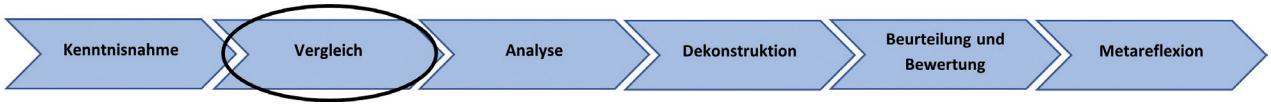
1. Lesen Sie sich nochmal die übergeordnete Fragestellung durch! Tragen Sie diese in Tabelle 1 ein (Kopfzeile).

2. **Nennen** Sie die vorhandenen Akteure und tragen Sie diese in Tabelle 1 ein!

3. **Tragen** Sie anschließend auf dem Meinungsstrahl **ein**, wie die Meinung der Akteure in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung positioniert werden kann (der Meinungsstrahl befindet sich in Tabelle 1)!
   Tipp: Arbeiten Sie mit Farben oder Abkürzungen, die die Akteure auf dem Meinungsstrahl kennzeichnen.

4. **Positionieren** Sie auch Ihre Meinung auf dem Meinungsstrahl!
   Tipp: Arbeiten Sie auch hier mit einer Farbe oder Abkürzung, die Ihre Position auf dem Meinungsstrahl kennzeichnet.

II) Der zweite Schritt ist der **Vergleich**. Hier sollen Sie die Argumente der Akteure hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung vergleichen.



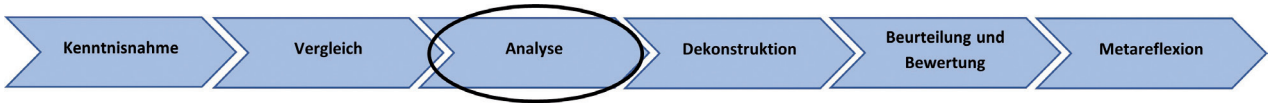
Nutzen Sie wieder Arbeitsblatt 3 und gehen Sie hierfür wie folgt vor:

1. **Definieren** Sie zunächst drei Kriterien für Ihren Vergleich, d. h. überlegen Sie, zu welchen Inhaltspunkten bzw. Themen Sie die Meinungen der verschiedenen Akteure erfassen möchten. Ein Beispiel finden Sie in der Tabelle.
   Tragen Sie anschließend die gewählten Kriterien in Tabelle 1 ein (obere Zeile)!

2. **Füllen** Sie nun die Tabelle aus: Welche Aussage hat der Akteur in Bezug auf Ihr gewähltes Kriterium getroffen?

© GW-*Unterricht* 175 (3/2024), Vasiljuk & Budke

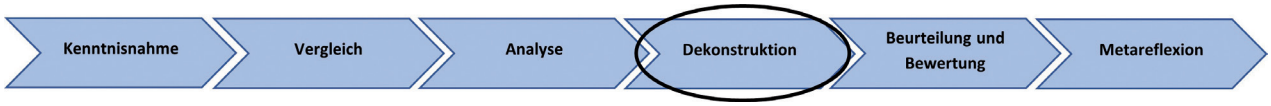
III) Der dritte Schritt ist die **Analyse**. Hier sollen Sie die Akteure analysieren.



Gehen Sie hierfür wie folgt vor und benutzen Sie Arbeitsblatt 4:

1. **Erklären** Sie mithilfe von 1–2 Sätzen, worin der Konflikt besteht! **Tragen** Sie die Erklärung in Tabelle 2 **ein** (Kopfzeile)!
2. **Arbeiten** Sie **heraus**, welche Ziele die Akteure verfolgen und tragen Sie diese in Tabelle 2 ein! Ein Beispiel finden Sie in der Tabelle.
3. **Analysieren** Sie nun die Akteure in Bezug auf den Konflikt! Bearbeiten Sie hierfür Tabelle 2 (ein Beispiel für die Bearbeitung finden Sie in der Tabelle)!

IV) Der vierte Schritt ist die **Dekonstruktion** der Argumente. Hier sollen Sie alle Meinungen, auch Ihre eigene, kritisch hinterfragen.

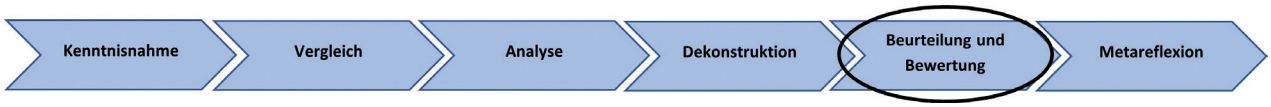


Gehen Sie hierfür wie folgt vor und benutzen Sie Arbeitsblatt 5:

1. **Tragen** Sie in die Kopfzeile von Tabelle 3 zunächst die Akteure ein!
2. **Hinterfragen** Sie die Meinungen der Akteure und Ihre Meinung kritisch! Bearbeiten Sie hierfür Tabelle 3.
3. **Erklären** Sie, inwiefern die direkte Betroffenheit (und damit einhergehende Konsequenzen) die Meinung der Akteure beeinflusst (pro Akteur max. 3–4 Sätze)! Sie können für Ihre Überlegungen auch Tabelle 3 nutzen!

© GW-Unterricht 175 (3/2024), Vasiljuk & Budke

V) Der fünfte Schritt ist die **Beurteilung (Sachurteil)** und **Bewertung (Werturteil)** der Argumente. Hier sollen Sie nun zum Konflikt bzw. Problem Stellung beziehen.



Gehen hierfür Sie wie folgt vor:

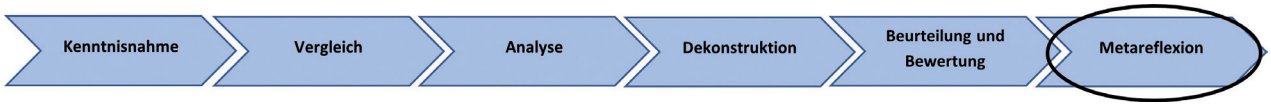
1. **Beurteilen** Sie den Konflikt hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung!
   Versuchen Sie hierbei wie ein Richter sachlich vorzugehen: Beurteilen Sie die vorgebrachten Argumente der Akteure hinsichtlich ihrer Angemessenheit (= sind die Argumente der Akteure überhaupt geeignet) und Stichhaltigkeit (= sind die Argumente der Akteure widerlegbar)!

   Formulieren Sie anschließend ein kurzes Fazit, bei dem Sie die übergeordnete Fragestellung beantworten (max. 3–4 Sätze)!

2. **Bewerten** Sie den Konflikt hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung (d. h. wie ist die Fragestellung ethisch zu beantworten)!
   Beachten Sie dabei, ob die vorgebrachten Argumente der Akteure Ihren eigenen ethischen Prinzipien, d. h. Ihren Vorstellungen von Moral und Werten sowie von Gerechtigkeit und Verantwortung entsprechen!

   Formulieren Sie anschließend ein kurzes Fazit, bei dem Sie die übergeordnete Fragestellung beantworten (max. 3–4 Sätze)!

VI) Der sechste Schritt ist die **Metareflexion**. Hier sollen Sie nun den Konflikt abschließend betrachten.



Gehen Sie hierfür wie folgt vor:

1. **Nehmen** Sie kritisch **Stellung** und **reflektieren** Sie**:** Inwieweit lässt sich die übergeordnete Fragestellung auf Grundlage des Materials vollständig bzw. vollumfänglich beantworten?

© GW-*Unterricht* 175 (3/2024), Vasiljuk & Budke

Arbeitsblatt 3: Schritt Kenntnisnahme und Vergleich

Tabelle 1: Vergleich der Aussagen der Akteure (Bearbeitung für Schritt I und II)

Die übergeordnete Fragestellung lautet: _____

Meinung der Akteure und eigene Meinung:



Zustimmung | eher Zustimmung | unschlüssig | eher Ablehnung | Ablehnung

Akteur	Aussage des Akteurs zum ersten Kriterium: _____	Aussage des Akteurs zum zweiten Kriterium: _____	Aussage des Akteurs zum dritten Kriterium: _____	Aussage des Akteurs zum vierten Kriterium: _____

Arbeitsblatt 4: Schritt Analyse

Tabelle 2: Akteursanalyse (Bearbeitung für Schritt III)

Der Konflikt besteht darin:

Akteur	**Ziele der Akteure**	**Maßstab der Handlungsfähigkeit der Akteure**				**Akteurstyp**		**Durchsetzungsfähigkeit der Akteure**			
	Welche Ziele verfolgen die einzelnen Akteure (in einem Satz zusammengefasst)?	Auf welcher Maßstabsebene können die Akteure handeln?				Verfolgt der Akteur seine eigenen Interessen (=individuell) oder die einer Institution (=komplex)?		Welches Potential hat der Akteur seine Meinung bzw. Ziele durchzusetzen?			
		lokal	regional	national	global	individuell	komplex	sehr gering	eher gering	eher hoch	sehr hoch

Arbeitsblatt 5: Schritt Dekonstruktion

Tabelle 3: Kritisches Hinterfragen der Sichtweisen der Akteure und der eigenen Sichtweise (Bearbeitung für Schritt IV)

	Akteur: _____	Akteur: _____	Akteur: _____	Akteur: _____	Eigene Sichtweise
Aus welchem Land kommt der Akteur?					
Inwiefern ist der Akteur vom Konflikt bzw. Problem betroffen?					
Welche Konsequenzen können im Hinblick auf das Problem den Akteur betreffen?					
Welche zeitliche Sichtweise hat der Akteur auf den Konflikt/das Problem (kurz-, mittel- oder langfristig)?					
Inwiefern berücksichtigt der Akteur Argumente anderer Akteure?					
Welche Aspekte blendet der Akteur unter Umständen in seiner Argumentation aus?					

© GW-Unterricht 175 (3/2024), Vasiljuk & Budke

6.4 Teilstudie 4: Supporting Students' Perspective-Taking through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education

Artikel IV:

Titel: Supporting Students' Perspective-Taking Through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education

Autor*innen: Dina Vasiljuk und Alexandra Budke

Status: veröffentlicht

Zeitschrift: education sciences

Jahr: 2026

Ausgabe: 16

Seiten: 1-26

Online verfügbar: https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Eigener Beitrag: Konzeption der Untersuchung und des Theoriegerüsts, Erarbeiten der Methodik, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen des Originalmanuskripts, Visualisierung

Zu zitieren wie folgt:
Vasiljuk, D., & Budke, A. (2026). Supporting Students' Perspective-Taking Through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education. *Education Sciences*, *16*(6), 936. https://doi.org/10.3390/educsci16060936

education sciences

MDPI

Article

Supporting Students' Perspective-Taking Through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education

Dina Vasiljuk * and Alexandra Budke

Institute of Geography Education, University of Cologne, 50931 Cologne, Germany; alexandra.budke@uni-koeln.de
* Correspondence: d.vasiljuk@uni-koeln.de

Abstract

The ability to take another person's perspective is a valuable skill in today's society, fostering a better understanding of complex issues involving differing viewpoints. Although this competency is also central in geography education, there has been little analysis of students' perspective-taking, and no method has been proposed to teach it effectively in geography classes. Therefore, the objective of this study was to analyse and systematically foster students' competency in perspective-taking using a developed competency model. The study was situated within a pre- and post-test control group design (14 secondary students in the experimental group; 15 in the control group). Quantitative pre- and post-test data showed minimal changes in students' perspective-taking competency, which underlines the complexity of the competency and supports the article´s focus on the intervention itself to gain deeper insights into how competent secondary students are in this regard, as well as how they engaged with and reflected on the guided perspective-taking tasks. Overall, the intervention results showed that the students demonstrated a high level of perspective-taking competency when guided by respective tasks. Furthermore, the students self-reported that they were able to cope with the given tasks. The operationalised model could therefore help students to understand perspective-taking and can support them to develop perspective-taking competency.

Keywords: perspective-taking; competency model; geography education; critical thinking; student reasoning

Check for updates

Academic Editor: Luca Tateo

Received: 23 April 2026
Revised: 3 June 2026
Accepted: 4 June 2026
Published: 12 June 2026

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license.

1. Introduction

Perspective-taking is an essential component of social competency as well as a key ability for democratic participation in heterogeneous societies (McGarry et al., 2021; Reinhardt, 2004), where it allows discourse in which different points of view can be considered. The ability to take someone else's perspective is essential in a variety of situations where understanding is required, empathy is necessary or differing opinions must be accepted (Duncker, 2005). Particularly for complex conflicts, perspective-taking demonstrates that there is no single correct perspective but rather a range of perceptions and truths, which are always bound to a certain perspective (Hales, 2020; Ataeian, 2013; Reuber, 2001, 2000). Perspective-taking therefore enables us to deal with conflicts constructively and to work out problems collaboratively (Rizkalla et al., 2008), because the ability to take someone else's perspective can result in a more positive attitude towards others and greater willingness

to make concessions (Gehlbach et al., 2015); in addition, it fosters a deeper understanding of the feelings and thought processes of others (Healey & Grossman, 2018; Walker, 1980; Enright & Lapsley, 1980). In general, taking another person's perspective has been shown to promote empathy and reduce stereotypes (Skorinko & Sinclair, 2013; Galinsky & Moskowitz, 2000) and could be regarded as the basis for higher-level moral reasoning (Eisenberg et al., 2005). Furthermore, an increased capacity for perspective-taking is closely associated with enhanced social skills (McGarry et al., 2021). These findings clearly highlight the importance of perspective-taking in society. However, they do not address the question of how perspective-taking could be systematically fostered, especially in educational settings. Studies conducted in educational contexts, such as research on historical perspective-taking (Huijgen et al., 2014, 2017), have also primarily focused on assessing perspective-taking through standardised tests rather than examining how this competency can be fostered. Overall, the analyses are often limited to the outcome of the experiment or intervention using short essays, self-evaluations or standardised tests, with less attention paid to the actual fostering of perspective-taking abilities. An approach that examines the process of guided interventions in classroom settings could therefore provide a deeper understanding of how perspective-taking can be effectively promoted.

In geography, the ability to consider multiple perspectives is particularly important, as the subject frequently addresses social issues without a single, definitive solution. It is essential to consider different perspectives when addressing complex issues such as climate change, sustainable development, resource conflict or migration. These challenges require a multifaceted approach to identify different solutions that align with the diverse needs of society. For instance, in a construction project in a mountain forest (Reuschenbach, 2007), local residents may prioritise the preservation of natural landscapes and recreational value; the construction company may emphasise infrastructural development and economic feasibility, while environmental organisations may focus on biodiversity conservation and the protection of fragile ecosystems. Such configurations illustrate that geographical challenges are inherently multifaceted and cannot be comprehended or resolved from a single viewpoint. In order to gain a comprehensive understanding, it is essential to consider a range of norms, perceptions and interests (Budke et al., 2015). This requires the ability of perspective-taking. Research findings further support the assumption that students deal with such issues in different ways. Recent research (S. Doğru & Yüzbaşıoğlu, 2023), for example, has highlighted variations in the conceptual understanding of climate change among middle school students. While these differences relate primarily to conceptual knowledge rather than the perspective-taking ability itself, they nevertheless demonstrate the complexity of socio-scientific issues and the variability in how students interpret and structure such problems. This underlines the importance of instructional approaches that actively engage learners with a variety of perspectives and interpretations.

However, there has been little research on students' perspective-taking competency in the field of geography education. It has been used in studies as a method for field trips (Böing & Sachs, 2009) or as a way to capture actors' perceptions of space (Schrüfer et al., 2016). However, there has been no systematic and targeted fostering and analysis of this competency to date. Particularly in geography education, there is also a lack of consistent links between theoretical modelling, support-oriented tasks and valid evaluation methods regarding the competency of perspective-taking.

Therefore, the present study addresses this gap by applying a theoretically grounded competency structure model of perspective-taking (Vasiljuk & Budke, 2021) to analyse secondary students' perspective-taking competency in geography education. In this model, perspective-taking is considered as a complex cognitive process. The model was operationalised through tasks aligned with each of its dimensions, allowing for the analysis

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

of how students applied perspective-taking during the intervention. The intervention was embedded in a pre- and post-test control group design, with fourteen students in the experimental group and fifteen students in the control group. Both groups addressed the same geographical topic (Mount Everest). While the experimental group worked with tasks based on the competency model of perspective-taking, the control group did not receive this model-based task intervention. The pre- and post-tests were used as part of the overall study design to capture potential changes in students' perspective-taking competency. However, the primary analytical focus of this article is how students engaged with the guided tasks across the different dimensions of the competency model within the intervention. Thereby, students' task evaluations and their perceived coping abilities regarding their own perspective-taking competency were additionally analysed using Likert-scale self-assessments. By concentrating on the intervention and students' evaluation, the study offers deeper insights into how perspective-taking can be systematically fostered in geography education, supporting the respective development of this key competency.

Therefore, this article aims to answer the following three research questions:

How do students demonstrate perspective-taking competency across different dimensions within the intervention setting, as captured by the operationalised competency model?

How do secondary students assess the tasks of the operationalised model?

To what extent do students evaluate their ability to cope with the applied tasks?

In the following section, we first briefly present the developed competency model and previous research findings on promoting perspective-taking competency. We then present the methodological design of the intervention study and show how the competency model was operationalised for the intervention itself. At this point, it should be noted that the aim was not to develop items that would meet the criteria of test theory, but rather to gain initial insights into whether students' perspective-taking competency could be enhanced by using guided tasks. After this, the results are then presented and discussed. Finally, conclusions are derived based on the results of the intervention study.

2. Theoretical Background

In the following section, we present the theoretical background, with the model for perspective-taking in geography education (Vasiljuk & Budke, 2021), being presented initially. It was developed to assess students' competency in perspective-taking and provided the foundation for the intervention study. Afterwards, previous research findings regarding the fostering of perspective-taking competency will be presented, as these results formed the basis for the preparation of the intervention study.

2.1. Competency Model of Perspective-Taking in Geography Education

The ability to take different perspectives is essential in today's society (Healey & Grossman, 2018). As it is not possible to have an absolute view on an object, conflict or issue, conscious perspective-taking can show us different ways of viewing (Hales, 2020; Ataeian, 2013). Perspective-taking allows us to better understand the thoughts, aims and feelings of others (Healey & Grossman, 2018; Batson et al., 1997; Underwood & Moore, 1982; Walker, 1980; Enright & Lapsley, 1980). Perspective-taking is also essential in geography education as the discipline itself is perspectival (Schuler et al., 2017). Understanding the dynamics and diversity of space, for example, requires different viewpoints, methods and scales. Thereby, (geographical) space can be analysed, interpreted and discussed in different ways (Larsen & Harrington, 2020; Balteanu & Dogaru, 2011). In geography, perspective-taking can be seen as a way of thinking that makes it possible to look at a

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

(geographical) topic from different points of view and to depict the pluralistic 'nature of reality' (Rhode-Jüchtern, 1996, p. 5). An awareness of pluralism is also relevant when analysing the relations between power and space, as well as the actions of actors, as it assumes a constructivist worldview that includes subjective conceptions of space and views of conflict (Reuber, 2000, 2001). Perspective-taking is particularly relevant here, as it can show that there are different perspectives on conflicts, which do not have to or cannot be declared right or wrong (Reuber, 2000, 2001). Instead, perspective-taking can help to understand the thoughts and aims of others. It can also help to ethically evaluate actions and to develop a basic awareness of how to discuss moral issues (Ermann & Redepenning, 2010; Smith, 2001). It also plays an important role in intercultural learning, because understanding others can only be achieved if perspective-taking is encouraged (Heiser, 2013; Thierer, 2008). If geography lessons are limited to the material objects of space, it is not possible for students to understand others (Thierer, 2008). Therefore, acting subjects with respective perspectives should be emphasised (Thierer, 2008). Perspective-taking can reveal one's own prejudices and cause one to critically question one's own perspective (Heiser, 2013). It is also necessary when promoting reflective map literacy (Gryl, 2010). It allows for a differentiated view of the content presented and allows us to gain a critical distance from our own perspectives (Gryl, 2010; Häcker & Rihm, 2005).

Principally, perspective-taking is a complex human social–cognitive ability (Jääskeläinen & Kosonogov, 2023) that is not clearly defined in the literature, as there are different approaches depending on the discipline (Cigala et al., 2014). The competency has not been clearly defined in geography education either. The different conceptualisations and definition approaches were systematically addressed in a separate publication (Vasiljuk & Budke, 2021). Based on the relevant theories, concepts and models, we defined perspective-taking and developed a competency model of perspective-taking for geography education (Vasiljuk & Budke, 2024).

In this regard, perspective-taking is defined as a complex process to understand and reflect on different viewpoints, including one's own point of view, by identifying, comparing and analysing perspectives in a criteria-based manner, deconstructing them, forming fact-based and value-based judgements and enabling meta-reflection. The competency model makes it possible to capture the complex competency in different dimensions (Fleischer et al., 2013; Klieme et al., 2007). The developed model consists of six dimensions that define the competency of perspective-taking, which are considered equally relevant (see Figure 1).

The six dimensions are now briefly explained (see Table 1). For further information, please refer to the article providing a detailed description of the model derivation (Vasiljuk & Budke, 2021).

The model was applied by analysing articles from practice journals of geography education from German-speaking countries to identify which dimensions of perspective-taking are enhanced by the tasks in lesson concepts (Vasiljuk & Budke, 2021). The results showed that the tasks scarcely promoted competency-oriented geography teaching in terms of perspective-taking. However, there is currently limited insight into the perspective-taking competencies of secondary students. Therefore, the objective of this study is to analyse how competent secondary students are in the different dimensions of perspective-taking.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

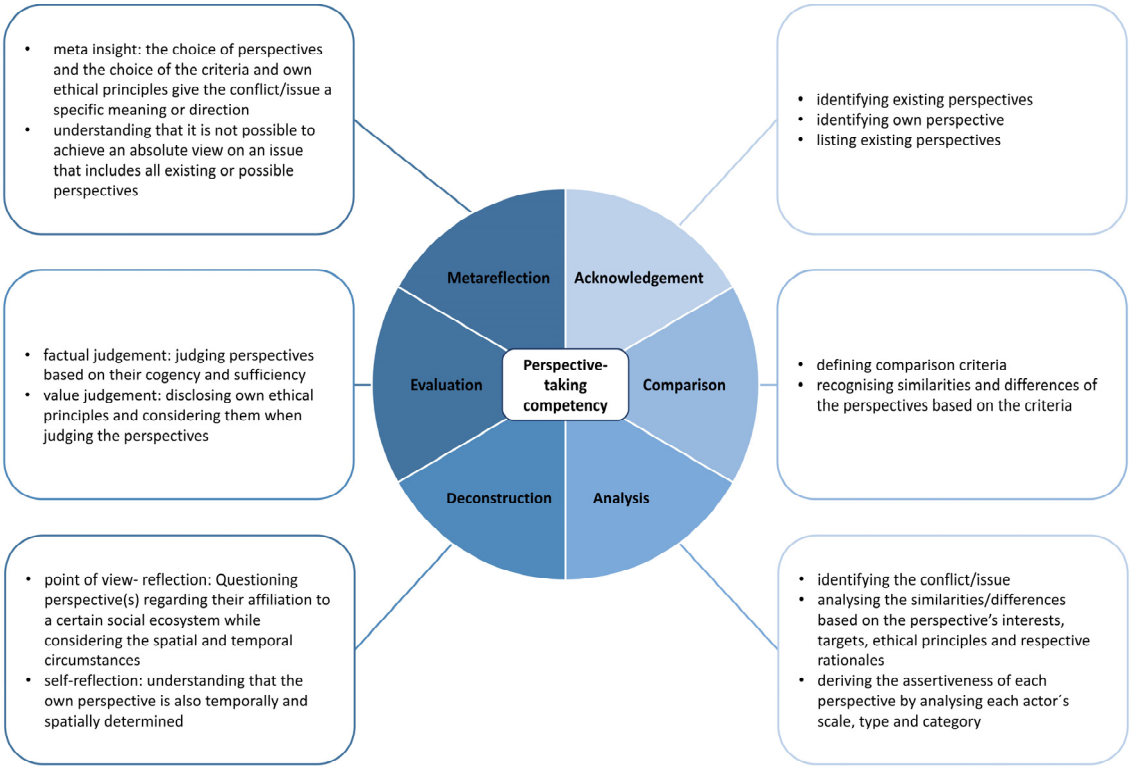


Figure 1. Competency structure model for perspective-taking (Vasiljuk & Budke, 2021).

Table 1. Explanation of the different dimensions of the model of perspective-taking.

Dimension in the Competency Model	Definition of the Dimension
Acknowledgement	Perspective-taking requires the competency to acknowledge perspectives. This means to identify existing perspectives, to identify one's own perspective and to list these perspectives.
Comparison	Perspective-taking requires the competency to compare perspectives. Criteria for comparison should be defined so that similarities and differences can be identified.
Analysis	Perspective-taking requires the competency to analyse different perspectives to understand a conflict or issue. Therefore, the conflict or issue should be identified. Moreover, perspectives should be analysed based on the perspective's interests, targets, ethical principles, rationales and assertiveness (by analysing each actor's scale, type and category).
Deconstruction	Perspective-taking requires the competency to question the perspective(s) involved, as well as one's own perspective. Thus, perspectives should be deconstructed, considering the spatial and temporal circumstances and their affiliations with a social ecosystem.
Evaluation	Perspective-taking requires the competency to evaluate a conflict/issue. Arguments should be considered on both a factual and a value basis. In factual judgement, arguments are judged based on their cogency and sufficiency, and, in value judgement, arguments are judged based on one's own ethical principles.
Meta-reflection	Perspective-taking requires the competency to consider an issue/conflict and its perspectives through meta-sight. Therefore, to achieve meta-reflection, the choice of perspectives, the choice of the criteria and one's own ethical principles should be reflected on. Meta-reflection also helps to understand that it is not possible to arrive at an absolute view of an issue that includes all existing or possible perspectives.

2.2. Empirical Findings Regarding Fostering Perspective-Taking Competency

This section presents empirical findings relevant to the development of the research design of the conducted intervention study.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

In general, perspective-taking is linked to Theory of Mind (Birch et al., 2017). Theory of Mind (ToM) is a complex cognitive but important socialability to understand one's own and others' thoughts and actions. Hofmann et al. (2016) analysed different training programmes regarding ToM that had been tested in controlled studies between 1977 and 2015. Initially, 757 papers were identified, and 32 papers were used for the meta-analysis. The meta-analysis of the studies showed that ToM training can promote children's ability to understand, interpret and be aware of both their own and others' perceptions, thoughts and emotions (Hofmann et al., 2016). The quantitative meta-analysis revealed that targeted training in ToM can effectively enhance children's perspective-taking skills. Thereby, longer sessions and shorter training periods can lead to better results. However, the training itself was not analysed, which makes it difficult to identify which training elements are important in developing the children's skills. Furthermore, Hofmann et al. (2016) argue that a precise analysis of the intervention type is also essential to ensure the implementation of appropriate approaches.

Gehlbach et al. (2015) analysed, in their intervention, how different types of social perspective-taking affect outcomes. This concept refers to the process by which an individual learns about another person's viewpoint. The study utilised a range of approaches, varying the participants' knowledge and information regarding the perspective. A computer-based simulation with 842 participants was used as the method. The outcomes were measured using a self-report scale with four categories (e.g., motivation). The results of the social perspective-taking study indicated that perspective-taking can lead to positive relationships if information (e.g., values and priorities of the perspective) is provided to learn about the other person's perspective. When instructions without such further information are given, social perspective-taking is not very effective. The study demonstrated that instructions and materials are also an important part of fostering perspective-taking. However, further analysis during the intervention is necessary to understand perspective-taking in a more qualitative way, because the utilised self-report scales were not sufficient to provide an in-depth understanding of perspective-taking during the intervention process.

In their study, Cho et al. (2021) investigated the extent to which students used different perspectives in their essays for perspective-taking. They were asked to write an essay based on two newspaper articles. The analysis of 195 essays showed that students primarily wrote from their own perspectives and rarely considered other perspectives. The results also indicated that a higher level of perspective-taking competency is linked to better writing quality. Nevertheless, the students did not receive a systematic intervention to enable them to understand multiple perspectives or consider how different perspectives could be considered in the writing process. Therefore, Cho et al. (2021) highlight that fostering perspective-taking through targeted strategies can support students in developing their abilities to take different perspectives in writing.

In three different experiments, Galinsky and Moskowitz (2000) demonstrated that perspective-taking can promote empathy by reducing stereotypes and bias in social judgements. In two of the experiments, participants were asked to write a narrative essay about an elderly man. One group received no further instructions (control condition). A second group was asked to avoid stereotypical views (suppression condition), while a third group was instructed to adopt the perspective of the older man (perspective-taking condition). Participants in the control group wrote more stereotypical essays than those in the suppression and perspective-taking groups. In addition, the results indicated that, while the initial suppression of stereotypes may appear to be a strategy for reducing prejudice, it can nevertheless reinforce the activation and expression of stereotypes. Conversely, adopting the perspectives of others can result in a reduction in both expression and cognitive accessibility. Skorinko and Sinclair (2013) adapted the experiments and confirmed the

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

results. They also noted that, when the perspective for perspective-taking is stereotypical, the perspective-taker is engaged in stereotyping. As the different experiments considered various aspects in addition to perspective-taking, the participants were given only a few minutes to complete the essay. To truly foster perspective-taking, longer sessions are necessary. Nevertheless, both studies show that awareness of perspective-taking can reduce social stereotypes and promote respective understanding. For an intervention study, awareness of perspective-taking and the perspectives used in the material are particularly relevant in analysing perspective-taking competency.

Huijgen et al. (2014) tested an instrument for measuring history perspective-taking (HPT) and applied it in a follow-up study (Huijgen et al., 2017). The objective of the study was to assess students' ability to contextualise the actions of people in the past in the context of history perspective-taking (HPT) and to analyse their reasoning (Huijgen et al., 2017). The results showed that students performed well when engaging in HPT and using different reasoning strategies to perform HPT. While the study provides valuable insights from HPT, it does not offer a systematic approach to promoting perspective-taking. Overall, the empirical results show that perspective-taking can be promoted but that appropriate materials, instructions and settings are important.

A study of geography education analysed how students could perceive space from different perspectives (Schrüfer et al., 2016). In this regard, teaching materials were developed and two lessons were held. Students participated in group interviews and completed questionnaires to evaluate the lessons and their outcomes. The results of the study showed that students accepted that their views of unfamiliar situations differed from those of others. However, they found it more difficult to accept that their views of a familiar situation could differ from those of others. As part of a geographical field trip, students were asked to adopt different perspectives in a role-playing game (Böing & Sachs, 2009). The results showed that this method is suitable for avoiding a pro–con view and for achieving an awareness of the complexity of human geographical processes. The findings indicate that perspective-taking is also a relevant skill in geography education, with the objective of understanding and reflecting on other perspectives. However, students were not guided in perspective-taking, nor did the authors analyse how perspective-taking can be fostered. In geography education, students' perspective-taking competency has not yet been analysed based on a competency model. Instead, empirical studies have focused on classical geographical skills such as systems thinking (Brockmüller & Siegmund, 2020; Cox et al., 2019; R. Mehren et al., 2015) or spatial thinking (Bette & Schubert, 2015; Lee & Bednarz, 2012).

In order to address the identified gaps, the developed competency model was operationalised into a set of instructional tasks and applied in a guided intervention, which will be presented in the following section.

3. Methodology

We conducted a quasi-experimental intervention study with a pre–post control group design to investigate the following research questions:

How do students demonstrate perspective-taking competency across different dimensions within the intervention setting, as captured by the operationalised competency model?

How do secondary students assess the tasks of the operationalised model?

To what extent do students evaluate their ability to cope with the applied tasks?

We first present the participants, the sampling procedures and the research design of the intervention study, followed by the applied tasks from the developed competency model, as well as the data analysis.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

3.1. Participants and Sampling Procedure

Two secondary school classes in Germany (Cologne) participated in this study. All participants were enrolled in an advanced elective geography class: "Leistungskurs Geographie". The study followed a quasi-experimental design in which the participants were not randomly assigned to either the intervention or control group. Instead, the intact classes were arbitrarily assigned either to the experimental or the control group. In total, 29 school students participated in this study. There were 14 students (gender: six female students, seven male students, 1 gender-diverse student) in the experimental group and 15 (gender: six female students, nine male students) in the control group, aged between 15 years and 17 years. Originally, 32 students participated. However, due to illness, not all 32 students were able to take part in both the pre-test and post-test as well as the intervention. Therefore, only the results of the 29 students who were present on all days were analysed. The students and their parents were informed in advance about the study, to which they had given their consent. All tests and data were anonymised for analysis.

3.2. Research Design

The intervention study followed a quasi-experimental design with a non-randomised control group pre-test–post-test design. The pre- and post-tests were used to provide descriptive information about students' competency at the beginning and end of the study. However, the primary focus remained on the intervention itself (see Figure 2).

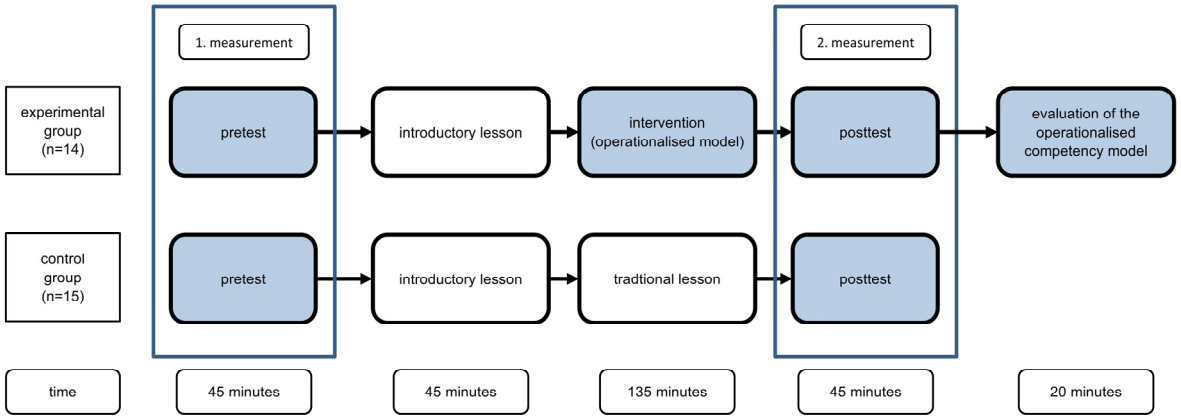


Figure 2. Design of the intervention study (the analysed and presented data are highlighted blue; authors' own design).

Before the intervention, the students received an introduction to the geographical topic (Mount Everest) to provide sufficient background information for the subsequent tasks, so that they were not unable to adopt a perspective in the intervention due to a lack of knowledge (Mayer & Wellnitz, 2014). In the intervention, the students were asked the following overall question: should ascending Mount Everest be prohibited? In the material, the following four actors gave their views on this in an interview: an Austrian environmental consultant, a German hobby mountaineer, a Nepalese government advisor working in the Nepalese Ministry of Tourism and a Sherpa who guided tourists up Mount Everest. Based on Gehlbach et al. (2015) and Skorinko and Sinclair (2013) (see Section 2), we ensured that relevant information about their perspectives (e.g., values and priorities) was provided. The material was developed and didacticised based on authentic sources to avoid a stereotypical perspective. In order to minimise the influence of the teacher during the intervention, the students were given written learning materials and work instructions to complete individually.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

The experimental group was instructed with small tasks to answer the overall question and to enhance the competency of perspective-taking. The tasks were derived from the perspective-taking competency model (Vasiljuk & Budke, 2021). The students had 135 min to complete 16 tasks and to answer the overall question (Vasiljuk & Budke, 2024). According to the students, this time was sufficient.

After the post-test, the students in the experimental group were asked to provide feedback on the tasks. For each operationalised dimension, two statements were given: "The tasks are understandable" and "It was easy for me to complete the task". Students were asked to respond to both statements for each dimension by ticking the respective box on a 5-point Likert scale with the following possible answers: strongly agree, agree, undecided, disagree, strongly disagree. In addition, students could write further open-ended responses for each dimension. When analysing the data, the response categories were converted into numbers in order to calculate the mean and standard deviation.

The intervention study was carried out between 26 October 2021 and 2 November 2021. All materials, including the pre-test and post-test, as well as the introductory lesson, the intervention and the conventional lessons, were checked for comprehensibility and adapted with the help of two student assistants.

3.3. Operationalisation of the Competency Model of Perspective-Taking in the Intervention

Perspective-taking competency has not yet been analysed in geography education based on a competency model. Therefore, the competency model for perspective-taking (Vasiljuk & Budke, 2021) was applied and operationalised for the intervention. It has been operationalised in different task formats to capture students' competency (Grünkorn & Krüger, 2012).

At this point, we refer to our article where the operationalised tasks and materials are presented in detail (Vasiljuk & Budke, 2024). In the following, we show only one example of operationalisation for each dimension (see Table 2).

Table 2. Derived tasks based on the competency model (selection of one example per dimension).

Dimension in the Competency Model	Criteria in the Competency Model	Derived Task for the Students' Material
Required in all dimensions: overall question	Reproducing the overall question	Name the overall question.
Acknowledgement	Identifying own perspective	Describe your own opinion in relation to the overall question.
Comparison	Defining comparison criteria	Define your comparison criteria.
Analysis	Identifying the conflict/issue	Explain in a few sentences what the conflict is.
Deconstruction: point of view reflection	Questioning perspective(s) regarding their affiliation with a certain social ecosystem while considering the spatial and temporal circumstances	Explain in what way the actors are directly affected by the conflict.
Evaluation: value judgement	Disclosing own ethical principles and considering them when judging the perspectives	Assess the conflict regarding the overall question.
Meta-reflection	Meta-insight: the choice of perspectives and criteria and one's own ethical principles give the conflict/issue a specific meaning or direction	Be critical and reflective: Based on the material, to what extent can the overall question be fully or completely answered?

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

When we converted the dimensions into tasks, we tried to consider theoretical aspects and empirical results. In general, a systematic approach is needed to understand multiple perspectives (Cho et al., 2021). Currently, no systematic approach is used in geography education to capture perspective-taking competency (Vasiljuk & Budke, 2021). Therefore, we decided to systematically convert each dimension into precise tasks that allowed the students to determine what was required of them (Jordan et al., 2006). We developed generalised tasks that could be used for different topics and tried to ensure that all six dimensions were as consistent as possible with the geography education standards (DGfG, 2020, 2014). On the one hand, this can help in understanding the tasks, as the students already have knowledge of the different action verbs. For example, the "evaluation" dimension of the competency model requires students to disclose their own ethical principles and to consider them when judging the perspectives (see Figure 1). This is similar to the explanation of the operator "assess" in the Educational Standards for Geography. Students should here "[a]nalyse the internal coherence and suitability of given statements or claims, forms of presentation in relation to specific issues" (DGfG, 2014, p. 31). Therefore, we used the operator "assess" for this dimension of the competency model. On the other hand, Mori and Cigala (2016) also showed, in their intervention study, that it is helpful if the procedures fit the school context in which the intervention takes place. As students work with tasks all the time, we considered the different action verbs of the geography education standards that are used in geography lessons.

3.4. Data Analysis

The study is based on the collection of qualitative data using mainly open-ended questions in the intervention itself (Vasiljuk & Budke, 2024). The answers to these questions were analysed by qualitative content analysis according to Mayring (2015) and Kuckartz (2018). The responses were then categorised and assigned a quantitative value (0, 1, 2, 3 points) using a coding manual created deductively. These quantified data were then analysed using descriptive statistics.

For the coding manual, we applied the model of perspective-taking. We considered all six dimensions of the model and reduced each dimension (category) into smaller evaluation items (subcategory) based on the respective criteria. The coding manual contained a total of 24 deductive items derived from the perspective-taking model and was used to analyse both the intervention and the pre- and post-tests.

In the following, the coding manual is explained using the dimensions "acknowledgement" (see Table 3) and "analysis" (see Table 4). All statements were created in the native language of the German students in the intervention study. They were translated into English by the authors. The complete coding manual is provided in Supplementary Materials.

For the dimension "acknowledgement" (see Table 3), the scoring is explained using the criterion "identifying perspectives" (=subcategory). This scoring method was used for 16 of 24 items. If no perspective was identified (=0 perspectives), 0 points were awarded. If one perspective was identified, the participants received 1 point. If more than one but less than all perspectives were identified, 2 points were awarded. If all perspectives were identified, participants received 3 points. We also analysed whether the answers were explicit or implicit. However, the subdivision (explicit/implicit) was not decisive for the scoring.

There were also subcategories for which only one point was awarded. For example, in the subcategory "identifying the conflict" within the "analysis" dimension (see Table 4), students either identified the conflict and received 1 point or received 0 points if they could not identify it. In general, 8 of 24 items were graded 0 if absent and 1 if present in the answers.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Table 3. Presentation of the coding and scoring using the example of the dimension "acknowledgement" as a category and the criterion "listing existing perspectives" as a subcategory.

Subcategory	Definition of the Subcategory	Coding Rules	Considering 0 Perspectives	Considering 1 Perspective	Considering Several Perspectives	Considering All Perspectives	Example of Student Response (Considering All Perspectives)
Listing existing perspectives	The existing perspectives are named.	Students correctly name the existing perspectives. Explicit: The perspectives are named explicitly. Implicit: The perspectives are indirectly named.	No perspectives are mentioned.	One perspective among the existing perspectives is named correctly.	More than 1 perspective and less than all of the existing perspectives are named correctly.	All existing perspectives are named correctly.	"*I choose the organisation NRW Fluthilfe [. . .] First I excluded the organisation One World* [. . .] *then I excluded the organisation Helfende Hand* [. . .]" (EG-2, pre-test, example for explicit, own translation)
Points			0	1	2	3	

Table 4. Presentation of the coding and scoring using the example of the dimension "analysis" as a category and the criterion "identifying the conflict/issue" as a subcategory.

Subcategory	Definition of the Subcategory	Coding Rules	Considering the Conflict	Considering the Conflict	Examples of Student Response (Considering the Conflict)
Identifying the conflict/issue	The conflict is described/identified.	Students correctly describe what the conflict is about or identify the conflict. Explicit: The conflict is explicitly described/identified. Implicit: The conflict is indirectly described/identified.	The conflict is not described/ identified.	The conflict is described/ identified.	"*The conflict is over whether or not the ascent of Mount Everest should be banned*." (EG-4, intervention, explicit).
Points			0	1	

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

The students could obtain a maximum of 56 points. The distribution of points across the dimensions is outlined in Table 5.

Table 5. Capturing the competency of perspective-taking: the list of dimensions and their respective points.

Dimension in the Competency Model	Points per Dimension
Acknowledgement	8
Comparison	6
Analysis	13
Deconstruction	12
Evaluation	9
Meta-reflection	8
Total	56 (maximum number of points)

It should be noted that the points assigned to each dimension do not represent weighting with respect to difficulty but merely a count based on the respective criteria within each dimension. As different maximum scores applied to the individual dimensions (see Table 5), the scores achieved within each dimension were standardised relative to the respective maximum possible score. Based on the underlying competency structure model, which conceptualises all six dimensions as equally important aspects of perspective-taking competency, the dimension-specific standardised values were combined using equal weighting to form an overall index.

To ensure the reliability of our scoring, we calculated the intra-rater agreement on 50% of the intervention and 50% of the pre- and post-tests of the experimental group (with a 3-monthly interval between ratings).

Overall, we obtained a Cohen's Kappa of 0.955 for the intervention, a Cohen's Kappa of 0.863 for the pre-test and a Cohen's Kappa of 0.901 for the post-test in the experimental group. All three Kappa coefficients indicated a high level of agreement, which could be classified as almost perfect (Landis & Koch, 1977).

After the intervention, the students were asked to provide feedback on the tasks used in the intervention. The survey consisted of 12 items, each with a 5-point Likert scale. The responses were analysed descriptively. The means and standard deviations were calculated to capture how the students assessed the tasks and their own performance in the task. The aim of the analysis was to determine to what extent the students were able to cope with the tasks and to identify trends in their self-assessments.

3.5. Limitations of the Study

One limitation of this study lies in its conceptual and methodological focus on the criterion-based operationalisation of perspective-taking competency. Within the study framework, the competency is analysed via a points system with predefined criteria based on the underlying competency model (Vasiljuk & Budke, 2021). In selected cases, the results are supplemented by specific responses from the students. The aim is to extend the numerical scoring system in order to provide a clearer illustration of the underlying competency. On the one hand, this approach enables a structured, transparent and comparable analysis of students' responses. It also allows for a more detailed analysis of how well students meet the requirements of the operationalised competency model. On the other hand, this procedure reduces the complexity of the construct of perspective-taking.

Furthermore, it is important to consider the influence of factors that may not be directly attributable to the perspective-taking competency itself. In this regard, students' general

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

writing competence and their familiarity with school-based task formats could be key considerations. Such factors may contribute to the achieved scores without necessarily reflecting the intended competency. Therefore, future research should complement this approach with additional qualitative methods (e.g., video-based analyses, recordings of classroom interactions or think-aloud protocols) in order to capture the underlying processes of perspective-taking in a more differentiated way and to further refine the operationalisation of the competency model.

It also should be considered that the task design (Vasiljuk & Budke, 2024) and the coding manual were derived from the same theoretical framework (Vasiljuk & Budke, 2024). While this conceptual coherence ensures a high degree of alignment between competency definition, operationalisation (task requirements) and the assessment criteria, it also carries the risk of circular validation logic. Future research should therefore include more multi-method validation approaches to strengthen the construct validity and to capture the multifaceted nature of perspective-taking competency more thoroughly.

We selected advanced geography students ("Leistungskurs Geographie") for our study because it could be assumed that they had a high level of subject-specific interest, which may have supported their motivation and engagement during the intervention. Moreover, although it was not possible to completely exclude fluctuations in concentration and fatigue during the intervention, we tried to reduce such effects in this way due to the assumption that the advanced students were used to longer and cognitively demanding learning situations. In fact, the students' detailed work on the tasks suggests that fatigue or fluctuations in concentration were indeed minimal. After the intervention had been completed, we asked the students for their opinions. The students indicated that the study duration was appropriate and that they were engaged throughout. However, the issue of social desirability must be considered at this point as well. Nonetheless, this sampling decision also limits the transferability of the findings to other school types or age groups.

Despite these limitations, the study still offers initial systematic insights into the operationalisation and analysis of perspective-taking competency and provides a basis for further methodological and theoretical development in future research.

4. Results

Overall, the results of the pre- and post-tests showed few changes in students' competency of perspective-taking before and after the intervention (see Table 6).

Table 6. Descriptive statistics of the standardised, dimensionally equally weighted overall index for the experimental group (EG, N = 14) and control group (CG, N = 15).

Group	Part of the Intervention Study	Mean
EG	Pre-test	0.28
EG	Post-test	0.27
EG	Intervention	0.68
CG	Pre-test	0.29
CG	Post-test	0.27

Note: Values are reported as the mean of the standardised, dimensionally equally weighted overall index (scale 0–1).

In the experimental group, the mean values were low in the pre-test (M = 0.28) and post-test (M = 0.27). In contrast, the results of the intervention phase (M = 0.68) indicate that students were able to successfully apply perspective-taking. Moreover, no significant differences were identified in the control group during the comparison of the pre-test (M = 0.29) and post-test (M = 0.27). Overall, neither the experimental group nor the control

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

group showed any discernible changes in the pre–post comparisons, suggesting that the effects of the intervention are not reflected in the data. For this reason, and due to the task-oriented focus of the analysis of the competency in the present article, the test results are not discussed further here. Consequently, the subsequent analysis focuses on the intervention itself, examining how students engaged with the guided tasks and the competence that they showed in the different dimensions.

After this, we briefly discuss how the students assessed the operationalised model and how they rated themselves regarding their own abilities in terms of coping with the tasks. This approach provides insights into how perspective-taking can be systematically fostered in geography education.

4.1. Results of the Use of the Operationalised Competency Model in the Intervention

In the following, the results are presented for each dimension of the model of perspective-taking. It should be noted that all students were able to reproduce the overall question (should ascending Mount Everest be prohibited?) as required by the perspective-taking model.

Acknowledgement Dimension: Overall, the students had no difficulty with the dimension of "acknowledgement" in the competency model (see Figure 3).

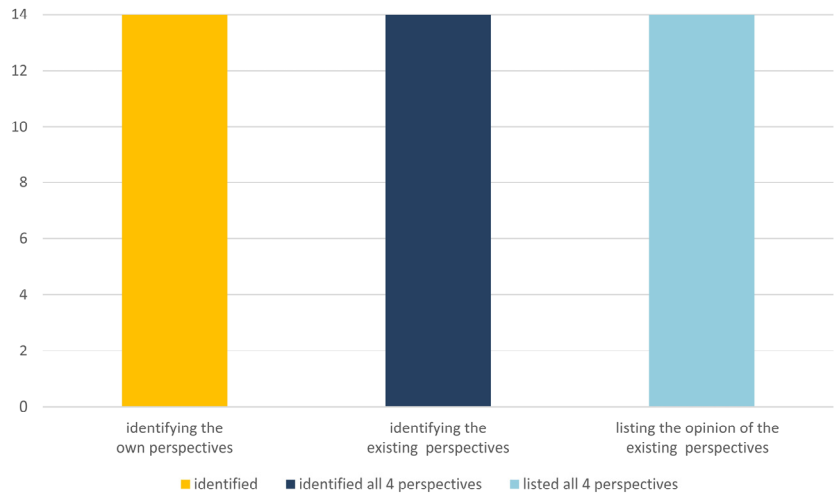


Figure 3. Results of the dimension "acknowledgement", N = 14.

All students were able to identify and describe their own perspectives on the issue, as in the following example, in which the student declares himself against climbing: "*In my opinion, the ascending of Mount Everest should be prohibited. The most important point for me is that the ascent is extremely dangerous and many climbers and Sherpas risk their lives*" (EG-12, intervention). The students were also able to identify all four existing perspectives from the material, and they were able to list the actors' opinions.

Comparison Dimension: Students were able to apply the dimension of "comparison" from the competency model well (see Figure 4).

All students were able to define the three required criteria to compare the perspectives with each other. They used criteria such as "*environment, safety of the Sherpa, tourism as a source of income*" (EG-8, intervention) and "*working conditions of the Sherpa, environmental problems, economic importance/tourism*" (EG-2, intervention).

Based on the criteria, almost all students were able to identify similarities and differences between the different perspectives. Although three students defined the criteria, they were not able to identify similarities and differences between the different perspectives based on the three chosen criteria.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

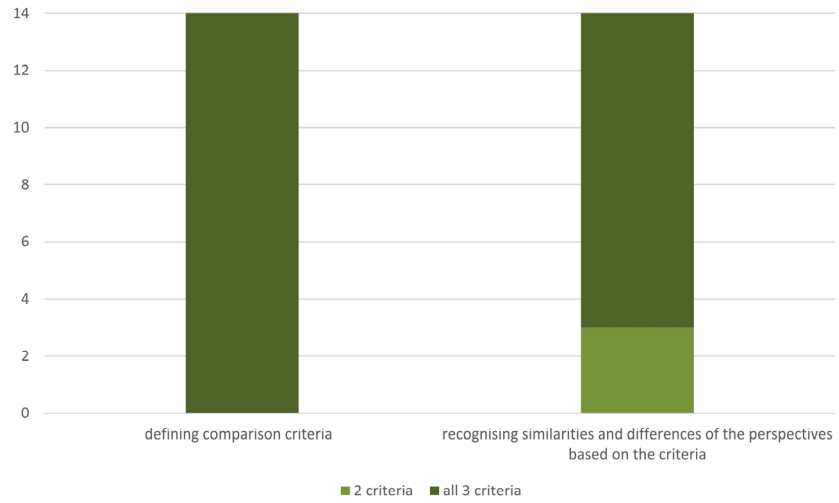


Figure 4. Results of the dimension "Comparison", N = 14.

Analysis dimension: Overall, students applied the dimension of "analysis" from the competency model well but struggled with some aspects (see Figure 5).

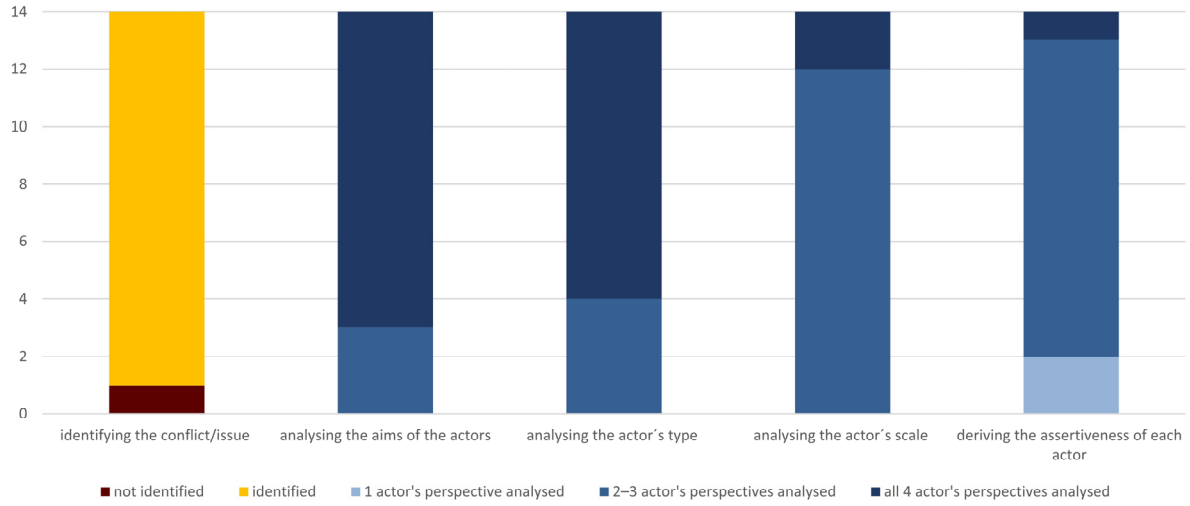


Figure 5. Results of the dimension "analysis", N = 14.

Almost all students were able to identify the conflict, as in the following example: "*The conflict is that the safety of the Sherpa and the protection of the environment are opposed to the sporting ambition and the important source of income*" (EG-3, intervention). Students were also able to correctly identify and describe the aims of the different actors, as in the following example: "*Gabrielle Schätzer* [Austrian environmental consultant] *is pursuing the goal of forbidding the ascent of Mount Everest, mainly because of ecological aspects*" (EG-13, intervention). Almost all students were also able to analyse each actor's type, whether it was an individual actor or a complex actor.

However, not all students were able to correctly analyse the scales of all actors. While they were able to correctly assign the perspectives of the local actor (Nepalese Sherpa) and the national actor (Nepalese government advisor), about a third of the students had difficulty in assigning the perspectives of the hobby mountaineer and the environmental consultant in terms of the actor's scale.

The students also had some difficulty in correctly analysing the assertiveness of the actors regarding their interests. While the assertiveness of the complex actors (Nepalese government advisor and Austrian environmental advisor) was almost always correctly

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

determined, the students had difficulty in correctly analysing the assertiveness of the individual actors (Nepalese Sherpa and German hobby mountaineer). More than half of the students had difficulty in correctly analysing the assertiveness of the German hobby mountaineer, and more than four-fifths of the students had difficulty in correctly analysing the assertiveness of the Nepalese Sherpa. Overall, both actors were attributed a much higher level of assertiveness, e.g., "*rather high assertiveness assertiveness/very high assertiveness*" (EG-5, intervention), than they actually had.

Deconstruction dimension (point of view reflection): Overall, students had some difficulty in applying the dimension of "deconstruction" from the competency model and in deconstructing the perspectives (see Figure 6).

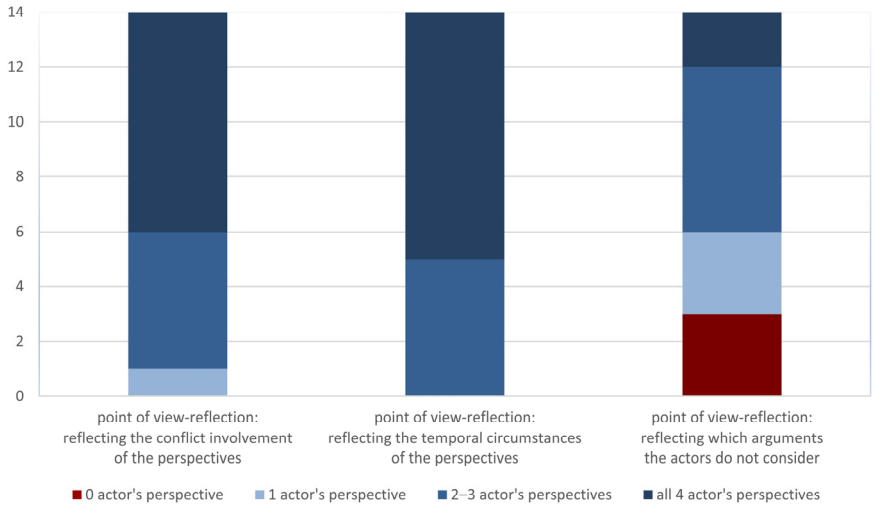


Figure 6. Results of the dimension "deconstruction", point of view reflection, N = 14.

More than half of the students were able to correctly identify the temporal perspectives of all actors. While the temporal perspectives of the Austrian environmental consultant, the Nepalese government advisor and the Nepalese Sherpa were almost always correctly assigned, about a quarter of the students had difficulty in assigning the correct temporal perspective to the German hobby mountaineer.

Almost half of the students were able to correctly identify the conflict involvement of all actors. In particular, the Austrian environmental consultant, the German hobby mountaineer and the Nepalese Sherpa were almost all correctly analysed in terms of their conflict involvement, as in the following example: "*He is personally affected. He works as a Sherpa, i.e., he guides the mountaineers up the mountain*" (EG-4, intervention). Meanwhile, around two-fifths of the students had difficulty in correctly identifying the conflict involvement of the Nepalese government advisor.

In general, students had some difficulty in reflecting on how the actors considered the arguments of others in their argumentation. When asked how the actors—for example, the Sherpa in Nepal—considered the arguments of others, a fifth of the students were unable to answer this question, giving only one-word answers such as "*yes*" (EG-8, intervention) or "*partly*" (EG-11, intervention). Nevertheless, more than half of the students were able to reflect on two or three actors in this respect, as in the following example, in which the student reflected on how the environmental consultant considered the arguments of others: "*Rather a lot, she uses the argument of the economy and sporting ambition. She discusses the economic aspect a bit more, while she seems to have difficulties understanding the other actors when it comes to the sporting ambition aspect*" (EG-6, intervention).

Deconstruction dimension (self-reflection): The results for the self-reflection dimension (see Figure 6) are very similar to the results for the point of view reflection (see Figure 7).

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

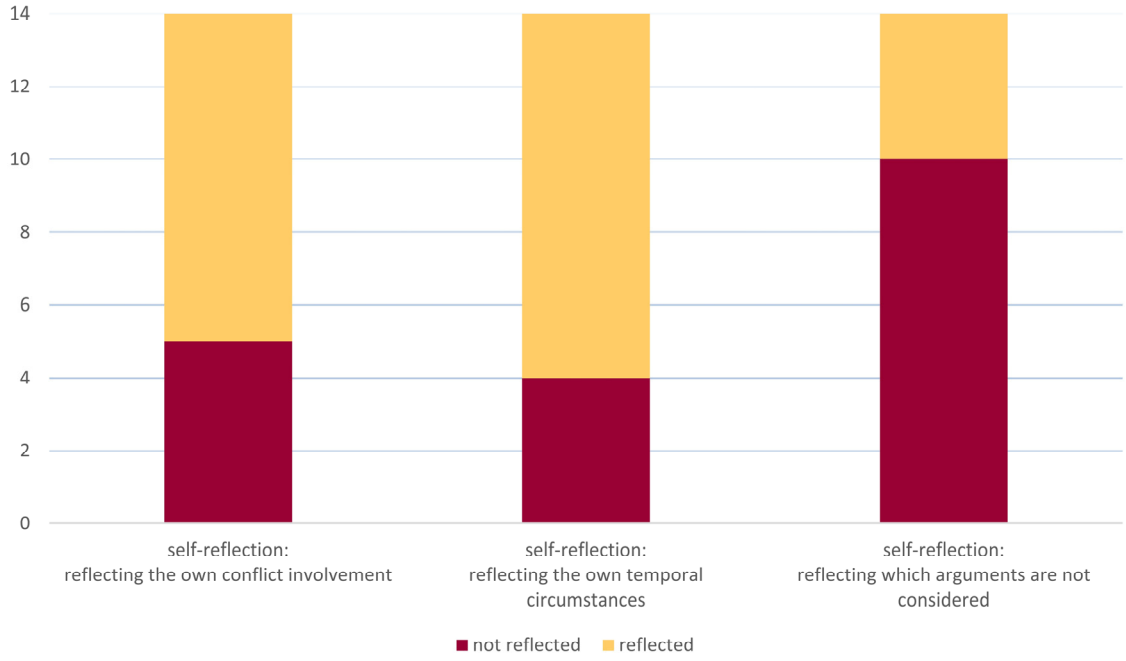


Figure 7. Results of the dimension "deconstruction", self-reflection, N = 14.

More than half of the students were able to correctly determine the temporal perspectives of their own points of view, and almost half of the students were able to identify the conflict involvement for their own perspectives. For example, in the following statement, the student explains his minor involvement: "*I am not directly involved because I am not a local and have no intention of ascending the mountain*" (EG-11, intervention). However, the students had some difficulty in reflecting on how they considered other actors' arguments in their argumentation. More than half of the students did not answer the question of how they had considered other arguments in their argumentation, although all students had formulated their own opinions at the beginning (see results for the "acknowledgement" dimension). A third of the students gave either one-word answers such as "*yes*" (EG-9, intervention) or answered, "*I consider all arguments*" (EG-14, intervention), even though they had not considered the arguments of other actors.

Evaluation dimension: Overall, the students were able to apply the "evaluation" dimension of the competency model well (see Figure 8).

More than half of the students judged the arguments of two or three actors in terms of sufficiency and cogency, as in the following example: "*Regarding the conflict* [. . .], *the actors' arguments are judged as follows. Starting with the environmental aspect, which was mentioned by all four actors, the seriousness of the problem can be underlined. In particular, the statement of the Sherpa confirms the magnitude of the problem. I therefore consider the tasks and efforts of GS* [Gabrielle Schätzer, Austrian environmental consultant] *to be extremely appropriate. However, I find her call for a ban on ascending the mountain inadequate and falsifiable. After all, Nepal depends on the ascent of the mountain as it is a huge source of income for them*" (EG-13, intervention). In this example, the student judges the Austrian environmental consultant's argument based on the appropriateness of the argument, i.e., whether there is a legitimate purpose for the proposed action (banning the ascent of Mount Everest) and whether the argument is cogent. In contrast, a fifth of the students did not judge the actors' arguments in terms of sufficiency and cogency. Only three students judged the arguments of all four actors in terms of sufficiency, and only two students judged the arguments of all four actors in terms of cogency.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

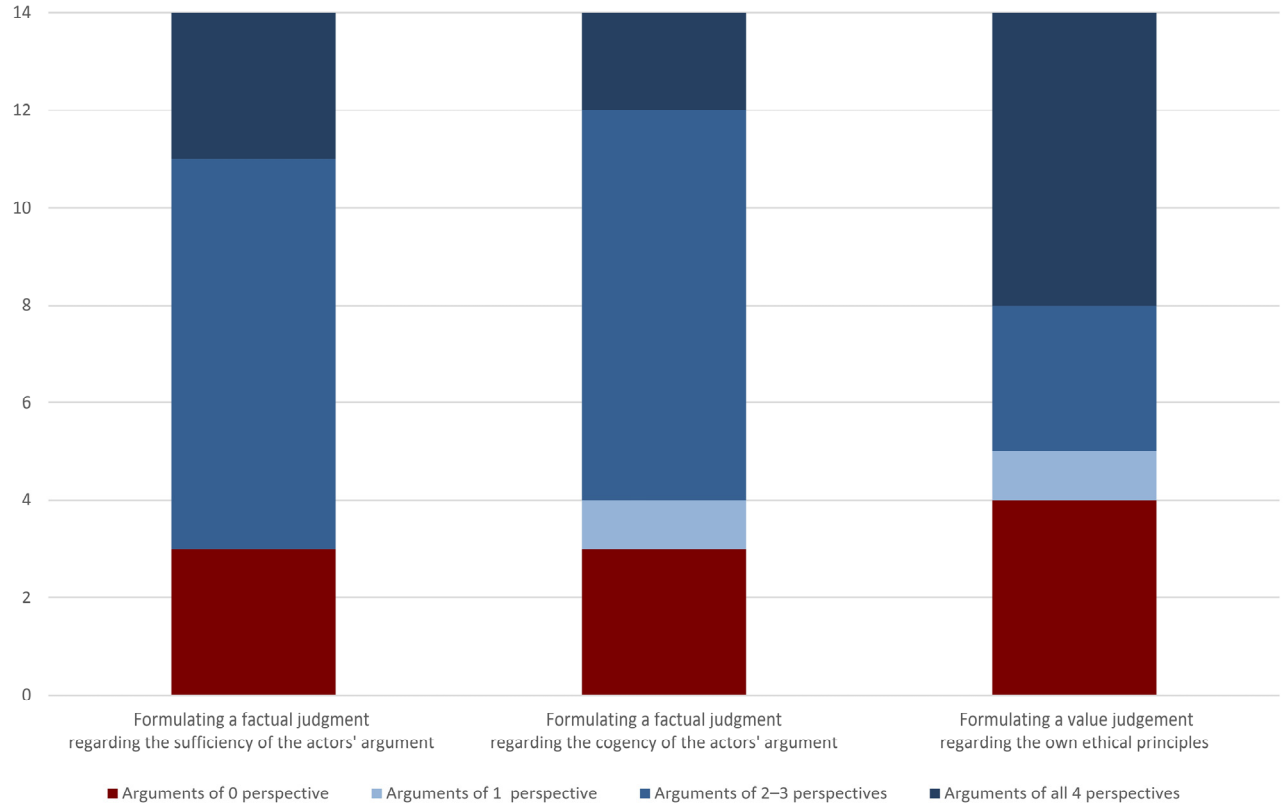


Figure 8. Results of the dimension "evaluation", N = 14.

Almost two thirds of the students judged the arguments of two or three actors in relation to their own ethical principles, as in the following example: "*From an ethical point of view, the ascent is simply irresponsible, because the culture of the Nepalese is being disregarded, nature is being destroyed and the Sherpas are risking their lives every year. It is a difficult situation because Nepal lives from tourism and it is a very important source of income. However, I think an alternative source of income must be found that does not exploit the Sherpas, destroy nature and disrespect the culture. I don't see the aspect of sporting ambition or purpose in life at all, because so many mountaineers and Sherpas lose their lives and it's just far too dangerous. If you're looking for adrenaline, you should choose something else. So yes, climbing Mount Everest should be prohibited*" (EG-8, intervention). About a quarter of the students could not assess the actors' arguments in terms of their own ethical principles. However, almost half of the students were able to assess the arguments of all four actors regarding their own ethical principles.

Meta-reflection dimension: The students had considerable difficulty in applying the "meta-reflection" dimension of the competency model (see Figure 9).

Only a few students questioned the choice of perspective in relation to the overall question they had to answer, as in the following example: "*I think the question can only be answered moderately. In order to answer the question more reliably, I would have needed more material or some more actors, e.g., more environmental consultants and many more mountaineers or relatives of the deceased, villagers living below Mount Everest and environmental consultants from Nepal, not from Austria*" (EG-4, intervention). None of the students questioned their own chosen criteria, nor did they question their own ethical principles. Only two students questioned the absolute view on an issue, as in the following example: "*The question cannot be answered completely and definitively because there are more people involved and therefore it can only be answered theoretically*" (EG-14, intervention). Five-sixths of the students did not question the possibility of considering the issue in an absolute view.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

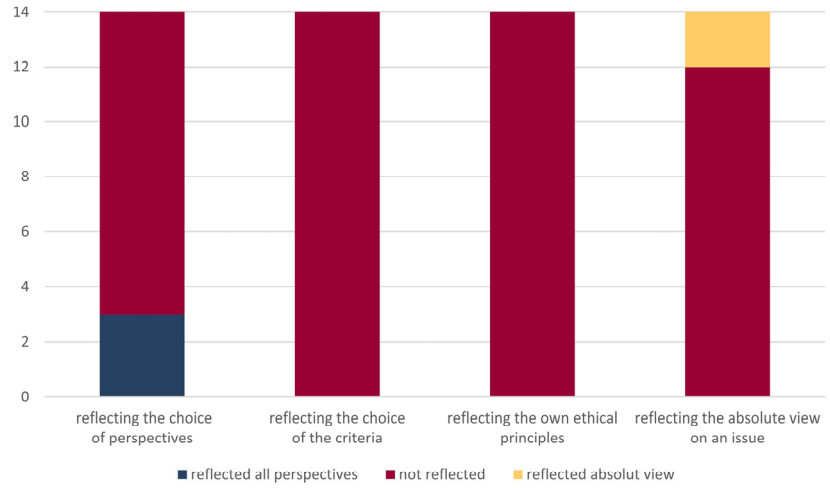


Figure 9. Results of the dimension "meta-reflection", N = 14.

4.2. Students' Assessments of the Tasks and Evaluations of Their Abilities to Cope with Them

At the end of the intervention, the students in the experimental group were asked to rate the tasks and how well they coped with them. A 5-point Likert scale was used for the responses. The response categories are explained in Section 3. In total, 13 out of 14 students gave feedback, and one student could not complete the feedback form. Overall, the students indicated that they felt that they could cope well with the derived tasks (see Table 7).

Table 7. Results of student feedback on the tasks used in the intervention; 5-point Likert scale (1 = strongly agree, 2 = agree, 3 = undecided, 4 = disagree, 5 = strongly disagree), N = 13.

Item	Mean	Standard Deviation
Acknowledgement: The tasks are understandable.	1.77	0.599
Acknowledgement: It was easy for me to complete the task.	1.92	0.641
Comparison: The tasks are understandable.	1.92	0.494
Comparison: It was easy for me to complete the task.	1.85	0.376
Analysis: The tasks are understandable.	2.00	0.577
Analysis: It was easy for me to complete the task.	2.00	0.577
Deconstruction: The tasks are understandable.	2.00	0.816
Deconstruction: It was easy for me to complete the task.	2.31	0.751
Evaluation: The tasks are understandable.	2.15	0.899
Evaluation: It was easy for me to complete the task.	2.46	0.776
Meta-reflection: The tasks are understandable.	2.15	0.987
Meta-reflection: It was easy for me to complete the task.	2.15	1.068

They had no difficulty in understanding any of the dimensions or derived tasks and were able to complete the tasks. They also rated the tasks as easy to complete. Only the evaluation and deconstruction dimensions were rated as more difficult than the other tasks.

The students' own self-assessments indicated that they had no difficulty in applying the tasks derived from the perspective-taking model.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

5. Discussion

In this study, we analysed how competent secondary students were in performing the competency of perspective-taking, as well as how the use of the operationalised perspective-taking model in the intervention affected students' perspective-taking competency and how secondary school students dealt with the operationalised model during the intervention.

We used a competency model for perspective-taking that was divided into six dimensions (Vasiljuk & Budke, 2021) as a basis for capturing students' competency. To enhance the students' perspective-taking competency, each dimension of the model was systematically transformed into tasks (Vasiljuk & Budke, 2024). The operationalised competency model was then used in an intervention study with 14 secondary students from Germany using a quasi-experimental design.

In general, most secondary students in our study showed low performance in perspective-taking in the pre-test as well as in the post-test. In contrast, the results of the intervention showed that the students had a high level of competency in perspective-taking in most dimensions when gradually guided through the tasks, indicating that such incremental implementation helped to instruct them on perspective-taking. Consequently, the application of the tasks is suitable for supporting the learning process through scaffolding (Vygotsky, 1978). This suggests that the intervention may have primarily fostered perspective-taking within the structured learning environment, while the independent transfer of these processes to the post-test setting appeared to remain challenging for some students.

Overall, the results indicate that perspective-taking is a complex cognitive process. It requires students to monitor, control and understand the cognitive process so that metacognition can be achieved (Schraw & Moshman, 1995; Brown, 1987; Flavell, 1979). For the lasting promotion of perspective-taking, it is therefore necessary that students are aware of the different dimensions of the competency so that they can adopt the competency on their own. Since it has different dimensions, it would be possible to gradually develop the competency of perspective-taking so that students can adopt it step by step. In this context, results regarding Theory of Mind training programs have shown that longer sessions, as well as the number of sessions, have a greater effect than longer training periods (Hofmann et al., 2016). Furthermore, the intervention lasted 135 min in the classroom setting. Consequently, it can be inferred that the allocated time was not sufficient for the secondary students to develop a lasting understanding of perspective-taking, despite their responses in the intervention study indicating that the time was deemed sufficient. Therefore, perspective-taking tasks should be continuously integrated into geography lessons over a longer period of time so that students repeatedly practise and internalise the underlying cognitive processes. Through repeated practice, students can learn to gradually transform externally guided processes of perspective-taking into self-regulated competency.

Overall, the gradual guidance through the tasks helped the students to complete perspective-taking in general very well. Nevertheless, in some dimensions, they had difficulty in adopting perspective-taking.

Many aspects of the "analysis" dimension were completed well by the students, although they were not able to correctly identify the assertiveness of all involved actors. These difficulties may be related to students' limited knowledge of (political) structures, possible decision-making processes and mechanisms of (social) control. This finding supports the assumption that perspective-taking requires knowledge of the respective actors, which has also been highlighted in previous studies (Gehlbach et al., 2015). More broadly, this finding aligns with a fundamental principle of educational psychology, which states that learners' comprehension and evaluation of complex subjects is influenced by their existing knowledge, prior experiences and the available information sources (Bittermann

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

et al., 2023; Dochy et al., 1999; West & Fensham, 1974). Prior knowledge provides a foundation for interpreting new information and developing informed judgments. However, the impact of prior knowledge can also be dependent on its quality and structure, and it may also involve misconceptions (Brod, 2021). This finding is further supported by studies demonstrating that students' comprehension of particular subjects is influenced by their conceptual knowledge, as well as their sources of information (M. S. Doğru, 2022).

Therefore, a lack of knowledge regarding the values, goals and priorities of the actors and their contexts may restrict students' abilities to differentiate between perspectives, particularly in terms of their relative influence and decision-making capacity. Weißeno et al. (2010) pointed out that considering the power of actors by analysing the constellation of actors is not often done in (political) lessons. Particularly in geography, when talking about spaces, students must be able to analyse and correctly capture the power potentials of actors to avoid misconceptions (Reuber, 2000, 2001). Therefore, it could be helpful to discuss political systems with students in more detail. Furthermore, when promoting democratic skills, students can be shown that every decision-maker in the presented issue has different interests and levels of assertiveness. In this way, students can understand that there is no single solution but that different approaches must be discussed. Social problems often manifest themselves in the form of so-called wicked problems, where the information available is contradictory and decision-makers do not always follow a particular or common set of values (Buchanan, 1992; Rittel & Webber, 1973). A detailed analysis of the actors involved can reveal these complex relationships and contradictions.

Additionally, it was difficult for the students to complete the dimensions of "deconstruction" (self-reflection) and "meta-reflection". Self-reflection can be difficult for students as it necessitates an exploration of one's own identity, social relationships, self-concept and self-awareness, which includes recognising one's own thoughts, feelings and values (Hart & Matsuba, 2012; Oyserman et al., 2012).

The students also had difficulty with the dimension of "meta-reflection". Most of the students did not reflect on the choice of criteria, the choice of actors, their own ethical principles or the possibility of an absolute view on the conflict. In particular, meta-reflection can show how differently a conflict can be perceived and constructed and that objective consideration is not possible (Ataeian, 2013; Reuber, 2001). It is particularly relevant to the discourse and shows students the importance of perspective-taking competency. Moreover, meta-reflection is a crucial component of ethical reasoning in geography, as it involves evaluating the normative foundations of geographical judgements critically. This includes the questions of which actors are considered relevant, which values are prioritised and how spatial conflicts are framed in terms of power relations (Cotton, 2018). Interestingly, the students indicated in the self-assessment that they had coped well with the reflection tasks. While other dimensions, such as comparison or evaluation, are at least used in geography textbooks or lessons (Budke, 2021; Simon & Budke, 2020), reflection is rarely practised in lessons (Vasiljuk & Budke, 2021; Miri et al., 2007). It can therefore be assumed that the students were not able to judge whether reflection was performed correctly. Thus, it would be useful to work extensively with students on the reflection dimension in lessons, using precise tasks and explanations and helping them to reflect on their own competency.

In principle, the students demonstrated an understanding of the distinction between "factual judgements" and "value judgements" (dimension: evaluation), thereby indicating an ability to handle the topic's dual complexity (M. Mehren et al., 2015; Applis & Scarano, 2014). Current social issues are characterised by a combination of factual and ethical complexity, involving both the facts themselves and the normative assessment of these issues. Encouraging students to engage with this dual complexity can help them to better understand social issues and make more cognitive decisions before deciding on a course

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

of action (M. Mehren et al., 2015). By using factual judgement and value judgement reasoning, it is possible to demonstrate that there are both factual and ethical uncertainties depending on the facts and norms provided and utilised. In this way, the limits of factual knowledge and norms are revealed, while tolerance for ambiguity is promoted. Especially in the context of societal participation, the ability to cope with uncertainty is an important prerequisite for effective action (Bähr et al., 2024).

In addition, it can be assumed that topic knowledge and information about the different actors were helpful for the students in the intervention. Various studies have already shown that students' knowledge of a topic is relevant to their writing performance (Evagorou et al., 2023; Kuckuck, 2015; McCutchen et al., 1997; Bereiter & Scardamalia, 1987). In particular, with regard to the "evaluation" dimension of perspective-taking competency, whereby students were required to judge the arguments of the actors, the students demonstrated a high level of competency. This outcome may also be associated with the findings of Gehlbach et al. (2015), indicating that possessing information about perspectives is also essential for effective perspective-taking.

6. Conclusions

Overall, the perspective-taking model is a suitable framework for developing and evaluating students' perspective-takingability. While most students demonstrated a high level of perspective-taking competency during the intervention, they performed less well in the pre- and post-tests. These results suggest that the competency model and its systematic operationalisation into tasks are highly helpful in developing and enhancing students' perspective-taking competency, while also highlighting that it is a complex competency that benefits from structured support. Thus, some of the operationalised dimensions of the competency model require more intensive teaching. It is therefore advisable to practise each dimension with the students several times, step by step, and to discuss the different dimensions individually. This will help to identify any difficulties and enable the students to discuss aspects more in depth so that they gain a lasting understanding of perspective-taking.

Furthermore, the perspective-taking competency model has been systematically operationalised into a generalised coding manual, representing a methodological advantage that enables the consistent evaluation of students' competency. This framework can be used to analyse students' competency at different points in the process, such as before, during and after the intervention, enabling a comprehensive evaluation of their perspective-taking skills. However, our study has only provided initial insight into how perspective-taking can be promoted in geography education. Future research could use the generalised tasks and coding manual to investigate larger cohorts, longer interventions and applications of this approach in different educational contexts, providing deeper insights regarding the competency of perspective-taking.

Supplementary Materials: The following supporting information can be downloaded at: https://www.mdpi.com/article/10.3390/educsci16060936/s1.

Author Contributions: Conceptualisation, D.V. and A.B.; Methodology, D.V. and A.B.; Validation, D.V.; Formal Analysis, D.V.; Investigation, D.V.; Data Curation, D.V.; Writing—Original Draft, D.V.; Writing—Review and Editing, A.B.; Supervision, A.B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and waivered by the Institute of Geography Education, University of Cologne.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to data protection and privacy.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

References

Applis, S., & Scarano, N. (2014). Globales lernen, praktische philosophie und moralpädagogik: Eine annäherung. *Geographie Aktuell und Schule*, *36*(208), 3–7.

Ataeian, A. (2013). *Vom standpunkt des erkennens: Nietzsches philosophie des perspektivismus*. LIT Verlag.

Balteanu, D., & Dogaru, D. (2011). Geographical perspectives on human-environment relationships and anthropic pressure indicators. *Romanian Journal of Geography*, *55*(2), 69–80.

Batson, C., Sager, K., Garst, Kang, E., Rubchinsky, M., & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 495–509.

Bähr, I., Bonnet, A., Bracker da Ponte, E., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., & Sting, W. (2024). Uncertainty in subject matter education—Constitutive element and fruitful instructional strategy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *14*, 375–395. [CrossRef]

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.

Bette, J., & Schubert, J. C. (2015). Einstellungen von schülerinnen und schülern zu raumkonzepten der geographie. Eine empirische studie zur erfassung der lernerperspektiven. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *43*(1), 29–58. [CrossRef]

Birch, S. A. J., Li, V., Haddock, T., Ghrear, S. E., Brosseau-Liard, P., Baimel, A., & Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking: How children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior*, *52*, 185–226. [CrossRef]

Bittermann, A., McNamara, D., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2023). The landscape of research on prior knowledge and learning: A bibliometric analysis. *Educational Psychology Review*, *35*, 58. [CrossRef]

Böing, M., & Sachs, U. (2009). Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches handeln im raum. In M. Dickel, & G. Glasze (Eds.), *Vielperspektivität und teilnehmerzentrierung–richtungsweise der exkursionsdidaktik* (pp. 15–38). Praxis Neue Kulturgeographie.

Brockmüller, S., & Siegmund, A. (2020). Erfassung und entwicklung von systemkompetenz–empirische befunde zu kompetenzstruktur und förderbarkeit durch den einsatz analoger und digitaler modelle. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *48*(1), 31–49.

Brod, G. (2021). Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. *npj Science of Learning*, *6*, 24. [CrossRef] [PubMed]

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, *8*(2), 5–21. [CrossRef] [PubMed]

Budke, A. (2021). Bedeutung des argumentativen schreibens im geographieunterricht im kontext aller schreibtätigkeiten—Eine empirische studie auf der grundlage von unterrichtsbeobachtungen. In A. Budke, & F. Schäbitz (Eds.), *Argumentieren und vergleichen: Beiträge aus der perspektive verschiedener fachdidaktiken* (S. 131–151). LIT Verlag.

Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (2015). Argumentationsrezeption-skompetenzen im vergleich der fächer geographie, biologie und mathematik. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Eds.), *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische forschungen zur argumentation in den unterrichtsfächern* (S. 272–297). Waxmann.

Cho, M., Kim, Y. G., & Olson, C. B. (2021). Does perspective taking matter for writing? Perspective taking in source-based analytical writing of secondary students. *Reading and Writing*, *34*(8), 2081–2101. [CrossRef]

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2014). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, *185*(8), 1199–1215. [CrossRef]

Cotton, M. D. (2018). Environmental justice as scalar parity: Lessons from nuclear waste management. *Social Justice Research*, *31*, 238–259. [CrossRef]

Cox, M., Elen, J., & Steegen, A. (2019). The use of causal diagrams to foster systems thinking in geography education: Results of an intervention study. *Journal of Geography*, *118*(6), 238–251. [CrossRef]

DGfG. (2014). *Educational standards in geography for the intermediate school certificate with sample assignments*. Selbstverlag DGfG.

DGfG. (2020). *Bildungsstandards im fach geographie für den mittleren schulabschluss mit aufgabenbeispielen*. Selbstverlag DGfG.

Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, *69*(2), 145–186. [CrossRef]

Doğru, M. S. (2022). Conceptual knowledge, experiences, and sources of information secondary school students have about owls. *Science Education International*, *33*(1), 50–55. [CrossRef]

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Doğru, S., & Yüzbaşıoğlu, F. (2023). Examining students' thoughts on climate change in the context of basic concept. *Research on Education and Psychology*, *7*(2), 300–313. [CrossRef]

Duncker, L. (2005). Professionalität des zeigens: Mehrperspektivität als prinzip der allgemeinen didaktik. In L. Duncker, W. Sander, & C. Surkamp (Eds.), *Perspektivenvielfalt im unterricht* (pp. 9–21). Kohlhammer.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(3), 235–260. [CrossRef] [PubMed]

Enright, R. D., & Lapsley, D. K. (1980). Social role-taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Review of Educational Research*, *50*(4), 647–674. [CrossRef]

Ermann, U., & Redepenning, M. (2010). Gute räume–schlechte räume? Zum verhältnis von moral und raum in der geographie. *Geographische Revue*, *12*(1), 5–20.

Evagorou, M., Papanastasiou, E., & Vrikki, M. (2023). What do we really know about students' written arguments? Evaluating written argumentation skills. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(4), 615–634. [CrossRef] [PubMed]

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. [CrossRef]

Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, D., & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, konzepte und forschungszugänge des DFG-schwerpunktprogramms. In D. Leutner, E. Klieme, J. Fleischer, & H. Kuper (Eds.), *Kompetenzmodelle zur erfassung individueller lernergebnisse und zur bilanzierung von bildungsprozessen: Aktuelle diskurse im DFG-schwerpunktprogramm (18. Sonderheft der zeitschrift für erziehungswissenschaft)* (pp. 5–22). VS.

Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(4), 708–724. [CrossRef] [PubMed]

Gehlbach, H., Marietta, G., King, A. M., Karutz, C., Bailenson, J. N., & Dede, C. (2015). Many ways to walk a mile in another's moccasins: Type of social perspective taking and its effect on negotiation outcomes. *Computers in Human Behavior*, *52*, 523–532. [CrossRef]

Grünkorn, J., & Krüger, D. (2012). Entwicklung und evaluierung von aufgaben im offenen antwortformat zur empirischen überprüfung eines kompetenzmodells zur modellkompetenz. In U. Harms, & F. X. Bogner (Eds.), *Lehr- und lernforschung in der biologiedidaktik* (pp. 9–27). Studienverlag.

Gryl, I. (2010). Mündigkeit durch reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen kartenarbeit. *GW-Unterricht*, *118*, 20–37.

Hales, S. D. (2020). Nietzsche's epistemic perspectivism. In A. M. Crețu, & M. Massimi (Eds.), *Knowledge from a human point of view* (pp. 19–35). Springer.

Hart, D., & Matsuba, M. K. (2012). The development of self-knowledge. In S. Vazire, & T. D. Wilson (Eds.), *Handbook of self-knowledge* (pp. 7–21). Guilford Press.

Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles lehrer(innen)handeln. Plädoyer für eine situationsbezogene wende. In G. B. Carlsburg, & I. Musteikienė (Eds.), *Bildungsreform als lebensreform (baltische studien zur erziehungs- und sozialwissenschaft)* (pp. 359–380). Lang.

Healey, M. L., & Grossman, M. (2018). Cognitive and affective perspective-taking: Evidence for shared and dissociable anatomical substrates. *Frontiers in Neurology*, *9*, 491. [CrossRef]

Heiser, J. C. (2013). *Interkulturelles lernen: Eine pädagogische grundlegung*. Königshausen & Neumann.

Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J., & Harris, P. L. (2016). Training children's theory of mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, *150*, 200–212. [CrossRef]

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The construction of valid and reliable measurement instruments. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 653–672. [CrossRef]

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, *45*(1), 110–144. [CrossRef]

Jääskeläinen, I. P., & Kosonogov, V. (2023). Perspective taking in the human brain: Complementary evidence from neuroimaging studies with media-based naturalistic stimuli and artificial controlled paradigms. *Frontiers in Human Neuroscience*, *17*, 1051934. [CrossRef]

Jordan, A., Ross, N., Kraus, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Löwen, K., Brunner, M., & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für mathematikaufgaben: Dokumentation der aufgabenkategorisierung im COACTIV-projekt*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Klieme, E., Maag Merki, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig, & E. Klieme (Eds.), *Möglichkeiten und voraussetzungen technologiebasierter kompetenzdiagnostik: Eine expertise im auftrag des bundesministeriums für bildung und forschung* (pp. 5–15). BMBF.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative inhaltsanalyse: Methoden, praxis, computerunterstützung* (4th ed.). Beltz Juventa.

Kuckuck, M. (2015). Die rezeptionsfähigkeit von schülerinnen und schülern bei der bewertung von argumentationen im geographieunterricht am beispiel von raumbezogenen konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *43*(4), 263–284.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159–174. [CrossRef]

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Larsen, T. B., & Harrington, J. (2020). Enhancing powerful geography with human-environment geography. *Research in Geographic Education*, *22*(1), 43–62.

Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of spatial thinking: Evidence from a spatial thinking ability test. *Journal of Geography*, *111*(1), 15–26. [CrossRef]

Mayer, J., & Wellnitz, N. (2014). Die entwicklung von kompetenzstrukturmodellen. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen forschung* (pp. 19–29). Springer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative inhaltsanalyse: Grundlagen und techniken*. Beltz.

McCutchen, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 667–676. [CrossRef]

McGarry, K. A., West, M., & Hogan, K. F. (2021). Perspective-taking and social competency in adults. *Advances in Cognitive Psychology*, *17*(2), 129–135. [CrossRef] [PubMed]

Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., & Resenberger, C. (2015). Die doppelte komplexität geographischer themen: Eine herausforderung für schüler und lehrer. *Geographie Aktuell und Schule*, *H. 216/37*, 4–11.

Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E. M., Buchholz, J., & Hartig, J. (2015). Validierung eines kompetenzmodells zur geographischen systemkompetenz. In I. Gryl, A. Schlottmann, & D. Kanwischer (Eds.), *Mensch: Umwelt: System–Theoretische grundlagen und praktische beispiele für den geographieunterricht* (pp. 61–81). Waxmann.

Miri, B., David, B.-C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, *37*, 353–369. [CrossRef]

Mori, A., & Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, *28*, 267–294. [CrossRef]

Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69–104). Guilford Press.

Reinhardt, S. (2004). Demokratie-kompetenzen. In W. Edelstein, & P. Fauser (Eds.), *Beiträge zur demokratiepädagogik. Eine schriftenreihe des BLK-programms "demokratie lernen & leben"* (pp. 1–27). DIPF. Available online: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf (accessed on 15 March 2026).

Reuber, P. (2000). Die politische geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische teildisziplin–angloamerikanische theoriekonzepte und aktuelle forschungsfelder. *Geographische Zeitschrift*, *88*(1), 36–52.

Reuber, P. (2001). Möglichkeiten und grenzen einer handlungsorientierten politischen geographie. In P. Reuber, & G. Wolkersdorfer (Eds.), *Politische geographie. Handlungsorientierte ansätze und critical geopolitics* (pp. 77–92). Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Reuschenbach, M. (2007). Bergwald ist schutzwald! Die bedeutung des bergwaldes auf postern und in einem rollenspiel verdeutlichen. *Geographie Heute*, *251*, 8–16.

Rhode-Jüchtern, T. (1996). Welt erkennen durch perspektivenwechsel. *Praxis Geographie*, *4*, 4–9.

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, *4*, 155–169. [CrossRef]

Rizkalla, L., Wertheim, E. H., & Hodgson, L. K. (2008). The roles of emotion management and perspective taking in individuals' conflict management styles and disposition to forgive. *Journal of Research in Personality*, *42*(6), 1594–1601. [CrossRef]

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351–371. [CrossRef]

Schrüfer, G., Obermaier, G., & Schwarze, S. (2016). Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen perspektiven am beispiel tansania–empirische untersuchungen und konsequenzen für den geographieunterricht. *GW-Unterricht*, *142/143*(2–3), 91–101. [CrossRef]

Schuler, S., Vankan, L., & Rohwer, G. (2017). *Denken lernen mit geographie. Methoden 1*. Westermann.

Simon, M., & Budke, A. (2020). How geography textbook tasks promote comparison competency—An international analysis. *Sustainability*, *12*(20), 8344. [CrossRef]

Skorinko, J. L., & Sinclair, S. A. (2013). Perspective taking can increase stereotyping: The role of apparent stereotype confirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *49*, 10–18. [CrossRef]

Smith, D. (2001). Geography and ethics: Progress, or more of the same? *Progress in Human Geography*, *25*(2), 261–268. [CrossRef]

Thierer, A. (2008). Fremdverstehen im geographieunterricht–theoretische überlegungen und unterrichtspraktische folgerungen. In A. Budke (Ed.), *Interkulturelles lernen im geographieunterricht* (pp. 137–149). Universitätsverlag Potsdam.

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, *91*, 143–173. [CrossRef]

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021). Multiperspectivity as a process of understanding and reflection: Introduction to a model for perspective-taking in geography education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 529–545. [CrossRef]

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2024). Förderung der kompetenz zum perspektivenwechsel mittels aufgabenstellungen im unterricht für geographie und wirtschaftliche bildung. *GW-Unterricht*, *175*, 43–57. [CrossRef]

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In L. S. Vygotsky, & M. Cole (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Harvard University Press.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, *51*(1), 131–139. [CrossRef]
Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der politik–ein kompetenzmodell*. Wochenschau Verlag.
West, L. H. T., & Fensham, P. J. (1974). Prior knowledge and the learning of science: A review of Ausubel's theory of this process. *Studies in Science Education*, *1*(1), 61–81. [CrossRef]

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

https://doi.org/10.3390/educsci16060936

6.5 Teilstudie 5: Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity and Its Implementation in Geography Lesson Plans: Results from an Exploratory Qualitative Study with German and Dutch Student Teachers

Artikel V:

Titel: Student teachers' knowledge of multiperspectivity and its implementation in geography lesson plans: Results from an exploratory qualitative study with German and Dutch student teachers

Autor*innen: Dina Vasiljuk, Alexandra Budke, Veit Maier und Uwe Krause

Status: veröffentlicht

Zeitschrift: education sciences

Jahr: 2022

Ausgabe: 12

Seiten: 1-25

Online verfügbar: https://doi.org/10.3390/educsci12120861

Eigener Beitrag: Konzeption der Untersuchung und des Theoriegerüsts, Erarbeiten der Methodik, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Originalmanuskripts, Visualisierung

Zu zitieren wie folgt:

Vasiljuk, D., Budke, A., Maier, V., & Krause, U. (2022). Student teachers' knowledge of multiperspectivity and its implementation in geography lesson plans: Results from an exploratory qualitative study with German and Dutch student teachers. *Education Sciences, 12*(12), 861. https://doi.org/10.3390/educsci12120861

education sciences

MDPI

Article

Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity and Its Implementation in Geography Lesson Plans: Results from an Exploratory Qualitative Study with German and Dutch Student Teachers

Dina Vasiljuk [1,*], Alexandra Budke [1], Veit Maier [1] and Uwe Krause [2]

[1] Institute for Geography Education, University of Cologne, 50923 Köln, Germany
[2] Department of Geography Education, Fontys University of Applied Sciences, 5612 MA Eindhoven, The Netherlands
* Correspondence: d.vasiljuk@uni-koeln.de

Abstract: This exploratory qualitative study reports student teachers' knowledge of multiperspectivity as well as how student teachers consider multiperspectivity in lesson planning. The study was embedded in a project in which German and Dutch student teachers dealt with multiperspectivity for one semester. Based on the theoretical literature and the empirical results, we identified a set of criteria for multiperspectivity in geography lessons. These criteria were then applied to analyse the student teachers' lesson plans and teaching materials as well as the student teachers' answers in the qualitative questionnaires, which the student teachers answered at the beginning and at the end of the semester. The results of this study showed that the professional knowledge of student teachers in terms of multiperspectivity was not extensively represented or apparent from the answers to either the pre- or the postquestionnaire. The analysis of the lesson plans and the teaching materials showed that the student teacher groups were able to form a multiperspective topic didactically. However, not all groups had considered promoting evaluation competence in lesson planning, and the reflection competence was hardly considered. Therefore, our developed criteria for multiperspectivity in geography lessons could help student teachers to better understand and consider multiperspectivity when planning lessons.

Keywords: multiperspectivity; perspective-taking; geography education; student teachers

check for updates

Citation: Vasiljuk, D.; Budke, A.; Maier, V.; Krause, U. Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity and Its Implementation in Geography Lesson Plans: Results from an Exploratory Qualitative Study with German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci.* **2022**, *12*, 861. https://doi.org/10.3390/educsci12120861

Academic Editors: Orit Avidov-Ungar and Sara Zamir

Received: 10 October 2022
Accepted: 21 November 2022
Published: 25 November 2022

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright: © 2022 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduction

Current issues affecting today's society, as well as future generations, such as climate change or sustainable transformation of our society, are complex and often discussed in a controversial way [1,2] (p. 2). Especially in geography lessons, students need to be taught an understanding of society's challenges, such as renewable energy, recycling, sustainable cities, tourism, or fashion [3] (pp. 11–19). The controversy and complexity of such challenges are due to different opinions and perspectives on these issues and because it is difficult to find satisfactory solutions for the whole of society [1] (p. 1). So that students recognise and understand this complexity, it is important to take a multiperspective view of the issues or problems. Multiperspectivity is of fundamental significance for geography because many topics that are discussed can be assigned to perspectivism, such as spatial conflicts, cultures, or economic and ecological developments [4]. To promote multiperspective views, teachers must be able to involve multiperspectivity in lessons. However, as previous research has shown, implementing multiperspectivity in lessons can be a challenging task for teachers [5–7]. Including multiperspectivity in lesson planning is complex and demands pedagogical content knowledge [8–10] (p. 482). This means teachers need theoretical knowledge about multiperspectivity to be aware of what they need to consider when planning lessons, and they also need to know how to apply this theoretical

knowledge in practice. However, empirical results show that teachers often struggle with this application [11–18].

There is therefore a need to promote the professional knowledge of student teachers with regard to pedagogical content knowledge of multiperspectivity. To promote such pedagogical content knowledge, it is important to know the difficulties that student teachers face when planning lessons that include multiperspectivity. This way, the appropriate teaching and learning support can be developed in higher education. Thus far, to the authors' knowledge, no research on student teachers' understanding of multiperspectivity or how they consider multiperspectivity in lesson planning has been undertaken. Therefore, this exploratory study was designed to analyse student teachers' knowledge of multiperspectivity and their competence in including multiperspectivity in lesson planning. The aim of the study was to gain initial insight into what support student teachers may need during their training to be able to consider multiperspectivity in planning lessons, as lesson planning is an essential part of teacher education and subsequently in the teaching profession. The study was embedded within a project in which German and Dutch student teachers explored multiperspectivity for one semester. The project is one of several research exchange projects already realised between the University of Cologne and the Fontys University in Tilburg. Previous research topics have included citizenship education [17], spatial planning [19], and setting tasks [16]. In this year's research project, the German and Dutch student teachers dealt theoretically with multiperspectivity before planning lessons with a focus on multiperspectivity. Afterwards, the German and Dutch student teachers visited each other's classes and exchanged ideas about multiperspectivity by discussing and reflecting on the lessons they planned and implemented together. As the study was part of the project and its focus was on the student teachers' knowledge of multiperspectivity and their competence in planning multiperspectivity, we did not analyse the project itself or its impact. Instead, this article aimed to answer the following research questions:

1. What is the student teachers' knowledge of multiperspectivity in geography education at the beginning and of the end of the semester?
2. How do student teachers implement multiperspectivity in their lesson plans and teaching materials in geography education?

To analyse the student teachers' knowledge of multiperspectivity, 26 student teachers answered a qualitative questionnaire at the beginning of the semester, and 24 student teachers answered a qualitative questionnaire at the end of the semester. In addition, eight lesson plans, which were developed in groups, as well as teaching materials developed by the student teachers, were analysed. It was therefore necessary to initially identify a series of criteria that define multiperspectivity in geography education. To do so, a set of criteria for multiperspectivity in geography lessons were derived based on theory and empirical results.

In the first part of the article, we present the theoretical background and empirical results based on which the criteria for multiperspectivity were developed, followed by the research design for this study. Afterwards, we present and discuss the results of the questionnaires and the analysis of the lesson plans and teaching materials. Finally, conclusions are drawn for further implementation of multiperspectivity in teacher education.

2. Multiperspectivity in Education

In the following section, we explore the theoretical background of why multiperspectivity should be considered in teaching. Afterwards, empirical findings regarding multiperspectivity in lessons are presented. The aim of this section was to derive criteria regarding the consideration of multiperspectivity in lesson planning, based on theoretical literature and empirical results. These criteria were then used to undertake empirical analyses.

2.1. Theoretical Background: The Potential of Multiperspectivity for Geography Teaching

Multiperspectivity is an important interdisciplinary principle of didactics. The aim is to avoid a monocausal view of an issue to enable the formation of different views by

considering various perspectives [20,21] (p. 11). Such different views are very important, especially in geography lessons, as controversial questions are discussed that have no single right answers. Instead, it is about discussing the answer to a question by considering different norms, perceptions, and interests [22] (p. 276), which is why multiperspectivity should be seen as a constructive approach. Thus, conflicts, issues, or events also must be seen as social constructions, subjective perceptions, and interpretations. Consequently, teachers should not try to depict the world with an objective ambition [23–25] (p. 496) but instead present different constructs and perceptions and include these in lessons by questioning and deconstructing them [26,27]. Being aware of such differences regarding perceptions and constructions is important especially when discussing spatial questions and conflicts because they are essential components of geography. The perspective's scale, for example, can have a significant impact on how a space and thus a conflict is perceived. This way, it can be demonstrated to the students that there is no objective reality of conflicts and that understanding perspectives and social constructions is crucial when discussing them [23]. Overall, the scales and actors themselves should be analysed in more detail within geography lessons [28–30] (p. 123) because by dealing with controversial and spatial questions this way, higher-order thinking can be promoted. Higher-order thinking includes a way of thinking that is nonalgorithmic and complex and generates many solutions. It also includes the application of multiple criteria dealing with uncertainties and includes nuanced judgements and interpretations. The self-regulation aspect of the thinking process is also a part of higher-order thinking [31] (p. 3).

When dealing with a complex issue, it is necessary to develop different solutions to identify the criteria used to formulate an evaluation of the issue in a different way, but at the same time, to recognise the uncertainties of its findings. Considering the issue through different perspectives enhances this process of thinking as the perspectives can be used to view the problem in a targeted way and thus also provide the students with a structure for approaching the problem. In this context, according to Bloom's Taxonomy, the cognitive domain can also be promoted, which includes the analysis, the synthesis, and the evaluation [32–35] (p. 355). It is not only important to recognise perspectives in conflict and to evaluate the conflict, but also to critically question the respective perspectives and their way of thinking. Therefore, a multiperspective approach can also help develop students' critical thinking by questioning the source of information and comparing information to their previous knowledge to enable students to draw their own conclusions [36]. Overall, critical thinking is essential for promoting metacognitive understanding [37,38].

Powerful geographical knowledge can be promoted in lessons through the inclusion of multiperspectivity, too. Powerful knowledge enables students to understand and explain the social world, to discover other ways of thinking, to consider other experiences beyond their own, and to think about alternative futures [39–41]. According to Maude [42], one of the most valuable aspects of powerful geography knowledge is to provide and encourage new ways of thinking about the world, as students learn about other perceptions, values, cultures, environments, and people. In addition, with a multiperspective approach, students are able to understand how knowledge is created and learn to critically question the opinions of others as well as their own. Another aim of geography is to enable students to discuss local, national, or global issues and to participate in society. Especially the multiperspective view of geographical topics helps students to develop the knowledge for such a participation. With a view to multiperspectivity in lessons, the high demands of powerful geographical knowledge can be fulfilled as it provides the possibility to view, understand, and evaluate issues from different perspectives.

Students should also be able to deal with problems and develop different solutions within geography lessons [43,44] (pp. 5–25). Many of the problems that are discussed in geography class are called wicked problems. Wicked problems are characterised by the fact that the information available is often confusing, many actors are involved, decision makers have very contradictory values, and the ramifications on the social system are confusing [45,46] (p. 15). Overall, these are problems for which there is no single right

solution [45] (p. 166). To understand wicked problems, it is essential to deal with different perspectives. This allows students to disclose and analyse the values of the actors, to question the underlying information, and to discuss the effect on society. As a result, the competence of problem solving can be promoted, and students are also able to evaluate different solutions. Because an absolute holistic view is not possible [27], the principle of multiperspectivity is also about selecting suitable perspectives for considering an issue in lessons [21] (p. 16) [47], such as scientific positions (e.g., theories and models), opinions of actors (e.g., politicians and inhabitants), and views on a certain scale (e.g., micro- and macro-perspectives) [48] (pp. 234–242).

To be able to teach in a multiperspective way, the Beutelsbach Consensus needs to be considered when selecting perspectives [49] (pp. 14–17). The Beutelsbach Consensus is an anchor of political education in Germany, but is equally relevant for geography teaching. It means that a controversial issue must be presented and discussed controversially in lessons [50]. Similarly, in the Netherlands, the concept *Burgerschapsonderwijs* is required in lessons. One of the aims of Burgerschapsonderwijs is to demand critical participation from students in a dialogue [17] (pp. 34–36). Both concepts enable the development of a discussion culture in geography lessons, in which different views can be discussed and own opinions can be formed [51] (pp. 14–20). Incorporating the Beutelsbach Consensus into lessons has the effect of fostering the students' tolerance for ambiguity as they must deal with contentious and often contradictory views [52,53]. Alongside the Beutelsbach Consensus, the complexity of an issue must also be considered when implementing multiperspectivity in lessons. There is the obstacle of simplifying complex contexts and promoting stereotypical views, particularly in geography lessons. Therefore, it should be an aim in lessons to reflect on the problem of stereotyping and simplification with students [54] (p. 163).

Students' competence for perspective-taking can be promoted particularly well in multiperspective lessons. The skill of perspective-taking can help students to better understand different points of view [55] (p. 264) [56] (p. 323) and to abandon an egocentric view [57]. Furthermore, perspective-taking can help in managing conflicts [58], reducing prejudice and discriminatory behaviour [59], and also reducing expressions of stereotypic content [60] (p. 720). Particularly in today's society, perspective-taking is a fundamental skill and highly complex [61] (p. 2) as it requires competency in comparison, analysis, judgement, and reflection [26]. In geography lessons, many topics are suitable for promoting the competence of perspective-taking because they can be discussed with the students from different points of view.

In addition, inert knowledge can be avoided through a multiperspective approach in lessons [62] (p. 879). Using different perspectives, the students do not receive just one fixed point of view of an issue, but rather learn to discuss the issue in different ways. Additionally in the context of learning as a constructive process [63] (p. 253) and in constructivist geography [64] (pp. 625–636), a learning environment in which the students can learn to question different human constructions in general as well as the human constructions of space can be provided. This leads to a flexible transfer of knowledge [62] (p. 879) that can also be applied to other (geographical) topics.

Especially in geography, multiperspectivity is fundamental for geographical understanding. Therefore, the principle of multiperspectivity enables teachers to provide students with varied geography lessons. Therefore, it is important to deal with the principle of multiperspectivity within teacher training, so student teachers learn how to incorporate it into geography teaching effectively.

2.2. Empirical Findings about Multiperspectivity in Lessons

Research findings show that teachers have difficulties using multiperspectivity to achieve a sustained verbal exchange in classrooms that probes into a diversity of opinions and their differences [5]. Teachers also often struggle to discuss and evaluate different perspectives in lessons with their students [6,7]. It is important that teachers choose different

perspectives and use them to achieve a deeper discussion so that different opinions can be formed by students. Furthermore, teachers tend not to consider multiple perspectives for moral issues (e.g., shoa) [65,66]. In addition, they often only integrate different perspectives if the cognitive level of their students is high [67]. However, teachers need to take advantage of the opportunity to present a (moral) issue from different perspectives so that students' cognitive competence in perspective-taking can be promoted.

According to the teachers that were interviewed for a study about interpretational history teaching, a topic is particularly suitable for multiperspective consideration if the teachers have knowledge about it and if teaching material is already available [68]. Another study that focused on teachers' usage of multiperspectival texts shows that teachers rarely choose texts that strongly include multiperspectivity, because they thought that students would have difficulties with causal complexity and linking their own perspective with the historical perspective [69]. If teachers did choose texts with high multiperspectivity integration, they explained that it was usually because it was more in line with their ideas of education and teaching historical content. Thus, how a (schoolbook) text is used in a lesson depends on the teacher's beliefs about the subject and their pedagogical content knowledge [69] (pp. 49, 60). It is therefore important to promote (student) teachers' professional knowledge and, in addition, the application of multiperspectivity in practice so that the students' cognitive competence can be promoted to understand complex issues.

The results of an analysis of North Rhine-Westphalian geography textbooks also showed that multiperspectivity is rarely considered in planning tasks [70]. However, different perspectives and interests need to be considered so that solutions can be discussed and planned [70] (pp. 24–31), especially in the case of social, spatial, and ecological problems.

An analysis of geography didactic materials that focus on how perspective-taking is guided by task setting, showed that students are rarely guided when it comes to analysing or reflecting actors' perspectives [26] (pp. 540–541). The analysis is an essential part of a multiperspective approach of learning to enable students to understand issues where several actors are involved.

Empirical studies of geography textbooks have also shown that constructed texts and perspectives are often not revealed as constructions and thus convey presumed authenticity [71]. Therefore, the reflection of the materials presented is also relevant to prevent stereotyping.

Overall, the empirical results show that considering multiperspectivity in lessons is a complex and challenging task for teachers.

3. Criteria for Multiperspectival Lesson Planning

Following an overview of previously published theoretical literature and empirical results, we derived a set of qualitative criteria for multiperspectivity that student teachers should consider when planning their lessons. The focus of these criteria is on how teachers can implement the principle of multiperspectivity in geography lessons [8,72,73]. We summarised the criteria for the successful implementation of multiperspectivity and divided them into four main groups: depiction of the multiperspective issue; consideration of the perspectives involved; evaluation of the perspectives; and reflection of the perspectives (see Figure 1). The order of each criterion can be considered differently by the (student) teachers. The figure only illustrates the criteria and does not represent a sequence.

3.1. Depiction of the Multiperspective Issue

Defining the overall question: Teachers should choose a question to be answered by the students in the lesson that includes different perspectives. The overall question helps teachers to determine the focus of the topic being considered to enable a selection of appropriate perspectives and research material [26].

Identifying the controversy in the issue: When an issue is included in a lesson, the teacher should make sure that the controversial nature of the topic is dealt with [50] (p. 179). It is essential to show the controversy involved in an issue, e.g., by presenting incompatible

aims or perceptions from the different perspectives [28]. Different perspectives should also be presented regarding highly moral issues [65,66] so that tolerance of ambiguity can be promoted [52,53].

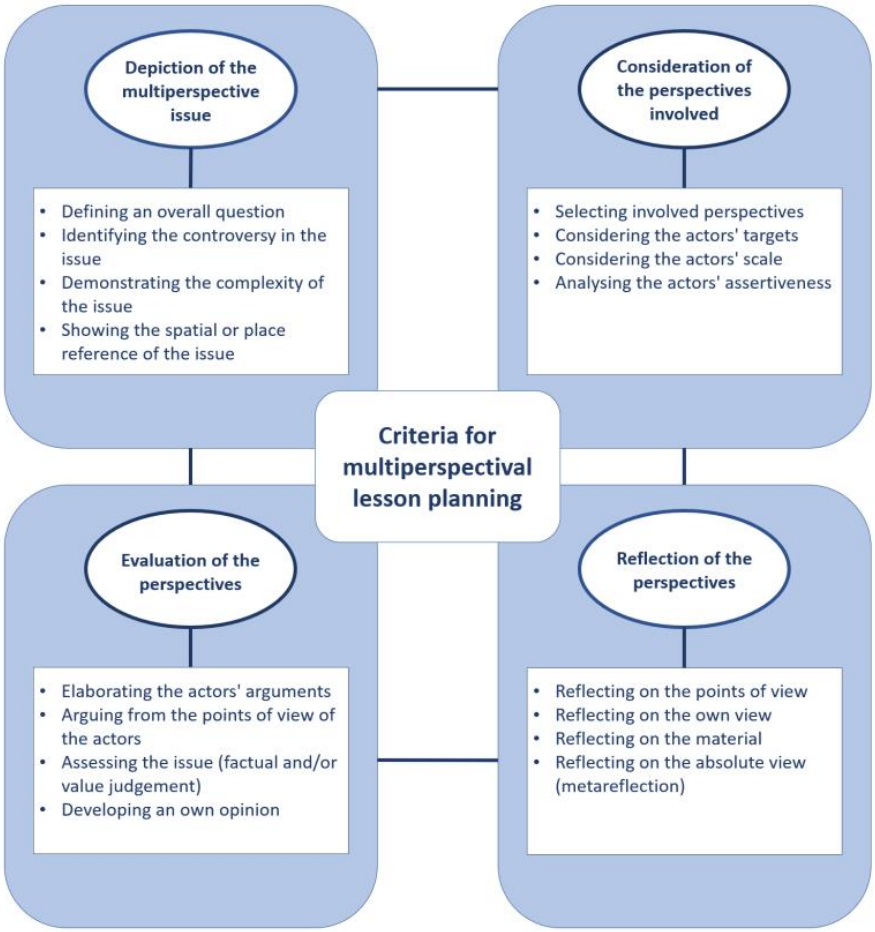


Figure 1. Main groups and their criteria for multiperspectival lesson planning (own design).

Demonstrating the complexity of the issue: The teacher should not oversimplify the complexity of a problem. Stereotypical ways of viewing can be promoted unintentionally when simplifying a topic [54] (p. 163) [71]. Therefore, the perspectives presented must represent the complexity of the issue but also be prepared appropriately for the students.

Showing the spatial or place reference of the issue: The teacher and students should locate the issue so that the actors involved and the spatial perception of the problem can be identified [23,28] (p. 274–283).

3.2. Consideration of the Perspectives Involved

Selecting involved perspectives: The teacher should select the relevant perspectives of the problem [21] (p. 16) [47]. At least two perspectives must be presented in a lesson so that an issue can be considered from different perspectives.

Considering the actors' targets: The different targets and interests of each perspective should be described in the lesson so that the students can understand the issue [24,45] [22] (p. 276) [46] (p. 15) [26] (pp. 533–534).

Considering the actors' scale: The scale of the actors' perspectives (local, regional, national, or global) should be presented in the lesson, so that students can identify on which scale actors view a problem and on which scale actors can act [26] (pp. 533–534), [28] (pp. 274, 283), [30] (p. 125).

Analysing the actors' assertiveness: The teacher and students should analyse each actor's assertiveness to understand which of the actors' interests can actually be enforced in reality [23,26] (pp. 533–534).

3.3. Evaluation of the Perspectives

Elaborating actors' arguments: The teacher should elaborate on the actors' arguments on the issue with the students. This will allow students to identify different perceptions so that they can later formulate a differentiated answer to the overall question by considering these different perspectives [5,45,46] [22] (p. 276).

Arguing from the points of view of the actors: The teacher should require the students to argue from the perspective of a variety of actors. The students should learn to separate an actor's opinion from their own opinion and to understand an issue from an actor's point of view [5,26] (pp. 533–535).

Assessing the issue (factual and/or value judgements): The teacher should make a factual judgement and/or value judgement with the students [26] (p. 535). The students should then consider different perspectives when answering the question set [6,7,20,22] [21] (p. 18).

Developing an own opinion: The teacher should require the students to develop their own opinion or to make a statement on an issue [22] (p. 276) [32].

3.4. Reflection of the Perspectives

Reflecting on the points of view: The teacher should require the students to reflect on the views of the actors [24,25] (p. 496). Consequently, students should understand how opinions of other actors are established, and they should be able to consider, e.g., the actors' targets and interests.

Reflecting on the own view: The teacher should ask the students to reflect on their own view. The students should question how and why they are forming their own opinions [26] (pp. 534–535) [36].

Reflecting on the material: The teacher should require the students to reflect on the complexity of the materials. The students should question how far the materials present the issues and whether there are any stereotypical views included [54] (p. 163) [71].

Reflecting on the absolute view (metareflection): The teacher should ask students to reflect on what alternative perspectives there might be on the issue. The students should understand that in lessons only a selection of perspectives can be presented. Thus, an absolute objective view is not possible, as there are always many other perspectives to consider [26] (p. 535) [27].

Our criteria for multiperspectival lesson planning summarises the most important aspects that need to be considered in geography lessons when the aim is to discuss issues with multiple perspectives. These criteria were also used for the analyses of the questionnaire answers and lesson plans developed by the student teachers. The methods used in this study are described in the following section.

4. Methodology

We first present the process of the project's data collection, as well as the sample size. Then, we present the data collection and data analysis of the exploratory study. After that, we briefly discuss the limitations of the study.

4.1. Project Design

The project was embedded in one seminar at the University of Cologne (Germany) and in one seminar at the Fontys University in Tilburg (Netherlands). Both seminars were run for student teachers in geography education. In order to answer the set of research questions, the project was divided into five main parts during the semester: (1) the answering of the prequestionnaires in a session of 45 min; (2) the introduction to the theory of multiperspectivity in five sessions of 90 min each in Germany and three sessions of 120 min each in the Netherlands; (3) the planning of lessons in groups with multiperspectivity as the main focus in two sessions of 90 min each in Germany and in three sessions of 90 min each

in the Netherlands; (4) the implementation of the lessons including a respective evaluation and reflection, as well as an exchange between the German and Dutch student teachers about their ideas of multiperspectivity in three common sessions of 120 min each; and (5) the answering of the postquestionnaires in a session of 45 min (see Figure 2). We made sure that the overall amount of time for the sessions in the seminars and lesson planning was similar in both Germany and the Netherlands.

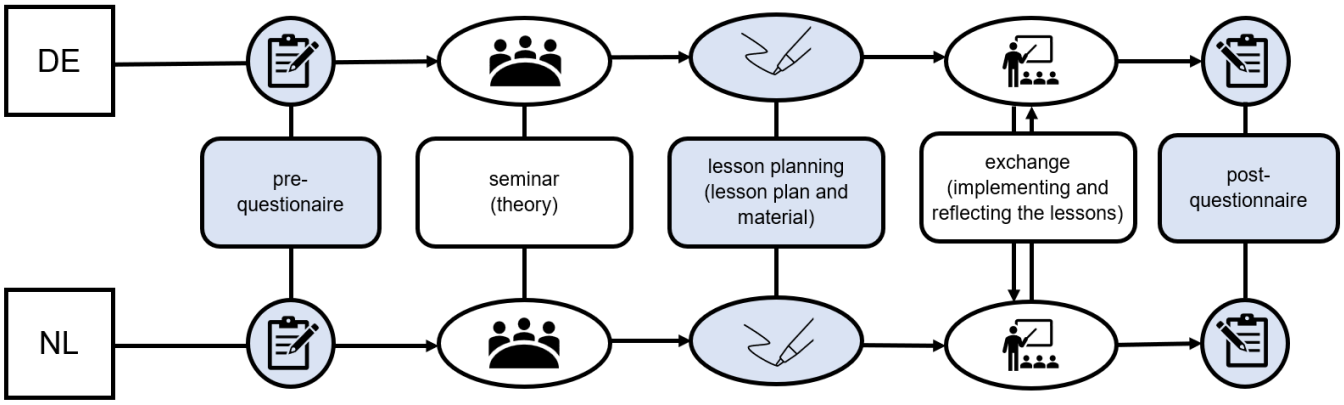


Figure 2. Process of the project (the analysed data are highlighted blue, own design).

We analysed the student teachers' answers of the pre- and postquestionnaires (parts 1 and 5) as well as the lesson plans and the teaching materials developed (part 3). We did not analyse the seminars (part 2) or the exchange and lesson implementation of the student teachers (part 4). The analysed data are highlighted blue in Figure 2. The project started on 2 September 2020 and ended on 20 January 2021.

4.1.1. Pre- and Postquestionnaires

We used a qualitative questionnaire at the beginning and end of the project in a pre-and postquestionnaire design, which the student teachers were asked to answer in written form (see Figure 2). For the design of the questions, existing questionnaires for capturing teacher understanding and for evaluating the seminar and project were used as a basis [17,19] to ensure validity and reliability. With the exception of one question, the questionnaire only contained open-ended questions so that the student teachers had the possibility to give in-depth responses. The answers were then analysed by qualitative content analysis. To ensure comparability among the survey data, we used identical questions in both questionnaires. The questionnaire was written in German and Dutch so that the student teachers were able to answer in their native tongue. The student teachers were given 40 min to answer the questionnaire on both occasions. According to their feedback, enough time was provided for the questionnaires. However, it was not possible to ensure that all student teachers spent the same time completing the questionnaires because the questionnaires were filled out anonymously and online on a laptop during the first and last sessions.

4.1.2. Introduction to the Theory of Multiperspectivity

After the prequestionnaire, different theories and approaches about multiperspectivity were introduced to the German and Dutch student teachers within the seminars to gain a theoretical understanding of multiperspectivity (see Figure 2). Although the seminars differed in some aspects due to the different priorities in teacher education, we ensured that the student teachers dealt with similar foci on multiperspectivity. Therefore, the content that was discussed in the two seminars was aligned, and the necessary literature was chosen in the students' native tongue. For example, the German student teachers discussed different disciplinary definitions of multiperspectivity from psychology [74], philosophy [27], and education [21,28]. Furthermore, they discussed which geographical competencies and educational goals should be promoted with multiperspectivity [44] and why stereotyping

should be avoided in the classroom [54,75]. The Dutch student teachers discussed topics such as how different perspectives can be considered in terms of powerful geography teaching [76], spatial concepts [77,78], and higher-order thinking [79]. In addition, aspects of values in relation to multiperspective teaching were also discussed [80,81]. In general, similar contents were defined but discussed with different literature within the seminars.

4.1.3. Planning Geography Lessons

After becoming acquainted with the theory of multiperspectivity, the student teachers were asked to consider the theoretical aspects of multiperspectivity in their lesson planning during the third part of the project (see Figure 2). It should be noted that the student teachers did not receive the criteria for multiperspectival lesson planning (see Figure 1), as these were constructed at the end of the semester alongside the analyses of the pre- and postquestionnaires, lesson plans, and teaching materials. The student teachers worked out how they wanted to implement multiperspectivity in geography lessons independently, based on the theories discussed in the seminar and consulted the seminar leaders only once in the process of resource development. The lesson planning was mainly carried out by the student teachers within their groups outside the seminars. In some selected sessions (see Section 4.1), all groups worked together on their lesson plans and teaching materials by presenting their ideas to their classmates and discussing them. Due to the size of the German and Dutch seminars, the student teachers were divided into small groups of 3–5 student teachers. There were three Dutch groups and five German groups. The groups then received the topics for their lessons from the schools for which they were to focus the lesson. The lesson included a lesson plan, worksheets, tasks, and PowerPoint presentations. The lessons of the German student teachers were held in three schools in Germany, and the lessons of the Dutch students were held in three schools in the Netherlands, all in a lower-secondary education setting.

The eight student teacher groups focused on the following topics:

- Group 1-DE: Lagos: a city with different faces
- Group 2-DE: Opportunities and risks of online trading
- Group 3-DE: Megacity Tokyo: advantage or challenge?
- Group 4-DE: The journey of a pair of jeans—effects of global supply chains
- Group 5-DE: Spaces of conflict in the Alps
- Group 6-NL: Factors in the wealth of a country
- Group 7-NL: Different cultural views
- Group 8-NL: Migration around the world

The groups received different names due to anonymisation. The abbreviation NL represents the Dutch groups, and the abbreviation DE represents the German groups.

4.1.4. Exchange: Implementing and Reflecting the Lessons

In the fourth part of the project, the student teachers implemented the planned lessons and exchanged their ideas about multiperspectivity by evaluating and reflecting on the different lessons.

First, the Dutch student teachers were divided into three groups and held their lessons, while the German student teachers evaluated the lessons by using an evaluation sheet that was developed theoretically during the project. Each Dutch group was evaluated by one German group. This means that the three Dutch groups were evaluated by three German groups, into which the 17 German student teachers were divided. Afterwards, the groups had to discuss and analyse the lesson by identifying positive aspects and aspects that could be improved with regard to integrating and fostering multiperspectivity. The identified aspects were then presented to the other groups and were discussed with them further.

Following the same procedure as in the evaluation of the Dutch school lessons, the German student teachers were divided into five groups and held their lessons, while the Dutch student teachers evaluated these lessons. Each German group was evaluated by one Dutch group. This means that the five German groups were evaluated by five Dutch groups,

into which the nine Dutch student teachers were divided. Because one group included only one student, one university lecturer (author 4) participated in this group. Afterwards, the lessons were analysed and reflected within the five groups and then presented and discussed in the plenary session.

Due to the COVID-19 pandemic, the student teachers were not able to visit each other's classrooms physically or to meet in person for the analysis and discussion of the lesson. Therefore, the exchange between the German and Dutch student teachers was undertaken digitally. While the Dutch student teachers were able to hold their lessons in the classroom in December, the German student teachers had to hold their lessons digitally in January because of the lockdown in Germany. Therefore, the Dutch student teachers recorded their lessons so that the German student teachers could view the groups' lessons on their laptop and evaluate them. The Dutch student teachers, in turn, were able to view the German student teachers' lessons directly in the virtual classroom (via Big Blue Button, Microsoft Teams, or Zoom). Unlike previous years, this part of the project was not equally intensive as the exchange was only digital and not a four-day meeting in person.

4.2. Sample

In total, 17 German student teachers aged between 21 and 37 (11 female and 6 male) and 9 Dutch teacher students aged between 19 and 23 (4 female and 5 male) participated in the project. All 26 student teachers were studying geography teaching for lower-secondary education. The German students were Master's level student teachers and had already completed the internship semester. The Dutch student teachers were in the third year of their Bachelor's degree program, which also included teaching practice in school.

The aim of the explorative qualitative study was not to identify differences between the performances of the German and Dutch student teachers. Therefore, we combined both groups in the analysis of the pre- and postquestionnaires. Before analysing the results in more detail, we nevertheless used the Mann–Whitney U test to check whether the two groups (German and Dutch student teachers) differed significantly in their performance. We used the nonparametric test because assumptions for an independent sample t-test were not fully met because of the small sample size [82] (pp. 122–132). Overall, the result of the Mann–Whitney U test showed that there was no statistically significant difference in the performance between the German student teachers and the Dutch student teachers ($U = 44.000$, $Z = -1.771$, $p = 0.077$).

In addition, no distinction was made between the Dutch and German groups in the analysis of the eight lesson plans and teaching materials because it was not the aim of the explorative qualitative study to compare both groups with each other.

4.3. Data Collection and Data Analysis

To answer the first research question (What is the student teachers' knowledge of multiperspectivity in geography education at the beginning and of the end of the semester?), we used a questionnaire at the beginning and at the end of the project (see Section 4.1.1).

To analyse the student teachers' understanding more comprehensively, we focused on four questions from the questionnaires and analysed these further. All of these were open-ended except for question 2. Thus, the findings in this article are based on the answers to the following questions from the pre- and postquestionnaires:

1. What do you understand by multiperspectivity?
2. As a teacher, how important do you consider multiperspectivity in geography lessons?
3. Please explain your choice regarding Question 2.
4. Please explain what difficulties you might face as a teacher when implementing multiperspectivity in geography lessons.

Unfortunately, two German student teachers (DE-4 and DE-12) copied their answers from the prequestionnaire to answer the postquestionnaire. Therefore, only their answers from the prequestionnaire were evaluated. Overall, the answers of 26 student teach-

ers were analysed in the prequestionnaire and the answers of 24 student teachers in the postquestionnaire.

To answer the second research question (How do student teachers implement multiperspectivity in their lesson plans and teaching materials in geography education?), the student teachers' lesson plans, including learning materials and tasks that were developed, were analysed (see Section 4.1.3). As the student teachers were divided into groups, there were eight lesson plans, including teaching materials that were analysed.

Both the student teachers' answers and the student teachers' lesson plans were analysed by qualitative content analysis [83]. We used four deductive categories and sixteen subcategories for the analysis (see Table 1). The categories of the analysis for the pre- and postquestionnaires and for the analysis of the lesson plans corresponded to the criteria for multiperspectival lesson planning derived from the theoretical background and the empirical results (see Section 2). In the analysis of the pre- and postquestionnaires, we distinguished whether the criteria for multiperspectivity were explicitly mentioned, partially mentioned, or not mentioned by the student teachers. When evaluating the lesson plans and teaching materials, we distinguished whether the criteria were completely fulfilled, partially fulfilled, or not fulfilled.

Table 1. Overview of the categories and subcategories for analysing the student's knowledge about multiperspecitivity, answered in the prequestionnaire and the postquestionnaire (individual answers of the student teachers) and for analysing the implementation of multiperspectivity in their lesson plans and teaching materials (elaboration in groups).

Category	Subcategory	Example (Pre- and Postquestionnaires or Lesson Plans and Teaching Materials)
Depiction of the multiperspective issue	Defining an overall question	*"What are the impacts of global supply chains?"* (group 4-DE, lesson plan, own translation [1])
	Identifying the controversy in the issue	"*Critical dealing with controversies must be practiced* "(DE-13, postquestionnaire).
	Demonstrating the complexity of the issue	*"To be able to present the complexity of global relationships fairly to the students, the complex depiction of a topic is indispensable"* (DE-10, prequestionnaire).
	Showing the spatial or place references of the issue	"*Scales are suitable for focusing on a topic on a specific space and/or for recognising the connections between different spaces*" (DE-4, prequestionnaire).
Consideration of the perspectives involved	Selecting involved perspectives	"*By multiperspectivity I understand viewing a topic from different perspectives*" (NL-8, postquestionnaire).
	Considering the actors' targets	"*Every social phenomenon involves several actors, each of them with their own interests, experiences and ideas of the subject*." (NL-4, prequestionnaire).
	Considering the actors' scale	"*A topic can be considered locally as well as regionally, nationally and globally*" (DE-4, postquestionnaire).
	Analysing the actors' assertiveness [2]	"*Identify your actor's interests and points of view*" (group 2-DE, teaching material; example only corresponds to *partially fulfilled*.)

Table 1. *Cont.*

Category	Subcategory	Example (Pre- and Postquestionnaires or Lesson Plans and Teaching Materials)
Evaluation of the perspectives	Elaborating the actors' arguments [3]	"*Elaborate the arguments for your actor in your group and prepare yourself for the panel discussion*" (group 2-DE, teaching material).
	Arguing from the points of view of the actors	"*Compare in partner work the information and arguments that are important from your actor's point of view* [. . .] *present the actor's point of view in the panel discussion*" (group DE-5, teaching material)
	Assessing the issue (value and/or factual judgements)	"*Multiperspectivity means providing as many perspectives as possible on a topic to offer the viewer a comprehensive basis to form an opinion/judgement on the topic being discussed*" (DE-3, prequestionnaire).
	Developing an own opinion	"*It* [multiperspectivity] *is important* [. . .] *to be able to form an own opinion"* (DE-5, prequestionnaire).
Reflection of the perspectives	Reflecting on the points of view	"*It is important that the students can perceive, understand and reflect on different points of view*" (DE-1, postquestionnaire).
	Reflecting on the own view	"*The own perspective is not necessarily the (only) correct perspective [. . .] Instead of trying to convince others of your own perspective [. . .] it is better to see how one can consider different points of view as much as possible*" (NL-4, postquestionnaire).
	Reflecting on the material	"*Other problems are the students' prejudices and the creation of stereotypes. The last is difficult to avoid. Through appropriate reflection, students can be made aware of the problem. Students could be asked to critically question the ways in which they* [perspectives] *are presented*" (DE-16, postquestionnaire).
	Reflecting on the absolute view (metareflection)	"*The fairness of the world economy is a very abstract issue and therefore there is no right or wrong answer. It depends on the interpretation and the standpoint."*Task*: "Is the system fair and what should be changed to make it more fair?*" (group 6-NL, lesson plan and teaching material).

[1] All statements were made in the native language of the German and Dutch students in the pre- and postquestionnaires, and statements in the lesson plans and teaching materials were translated into English by the authors. [2] This category was only used for the analysis of the lesson plans and teaching materials and not for the evaluation of the pre- and postquestionnaires. [3] This category was only used for the analysis of the lesson plans and teaching materials and not for the evaluation of the pre- and postquestionnaires.

The items of the pre- and postquestionnaires were coded by the first author and a student assistant. A student assistant was chosen for economic reasons, and they received extensive training and analysed the responses in a test phase. The analysis was then discussed, and modifications were made in the coding guide before the actual analysis of the pre- and postquestionnaires was undertaken. Both the first author and the student assistant analysed all student teachers' answers in the pre- and postquestionnaires. Overall,

we obtained the final Kappa coefficient of 0.875 for the analysis of the prequestionnaires and a Kappa coefficient of 0.826 for the analysis of the postquestionnaires.

The lesson plans were coded by the first author and third author. For the analysis, it was important that experienced educators analysed the teaching materials. Overall, we obtained a final Kappa coefficient of 0.892.

All three kappa coefficients showed a high level of agreement, which can be classified as almost perfect [84] (p. 165). We therefore assumed that the criteria developed (see Section 3) could be reliably adapted and applied to the analysis.

Two coding manuals were developed for the analysis: one for the analysis of the lesson plans and teaching materials and another for the analysis of the pre- and postquestionnaires. A summary of the coding manuals can be found below (see Table 1).

4.4. Limitation of the Exploratory Study

Because there is no empirical research regarding the implementation of multiperspectivity in geography lessons or the student teachers' knowledge about multiperspectivity, we decided to perform an exploratory qualitative study. Therefore, the aim of the explorative qualitative study was to gain an initial impression about what student teachers know about multiperspectivity and how they implement multiperspectivity in geography lessons. Thus, we analysed the lesson plans and teaching materials to examine how the student teachers implemented multiperspectivity. Lessons in the classes were not analysed as the focus of this part of the study was on pedagogical content knowledge regarding lesson planning.

In this study, no distinction was made between the German and Dutch student teachers in the analysis as the comparison between the German and Dutch student teachers was not the main focus. Respectively, the Mann–Whitney U test showed that the groups could be combined for the analysis in this study. Nevertheless, the small sample size should be considered when discussing the results.

Overall, the sample sizes for the analysis of the teaching materials of eight groups, the prequestionnaire (n = 26), and the postquestionnaire (n = 24) were not large enough to determine broad conclusions for higher education in Germany and the Netherlands. Furthermore, due to the internationalisation of the seminars (one in Germany and one in the Netherlands), the different literature used in the seminars to discuss multiperspectivity, and the duration (1 semester), confounding variables could not be excluded, so a cause–effect relationship could not be determined. In addition, the study programmes of the German and Dutch student teachers differ. This could also have an impact on what the student teachers generally understand about geography and how they implemented multiperspectivity in geography lessons. Therefore, studies with larger sample sizes would be more significant in this regard.

Nevertheless, the explorative qualitative study offers the advantage of obtaining an overview of the subject multiperspectivity in higher education. Using the criteria developed for multiperspectival lesson planning to analyse the answers of the pre- and postquestionnaires as well as the lesson plans and teaching materials, initial impressions on what student teachers know about multiperspectivity in geography lessons and how they implement multiperspectivity in lesson plans was gained. Based on the results, further studies could be conducted with a larger sample and a control group, in which dependent and independent variables could be specifically analysed.

5. Results

In the following section, we present results of the pre- and postquestionnaires and the analysed lesson plans and teaching materials.

5.1. Results of the Students' Pre- and Postquestionnaires: What Is the Student Teachers' Knowledge of Multiperspectivity in Geography Education at the Beginning and of the End of the Semester?

In total, 26 prequestionnaires (t_0) and 24 postquestionnaires (t_1) were analysed regarding the 14 subcategories (see Section 4.3). It should be noted that the student teachers

considered it as important (t_0 = 58%, t_1 = 38%) or even very important (t_0 = 42%, t_1 = 62%) to include multiperspectivity in geography lessons. It is therefore clear that a multiperspective approach is considered highly significant. In addition, there were no differences between the German and Dutch student teachers regarding their current knowledge about multiperspectivity. However, more German student teachers (n = 17) than Dutch student teachers were surveyed (n = 9).

Table 2 shows the aggregated results per subcategory. Overall, the results between the pre- and postquestionnaires were very similar. Therefore, the results of the pre- and postquestionnaires were presented per category: depiction of the multiperspective issue; consideration of the perspectives involved; evaluation of the perspective; and reflection of the perspectives.

5.1.1. Depiction of the Multiperspective Issue

If the topic is suitable for consideration using a multiperspective approach, an adequate overall question leads to the difficulties of an issue and can enable a more detailed discussion based on the perspectives. However, the student teachers did not mention the need for an overall question when applying a multiperspective approach (t_0 = 96%, t_1 = 96%). In addition, despite their geographical background, the student teachers did not associate the reference to, and thus the consideration of, space through different perspectives using multiperspectivity (t_0 = 88%, t_1 = 100%). Interestingly, the students recognised the relevance of multiperspectivity to be able to discuss complex issues, but the opportunity to depict controversial issues was not connected with multiperspectivity. While complexity was explicitly, or at least partially, mentioned by the student teachers (t_0 = 50%, t_1 = 46%), such as in the following example "*To be able to present the complexity of global relationships fairly to the students, the complex depiction of a topic is indispensable*" (DE-10), the consideration of controversy was rarely mentioned (t_0 = 81%, t_1 = 92%).

5.1.2. Consideration of the Perspectives Involved

Overall, the student teachers explicitly mentioned the need to consider several perspectives if a multiperspective view of an issue should be included in lessons (t_0 = 100%, t_1 = 96%): "*For me, multiperspectivity means viewing an issue from different points of view*" (DE-9). Interestingly, the majority did not mention the necessity to consider the actors' targets (t_0 = 92%, t_1 = 71%) or the actors' scale (t_0 = 88%, t_1 = 92%) to undertake a multiperspective approach. Taking the actors' targets and scale into account allows a better understanding of the conflict. Otherwise, only a superficial view of the conflict is developed. However, compared to the prequestionnaires, the student teachers explicitly or at least partially mentioned the consideration of the actors' targets more often in the postquestionnaires (t_0 = 2; t_1 = 7).

5.1.3. Evaluation of the Perspectives

Using multiperspectivity to promote the factual and/or value judgement competence of students was not mentioned by most of the student teachers (t_0 = 77%; t_1 = 75%). Forming one's own opinion, in contrast, is more strongly related to multiperspectivity. A lot of student teachers mentioned this explicitly or at least partially in the questionnaire (t_0 = 35%; t_1 = 42%) as in the following example: "*The students can only form their own opinion if they know the perspectives of different actors*" (DE-6). While in the prequestionnaire most student teachers did not connect the possibility of thinking or arguing from the perspective of others with multiperspectivity (t_0 = 88%), in the postquestionnaire, a larger proportion of student teachers either explicitly or at least partially mentioned using multiperspectivity to be able to think or argue from the perspective of others (t_1 = 42%): "*Looking at things from different perspectives enlarges the students' perception of the world. It encourages thinking from the point of view of another person with different values*" (NL-6).

Table 2. Results of the analysis of the prequestionnaire (n = 26) and postquestionnaire (n = 24).

Category	Subcategory	Prequestionnaire (n = 26)			Postquestionnaire (n = 24)		
		Explicitly Mentioned	Partially Mentioned	Not Mentioned	Explicitly Mentioned	Partially Mentioned	Not Mentioned
Depiction of the multi-perspective issue	Defining an overall question	1	0	25	1	0	23
	Identifying the controversy in the issue	1	4	21	1	1	22
	Demonstrating the complexity of the issue	6	7	13	7	4	13
	Showing the spatial or place references of the issue	2	1	23	0	0	24
Consideration of the perspectives involved	Selecting involved perspectives	26	0	0	23	1	0
	Considering the actors' targets	2	0	24	5	2	17
	Considering the actors' scale	2	1	23	1	1	22
Evaluation of the perspectives	Arguing from the points of view of the actors	0	3	23	2	8	14
	Assessing the issue (factual and/or value judgements)	3	3	20	0	6	18
	Developing an own opinion	6	3	17	9	1	14
Reflection of the perspectives	Reflecting on the points of view	3	4	19	1	1	22
	Reflecting on the own view	1	2	23	2	0	22
	Reflecting on the material	1	2	23	1	0	23
	Reflecting on the absolute view (metareflection)	3	2	21	0	2	22

5.1.4. Reflection of the Perspectives

Almost all student teachers did not consider reflection to be a part of multiperspective teaching. While point-of-view reflection was explicitly or at least partially mentioned by some teacher students (t_0 = 27%; t_1 = 8%), such as in the following example: "*It is important that the students can perceive, understand and reflect different points of view*" (DE-1), self-reflection was not mentioned by the majority of student teachers (t_0 = 88%; t_1 = 92%). It should also be emphasised that point-of-view reflection was mentioned more often by the student teachers in the prequestionnaire (n = 7) than in the postquestionnaire (n = 2). The reflection of the materials was surprisingly also not mentioned by most of the student teachers (t_0 = 88%; t_1 = 96%). Especially when multiperspectivity is implemented in lessons, the reflection of the materials is an important element as the perspectives in the teaching material only show an excerpt of the issue. The metareflection was mentioned explicitly or at least partially by the student teachers in the prequestionnaire (t_0 = 19%), such as in the following example: "*Very often, only one perspective is told in school texts or media reports. This allows the student or reader to accept it as truth without thinking critically about the other side of the story* [. . .] *There is not just one correct perspective from which to discuss or explore a topic*" (NL-4), and the metareflection was not mentioned by most of the student teachers in the postquestionnaire (t_1 = 92%).

Overall, there were few differences between the pre- and postquestionnaires. Only the categories considering the actors' targets and arguing from the points of view of the actors showed minimal positive changes, while reflecting the points of view and metareflection showed minimal negative changes. Due to the various confounding variables (see Section 4.4), it was not possible to conclude whether the seminar, the project itself, the implementation of the lessons, or the reflection contributed to the changes (see Figure 2).

5.2. Results of Students' Lesson Plans: How Do Student Teachers Implement Multiperspectivity in Their Lesson Plans and Teaching Materials in Geography Education?

In total, eight lesson plans were analysed using the 16 subcategories (see Table 3). The table shows the aggregate results per subcategory.

Overall, it was apparent that the requirements for multiperspective lesson planning were fulfilled very differently by each of the groups. While an overall question and the selection of various perspectives to present the issue were often considered, the evaluation of the perspectives was only sometimes considered, and the reflection of the perspectives was rarely considered by the student teachers both in the lesson plans and teaching materials. In addition, there were no mentionable differences between the German (n = 5) and Dutch groups (n = 3) regarding the consideration of multiperspectivity in the lesson plans and teaching materials.

Table 3. Results of the analysis of the implementation of multiperspectivity in lesson plans and teaching materials for geography (n = 8).

Category	Subcategory	Fully Considered	Partially Considered	Not Considered
Depiction of the multiperspective issue	Defining an overall question	7	0	1
	Identifying the controversy in the issue	4	3	1
	Demonstrating the complexity of the issue	4	3	1
	Showing the spatial or place references of the issue	3	4	1
Consideration of the perspectives involved	Selecting involved perspectives	7	1	0
	Considering the actors' targets	2	5	1
	Considering the actors' scale	2	5	1
	Analysing the actors' assertiveness	0	3	5

Table 3. *Cont.*

Category	Subcategory	Fully Considered	Partially Considered	Not Considered
Evaluation of the perspectives	Elaborating the actors' arguments	5	2	1
	Arguing from the points of view of the actors	3	2	3
	Assessing the issue (value and/or factual judgements)	3	1	4
	Developing an own opinion	3	0	5
Reflection of the perspectives	Reflecting on the points of view	1	1	6
	Reflecting on the own view	1	0	7
	Reflecting on of the material	0	1	7
	Reflecting on the absolute view (metareflection)	1	0	7

We now present the results per category (depiction of the multiperspective issue, consideration of the perspectives involved, evaluation of the perspectives, and reflection of the perspectives, see Table 3). The results of the analysis of the lesson plans and teaching materials are also juxtaposed with some points with the results of the prequestionnaires (t_0) and postquestionnaires (t_1).

5.2.1. Depiction of the Multiperspective Issue

In seven of the eight lesson plans analysed, the students chose an overall question to be considered or answered in the lesson, such as *"Why is a country poor or rich, and what factors determine the wealth of a country?"* (Group 6-NL). The overall question was a precondition to enable an issue to be defined and to consider it from multiple perspectives. The student teachers were nearly all able to accomplish this precondition, although they did not mention the necessity of the overall question in the questionnaires (t_0 = 96%; t_1 = 96%).

In 50% of the analysed lesson plans, the complexity and controversy of the topics was fully considered by using different perspectives to show the conflict. The groups also paid attention to avoid a pro–contra view of the conflict, to show the contradictory objectives, and/or to use authentic material, such as for the topic "Spaces of conflict in the Alps" (group 5-DE) in which different actors (Citizens' Association Friends of the Alps, winter vacationers, sustainable tourists, environmental activists, hoteliers, and climate researchers) were chosen to show the complexity. In three of the eight analysed teaching materials and lesson plans, the presentation of the complexity and controversy was partially considered, such as for the topic *"Different cultural views"* (group 7-NL). Although different perspectives were chosen (relativism, universalism, pluralism, and ethnocentrism), the controversial character of the discussion about cultures was not fully presented because the controversy was not apparent. This result was largely in agreement with the results of the pre- and postquestionnaires. In the questionnaires, the student teachers either explicitly or partially mentioned that a multiperspective approach can be used to show the complexity of an issue (t_0 = 50%, t_1 = 46%). In contrast, the consideration of the controversy in an issue was not deemed to be connected with multiperspectivity by most student teachers (t_0 = 81%, t_1 = 92%).

A space or place reference was fully considered in three of the eight analysed lesson plans, as in Group 3-DE, which focused on the megacity Tokyo and the inner city. In 50% of the analysed lesson plans, a space or place reference was partially considered, such as with the topic *"The journey of a pair of jeans–effects of global supply chains"* (group 4-DE). Here, it was not clear to which exact space the issue was assigned. This made it more difficult to understand the connections between different perspectives.

5.2.2. Consideration of the Perspectives Involved

Overall, in almost every lesson plan, several perspectives were used to present the issue ($n = 7$). For example, for the topic *"Opportunities and risks of online trading"* (Group 2-DE), the actors chosen were Anna Staudigel (retail), Daniel Müller (Greenpeace), Fatma Körugallari (employee), Mr/Mrs X (politician), Jeff Bezos (founder of Amazon), Henriette Schmidt (employee), and Paul Müller (Amazon customer). The student teachers were able to choose different perspectives and to show these clearly in the teaching material. In addition, in the pre- and postquestionnaires, the student teachers mentioned the necessity to consider several perspectives when using a multiperspective approach ($t_0 = 100\%$, $t_1 = 96\%$).

In contrast, the students rarely presented the actors' targets and interests in the lesson plans and teaching materials. The actors' targets were presented in two of the eight analysed lesson plans in detail, such as in the material from Group 2-DE, in which Daniel Müller (Greenpeace) commented on his opinion and targets: *"In addition, many of the products are produced overseas. This creates huge amounts of CO_2 during the long transport routes to the customer's door. These dimensions of environmental pollution must be limited by all mail order companies and they must do something positive for our earth, our environment".* In five lesson plans, the actor's targets were presented partially, as in the following: *"Gated communities are defined as privately managed housing complexes that are not accessible for the public"* (Group 1-DE). Here, the targets were mentioned but not further elaborated on, which is why it was difficult for the students to identify the conflict of interest. In the questionnaires, most student teachers did not consider the actors' targets ($t_0 = 92\%$, $t_1 = 71\%$).

Also, the scale on which actors view a conflict and on which actors can primarily act was presented in only two of the eight lesson plans and teaching materials analysed. In five lesson plans, the criteria of the actors' scale were only partially considered. For example, in the lesson plan and material *"The journey of a pair of jeans–effects of global supply chains"* (Group 4-DE), national perspectives (different countries) and local perspectives (seamstresses in Bangladesh) were chosen to consider the issue, but it seems that the perspectives were chosen randomly and did not follow the aim of viewing the problem on different scales, as these perspectives were not further considered in the lesson plan. Overall, the student teachers rarely presented the perceptions of the issue on different scales with the help of the different perspectives. In addition, most student teachers did not consider the actors' scale as a part of multiperspectivity in the questionnaires ($t_0 = 88\%$, $t_1 = 92\%$).

Respectively, the student teachers barely considered the assertiveness of the actors in the lesson plans and materials. The students were not required to work out the assertiveness of the actors in five of the eight analysed lesson plans and teaching materials. However, a targeted analysis regarding the actors' ability to assert their interests would lead to a better understanding of the issue.

5.2.3. Evaluation of the Perspectives

In five of the eight analysed lesson plans and teaching materials, students were asked to elaborate on the arguments of the actors in the tasks. For example, in the formulated task of Group 2-DE: "*Elaborate the arguments for your actor in your group*". Two of the teaching materials partly included tasks in which students were asked to work out the arguments of the actors, such as in the lesson plans of Group 4-DE: "*Explain the social, environmental, economic impact of jeans production, taking into account the following aspects: extraction of raw materials, production, logistics, consumption*". The criterion was not fully met, as the students were not asked to elaborate on the arguments of the different perspectives specifically. Here, the opportunity to elaborate on the arguments of the respective actors specifically was not completely taken. Nevertheless, in 88% of the lesson plans and teaching materials analysed, the student teachers considered the elaboration of the actor's arguments either fully ($n = 5$) or at least partially ($n = 2$).

The students were asked to make a factual judgement and/or a value judgement in only three of the eight analysed lesson plans and teaching materials. As noted in the

lesson plan of Group 6-NL, the students had to make a judgement: "*To judge the fairness of the system, they have to use their newly acquired geographical knowledge in combination with multiperspectivity to achieve a judgement*". The students were not asked to make a factual judgement and/or value judgement through tasks in 50% of the analysed lesson plans and teaching materials. It seems that a lot of student teachers did not perceive judgement as an important aspect to consider taking a multiperspective approach. The results of the analysis show that a factual judgement and/or a value judgement was at least considered by some student teachers in their lesson plans and teaching materials, although it was not linked to multiperspectivity by most student teachers in the questionnaires (t_0 = 77%, t_1 = 75%).

In five of the eight analysed lesson plans and teaching materials, the student teachers either fully (n = 3) or partially (n = 2) considered the argumentation from the actor's point of view. Hence, the student teachers aimed to promote the students' understanding of the issue by arguing from the perspective of the actors, such as in the following task from Group 5: *"Present the actor's point of view in the panel discussion"*. Arguing from the perspective of the actors may help to better understand the trains of thought of other actors and to discuss the solution approaches in a nuanced way. A precondition is that the interests and values are known by the students so that the argumentation does not become superficial. Identifying the actors' assertiveness by analysing the actors' targets and/or actors' scale, for example, was only partially demanded from the students (n = 3). Overall, the student teachers did not use the opportunity to promote the students' deeper understanding fully because they were not requested to argue from the perspectives of the different actors. In the prequestionnaire, the student teachers did not mention that arguing from the different perspectives of the actors belongs to a multiperspective approach (t_0 = 88%). In contrast, 42% of the student teachers explicitly or at least partially mentioned that criterion in the postquestionnaire.

The students were asked to develop their own opinion in only three of the eight analysed lesson plans, such as in the task of Group 3: "*Comment on the following statement: Megacity–space to live in the future?*". In five lesson plans and teaching materials, the students were not asked to develop their own opinion via the tasks. Thus, the majority of the student teachers did not use the opportunity of incorporating a multiperspective approach to an issue into a lesson to promote the students' skills in forming opinions. In the questionnaires, the promotion of one's own opinion was also only mentioned as an aspect of multiperspectivity by about one third of the student teachers (t_0 = 35%, t_1 = 42%).

5.2.4. Reflection of the Perspectives

In six of the eight analysed lesson plans and teaching materials, the reflection of the points of view was not considered by the student teachers in their lesson planning. The reflection of the own standpoint was required from students in only one of the eight analysed lesson plans and teaching materials. In addition, in only one of the eight analysed lesson materials were students partially asked to reflect on the depiction of the perspectives. Likewise, only in one of the teaching materials analysed were students asked to complete a metareflection. Overall, the student teachers did not consider the reflection aspect as an essential part of multiperspectivity or faced difficulties when trying to implement it. This was also apparent in the pre- and postquestionnaires, as the reflections were hardly mentioned by the student teachers.

6. Discussion

The aim of this explorative qualitative study was to gain an initial insight into what student teachers know about multiperspectivity and how they implement multiperspectivity in geography lessons because there are currently no empirical studies in this area of research. For this reason, the student teachers' knowledge of multiperspectivity was gathered in a prequestionnaire (n = 26) and postquestionnaire (n = 24). In addition, lesson plans and teaching materials that were developed in student teachers' groups (n = 8) were

analysed. Based on theory and empirical results, a set of criteria for multiperspectival lesson planning were derived (see Figure 1) and used for the analyses.

Overall, the analysis of the lesson plans and the teaching materials showed that the student teacher groups were able to form a multiperspective topic didactically. The groups chose not only several but a variety of different perspectives. Also, the perspectives were not presented in an oversimplified didactic way, which means that the complexity of the conflict and the controversial character could still be at least partially identified. Also, the actor's targets and scales were considered in the lesson plans and teaching materials at least partially. Interestingly, these results did not correspond completely with the results of the pre- and postquestionnaires. While the student teachers mentioned that a multiperspective approach can be used to show the complexity of an issue in the answers to the pre- and postquestionnaires, the consideration of the controversy of an issue and the consideration of the actors' targets and scales were mostly not associated with multiperspectivity. Overall, the results show that student teachers could have procedural knowledge in this area based on experience and practice, and they are able to consider at least partially the controversial character of an issue with different perspectives, as well as the actor's targets and scales in the teaching material, but could not verbalise their practical knowledge in the questionnaires. At the same time, it could also identify the problem that declarative knowledge, which includes theoretical knowledge, about multiperspectivity is still necessary for considering the controversial aspect of an issue and the actor's targets and scale in lesson planning. As cognitive psychology theories and studies have already shown, it can be assumed that there is a correlation between declarative and procedural knowledge [85,86]. Therefore, theoretical knowledge must be taught to the student teachers, but the application of the knowledge must also be practised with them.

Although all eight topics that were prepared by the groups can be classified as wicked problems (see Section 4.1.3), the potential to discuss the topics as such in lessons was not fully utilised, as it was not implemented thoroughly enough. An explanation could be that the student teachers did not have a high level of topic knowledge or topic affinity and therefore could not fully implement a multiperspective approach. As already shown in other studies, the teachers' topic knowledge and topic affinity are important prerequisites for teaching [7,68] (pp. 656–658). If issues are not discussed thoroughly in lessons, there may be a risk of oversimplifying the conflict and promoting a stereotypical view among students. After all, multiperspectivity is about more than just viewing an issue from several perspectives.

The results also show that not all groups had considered promoting evaluation competence in lesson planning. Also, only a few student teachers mentioned the evaluation as a part of multiperspectivity in the pre- and postquestionnaires. The judgement and the development of one's own opinion help to discuss different solutions and, at the same time, to realise that there is no one right solution, especially for wicked problems [45] (p.166). The potential to promote students' competence in higher-order thinking regarding Bloom's Taxonomy [32] was thus not considered by the student teachers through evaluating the actor's arguments and their ideas to be able to form students' own opinion afterwards. One explanation, following the study of Bickmore/Parker [5] (p. 326) could be that the student teachers do not feel adequately prepared to discuss controversial issues with their students. Therefore, it might be that student teachers need more support in learning to deal with controversial issues in lessons.

Reflection was hardly considered by the groups in the lesson plans and teaching materials analysed. It can be assumed that the implementation of reflection in lessons is a challenging task for student teachers, as it is part of higher-order thinking. Our findings can be partly aligned with the results of the study of Miri et al. [35] (pp. 365–367), which also showed that the promotion of higher-order thinking in the form of critical thinking is a difficult task for teachers. In addition, in the pre- and postquestionnaires, almost all student teachers did not associate reflection as a part of multiperspectivity. However, reflection is a very important aspect following the discussion of an issue from different perspectives,

when solutions have been presented and opinions have been formed. It could be assumed that the student teachers do not associate multiperspectivity with reflection because they already considered the multiperspectival discussion of an issue as a reflective discourse because the issue is not presented in a monoperspectival way. It is therefore even more important to convey to the student teachers in their teacher training that reflection is an essential part of multiperspectivity.

Overall, the results show that it was a challenging task for the student teachers to plan multiperspectival geography lessons. Especially in the subject of geography, multiperspectivity is fundamental because many topics discussed can be assigned to perspectivism. Although the students answered in the pre- and postquestionnaires that they considered multiperspectivity to be important or even very important in geography lessons, they were not able to fully implement the principle of multiperspectivity in lesson planning and in the teaching materials. Therefore, the question must be asked whether the student teachers have not really internalised the importance of multiperspectivity for geography or if the student teachers have not understood the principle in depth. Furthermore, student teachers might have a different understanding of geography and geography teaching, which makes it difficult for them to include the principle of multiperspectivity more extensively despite its stated importance.

Beyond that, no differences could be found between the German and Dutch students in terms of professional knowledge and the consideration of multiperspectivity in the pre- and postquestionnaires, or in the lesson plans and teaching materials. Regarding the project, the student teachers mentioned in the postquestionnaire that the mutual reflection during the exchange phase helped them to question multiperspectivity more closely (see Figure 2). However, many student teachers said they would prefer a real exchange in person within the project compared to the digital setting, which had to be implemented due to the pandemic. It is apparent from the answers that exchanges in the higher education sector benefit more from in-person meetings.

7. Conclusions

Overall, the results of this study show that the professional knowledge of student teachers in terms of multiperspectivity was not extensively represented or apparent from the answers to either the pre- or the postquestionnaire. The lack of knowledge could explain why consideration of multiperspectivity in the lesson plans and materials was sometimes superficial.

Although a problem was presented in the teaching materials that incorporated different perspectives, there was often a lack of deeper discussion and subsequent promotion of the students' understanding. The student teachers often reduced the issue didactically further than it was necessary, meaning the controversy and complexity could not be taught to the students as the issue had been oversimplified [50,54] (p. 163). It could therefore be helpful to support student teachers in didactic reduction, to help them learn how to maintain the multiperspectivity of an issue by learning to consider the controversy and complexity of a topic whilst still simplifying the issue.

Additionally, the students' evaluation competence was weakly promoted in the lessons, and reflection competence was almost not considered at all. The competences of evaluation and reflection are certainly challenging competences [5,35], but they can be promoted in lessons in a sustainable way, especially through multiperspective approaches. It can also be assumed that one semester with a theoretical and practical part of multiperspectivity was not enough time, as planning lessons that incorporate multiperspectivity is complex because it requires student teachers to have pedagogical content knowledge [8–10] that includes dealing with wicked problems, powerful geography knowledge, higher-order thinking, and perspective-taking [26,31,39–41,45,46]. Therefore, multiperspectivity should be embedded more strongly in several modules in higher education so that student teachers learn to consider multiperspectivity through repetition. To generate a sustainable growth of professional knowledge, a learning opportunity must be provided in higher education in

which the student teachers receive various forms of assistance. The analyses indicate that student teachers need assistance in the theoretical discussion of multiperspectivity because multiperspectivity also corresponds to a complicated philosophical approach that is not directly accessible for everyone. Furthermore, the student teachers might need even clearer guidance for the planning of multiperspectivity. It is therefore possible that guidelines would help them to focus on aspects such as judgement and reflection skills.

Our developed criteria for multiperspectivity in geography lessons (see Figure 1) could therefore help student teachers to better understand and consider multiperspectivity when planning lessons. Nevertheless, further analyses are necessary to be able to capture whether guidelines can help student teachers, or whether they need another type of support when planning multiperspectivity in geography lessons. Using our criteria for multiperspectivity in geography lessons, a (quasi-experimental) study could therefore be designed to investigate whether guidelines can help student teachers to plan their lessons in a more multiperspective way in more detail.

Furthermore, in our explorative qualitative study, the focus was not on analysing the differences between the Dutch and the German student teachers in terms of knowledge and implementation of the principle of multiperspectivity. Therefore, in a study with a larger sample size, it could be analysed whether there is a different understanding of geography and whether this has an influence on how multiperspectivity is implemented in geography lessons. In addition, the extent to which the study programme has an influence on how multiperspectivity is implemented in geography lessons could be analysed.

Author Contributions: Conceptualization, D.V., A.B., V.M. and U.K.; Methodology, D.V. and A.B.; Validation, D.V., A.B. and V.M.; Formal analysis, D.V.; Writing—original draft, D.V.; Writing—review & editing, D.V., A.B., V.M. and U.K.; Visualization, D.V. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: The APC was funded by the DFG (German Research Foundation), grant number 491454339.

Institutional Review Board Statement: Not applicable.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to privacy reasons.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Wilson, P.J. Climate Change Inaction and Optimism. *Philosophies* **2021**, *6*, 61. [CrossRef]
2. Pyykkö, H.; Suoheimo, M.; Walter, S. Approaching Sustainability Transition in Supply Chains as a Wicked Problem: Systematic Literature Review in Light of the Evolved Double Diamond Design Process Model. *Processes* **2021**, *9*, 2135. [CrossRef]
3. Ministerium für Schule und Weiterbildung. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen-Geographie. Available online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOSt_Geographie.pdf (accessed on 25 May 2022).
4. Gebhardt, H. Entwicklungspfade und Perspektiven der Humangeographie im deutschsprachigen Raum—Einige Leitlinien. In *Die Welt Verstehen—Eine Geographische Herausforderung: Eine Festschrift der Geographie Innsbruck für Axel Borsdorf*; Coy, M., Stötter, J., Eds.; Innsbrucker Geographische Studien; Geographie Innsbruck Selbstverlag: Innsbruck, Austria, 2016; pp. 43–60. ISBN 978-3-901182-43-3.
5. Bickmore, K.; Parker, C. Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory Res. Soc. Educ.* **2014**, *42*, 291–335. [CrossRef]
6. Barton, K.C.; Levstik, L.S. Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Soc. Educ.* **2003**, *67*, 358–362.
7. Martell, C.C. Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. *J. Soc. Stud. Res.* **2013**, *37*, 17–31. [CrossRef]
8. Shulman, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educ. Res.* **1986**, *15*, 4–14. [CrossRef]
9. Maryani, I.; Martaningsih, S.T.; Bhakti, C.P. Module Based on Pedagogical Content Knowledge to Increase the Engagement and Skills of the Future Teachers in Designing a Lesson Plan. *J. Educ. Learn.* **2017**, *11*, 91–102. [CrossRef]
10. Baumert, J.; Kunter, M. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* **2006**, *9*, 469–520. [CrossRef]

11. Dubs, R. Widerspruch oder Produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In *Professionalisierung Kaufmännischer Berufsbildung*; Achtenhagen, F., Tramm, T., Sembill, D., John, E.G., Eds.; Peter Lang: Frankfurt am Main, Germany, 1999.
12. Hopmann, S.T. Mind the gap: Dewey on educational bridge-building. *J. Curric. Stud.* **2009**, *41*, 7–11. [CrossRef]
13. Krumm, V. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In *Theorie und Praxis des Theorie-Bezugs in der Empirischen Pädagogik*; Eckerle, G.-A., Ed.; Studien zum Umgang mit Wissen; Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden, Germany, 1987; pp. 17–40.
14. Beckmann, H.-K. Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. *Z. Für Pädagogik* **1971**, *10*, 167–177. [CrossRef]
15. Czerwenka, K. Schulpädagogik und Schulpraktische Studien: Der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Funktionen Praxisbezogener Elemente in Lehramtsstudiengängen und in der Lehrerfortbildung. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft: A Band II: Teilband 1: Schule. Teilband 2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung*; Hof, C., Fuhr, T., Wittenbruch, W., Hellekamps, S., Plöger, W., Gonon, P., Eds.; Ferdinand Schöningh: Paderborn, Germany, 2009; pp. 667–676.
16. Krause, U.; Budke, A.; Maier, V. Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci.* **2021**, *11*, 63. [CrossRef]
17. Budke, A.; Krause, U.; von Reumont, F.; Maier, V.; Béneker, T. Konzepte der Politischen Bildung und ihre Umsetzungen im Geographieunterricht—Ergebnisse eines Deutsch-Niederländischen Austauschseminars für Lehramtsstudierende. *GWU* **2017**, *146*, 2.
18. Bresges, A.; Harring, M.; Kauertz, A.; Nordmeier, V.; Parchmann, I. Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung—Eine Einführung in die Thematik? In *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"*; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Ed.; Druck- und Verlagshaus Zarbock: Frankfurt am Main, Germany, 2019; pp. 4–7.
19. Maier, V.; Budke, A. Internationalization of Teacher Education: A Case Study of Dutch and German Geography Students' Understanding of Spatial Planning. *Euro. Jour. of Geo.* **2017**, *5*, 43–61.
20. Reinhardt, S. Demokratie-Kompetenzen. In *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie Lernen & Leben"*; Edelstein, W., Fauser, P., Eds.; DIPF: Berlin, Germany, 2004; pp. 1–27.
21. Duncker, L. Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In *Perspektivenvielfalt im Unterricht*; Duncker, L., Sander, W., Surkamp, C., Eds.; Kohlhammer: Stuttgart, Germany, 2005; pp. 9–21.
22. Budke, A.; Creyaufmüller, A.; Kuckuck, M.; Meyer, M.; Schäbitz, F.; Schlüter, K.; Weiss, G. Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In *Fachlich Argumentieren Lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*; Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G., Eds.; Waxmann: Münster, Germany, 2015; pp. 273–297.
23. Reuber, P. Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In *Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics*; Reuber, P., Wolkersdorfer, G., Eds.; UTB; Im Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg: Heidelberg, Germany, 2001; pp. 77–92.
24. Reuber, P. Die Politische Geographie Als Handlungsorientierte Und Konstruktivistische Teildisziplin—Angloamerikanische Theoriekonzepte Und Aktuelle Forschungsfelder. *Geogr. Z.* **2000**, *88*, 36–52.
25. Wansink, B.; Akkerman, S.; Zuiker, I.; Wubbels, T. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory Res. Soc. Educ.* **2018**, *46*, 495–527. [CrossRef]
26. Vasiljuk, D.; Budke, A. Multiperspectivity as a Process of Understanding and Reflection: Introduction to a Model for Perspective-Taking in Geography Education. *EJIHPE* **2021**, *11*, 529–545. [CrossRef]
27. Ataeian, A. *Vom Standpunkt Des Erkennens: Nietzsches Philosophie Des Perspektivismus*; Philosophie und Lebenskunst; LIT: Berlin, Germany, 2013.
28. Rhode-Jüchtern, T. *Kreative Geographie: Bausteine Zur Geographie und Ihrer Didaktik*; Geographie Unterrichten; Wochenschau-Verl: Schwalbach, Germany, 2015.
29. Vasiljuk, D.; Budke, A. Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. *gwu* **2021**, *162*, 18–30. [CrossRef]
30. Gudjons, H. *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*; Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, Germany, 2014.
31. Resnick, L.B. *Education and Learning to Think*; National Academies Press: Washington, DC, USA, 1987; ISBN 978-0-309-56411-3.
32. Bloom, B.; Englehart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H.; Krathwohl, D.R. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1*; Bloom, B., Ed.; D. McKay: London, UK, 1956; ISBN 978-0-582-32386-5.
33. Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; Complete Edition; Longman: New York, NY, USA, 2001; ISBN 978-0-321-08405-7.
34. Wilks, S. *Critical & Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*; E. Curtain: Armadale, Australia, 1995; ISBN 978-1-875327-40-9.
35. Miri, B.; David, B.-C.; Uri, Z. Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Res. Sci. Educ.* **2007**, *37*, 353–369. [CrossRef]
36. Linn, M.C. Designing the Knowledge Integration Environment. *Int. J. Sci. Educ.* **2000**, *22*, 781–796. [CrossRef]
37. Kuhn, D. A Developmental Model of Critical Thinking. *Educ. Res.* **1999**, *28*, 16–46. [CrossRef]

38. Schraw, G.; Crippen, K.J.; Hartley, K. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Res. Sci. Educ.* **2006**, *36*, 111–139. [CrossRef]
39. Young, M.F.D. Why start with the curriculum? In *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*; Young, M.F.D., Lambert, D., Roberts, C., Roberts, M., Eds.; Bloomsbury Academic: New York, NY, USA, 2014; pp. 41–64. ISBN 978-1-4725-3473-6.
40. Young, M. Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge.'. *Camb. J. Educ.* **2013**, *43*, 195–198. [CrossRef]
41. Young, M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Rev. Res. Educ.* **2008**, *32*, 1–28. [CrossRef]
42. Maude, A. What might powerful geographical knowledge look like? *Geography* **2016**, *101*, 70–76. [CrossRef]
43. Schneider-Sliwa, R.; Leser, H. Geography—Problem Solving Competencies for Societal Concerns. *Geogr. Helv.* **2003**, *58*, 176–183. [CrossRef]
44. DGfG. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Available online: https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf (accessed on 15 July 2022).
45. Rittel, H.W.J.; Webber, M.M. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sci.* **1973**, *4*, 155–169. [CrossRef]
46. Buchanan, R. Wicked Problems in Design Thinking. *Des. Issue* **1992**, *8*, 5–21. [CrossRef]
47. Retzmann, T. Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In *Ökonomische Bildung: Legitimiert, Etabliert, Zukunftsfähig: Stand und Perspektiven*; Kaminski, H., Krol, G.-J., Eds.; Klinkhardt: Bad Heilbrunn, Germany, 2008; pp. 71–90. ISBN 978-3-7815-1589-5.
48. Loerwald, D. Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol*; Loerwald, D., Wiesweg, M., Zoerner, A., Eds.; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, Germany, 2008; pp. 232–250. ISBN 978-3-531-91057-4.
49. Lutter, A. Zwischen Kontroversität und Multiperspektivität—Herausforderungen für Unterricht und Weiterbildung aus Perspektive des „Beutelsbacher Konsenses". In *Korruptionsbekämpfung Vermitteln*; Wolf, S., Graeff, P., Eds.; Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden, Germany, 2018; pp. 13–23. ISBN 978-3-658-19015-6.
50. Wehling, H.G. Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In *Das Konsensproblem in der Politischen Bildung*; Schiele, S., Schneider, H., Eds.; Ernst Klett: Stuttgart, Germany; pp. 173–184.
51. Budke, A. Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In *Politische Bildung im Geographieunterricht*; Budke, A., Kuckuck, M., Eds.; Franz Steiner Verlag: Stuttgart, Germany, 2016; pp. 11–23.
52. Frenkel-Brunswik, E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *J. Personal.* **1949**, *18*, 108–143. [CrossRef]
53. Furnham, A.; Ribchester, T. Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Curr. Psychol.* **1995**, *14*, 179–199. [CrossRef]
54. Kaminske, V. *Die räumliche Wahrnehmung: Grundlage für Geographie und Kartographie*; WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, Germany, 2012; ISBN 978-3-534-23638-1.
55. Hartmann, U.; Hasselhorn, M. Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learn. Individ. Differ.* **2008**, *18*, 264–270. [CrossRef]
56. Hartmann, U.; Sauer, M.; Hasselhorn, M. Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht: Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. *Z. Erzieh.* **2009**, *12*, 321–342. [CrossRef]
57. Gehlbach, H. A New Perspective on Perspective Taking: A Multidimensional Approach to Conceptualizing an Aptitude. *Educ. Psychol. Rev.* **2004**, *16*, 207–234. [CrossRef]
58. Sessa, V.I. Using Perspective Taking to Manage Conflict and Affect in Teams. *J. Appl. Behav. Sci.* **1996**, *32*, 101–115. [CrossRef]
59. Shih, M.; Wang, E.; Trahan Bucher, A.; Stotzer, R. Perspective Taking: Reducing Prejudice Towards General Outgroups and Specific Individuals. *Group Process. Intergroup Relat.* **2009**, *12*, 565–577. [CrossRef]
60. Galinsky, A.D.; Moskowitz, G.B. Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *J. Personal. Soc. Psychol.* **2000**, *78*, 708–724. [CrossRef] [PubMed]
61. Healey, M.L.; Grossman, M. Cognitive and Affective Perspective-Taking: Evidence for Shared and Dissociable Anatomical Substrates. *Front. Neurol.* **2018**, *9*, 491. [CrossRef] [PubMed]
62. Gerstenmaier, J.; Mandl, H. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Z. Für Pädagogik* **1995**, *41*, 867–888. [CrossRef]
63. Neubert, S.; Reich, K.; Voß, R. Lernen als konstruktiver Prozess (Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten). In *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Hug, T., Ed.; Schneider Verl. Hohengehren: Baltmannsweiler, Germany, 2001; pp. 253–265. ISBN 978-3-89676-413-3.
64. Reinmann, G.; Mandl, H. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*; Krapp, A., Ed.; Beltz PVU: Weinheim, Germany, 2006; pp. 613–658.
65. Von Borries, B. Learning and teaching about the Shoah: Retrospect and prospect. *Holocaust Stud.* **2017**, *23*, 425–440. [CrossRef]
66. Kinloch, N. Learning about the Holocaust: Moral or historical question? *Teach. Hist.* **1998**, *93*, 44–46.
67. Wansink, B.G.-J.; Akkerman, S.; Wubbels, T. The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teach. Teach. Educ.* **2016**, *56*, 94–105. [CrossRef]
68. Wansink, B.; Akkerman, S.; Wubbels, T. Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *J. Curric. Stud.* **2017**, *49*, 640–662. [CrossRef]
69. Kropman, M.; Van Boxtel, C.; Van Drie, J. Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of schoolbook texts in the design of multiperspective history lessons. *HEJ* **2021**, *8*, 46–69. [CrossRef]
70. Maier, V.; Budke, A. The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *RIGEO* **2016**, *6*, 8–31.

71. Stöber, G. Multiperspektivität im Geographieschulbuch. *Int. Schulb.* **2001**, *23*, 439–452.
72. Loughran, J.; Berry, A.; Mulhall, P. *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*; SensePublishers: Rotterdam, The Netherlands, 2012; pp. 7–14. ISBN 978-94-6091-821-6.
73. Bromme, R. Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme Einer International Vergleichenden Didaktik*; Hopmann, S., Riquarts, K., Eds.; Beltz: Weinheim, Germany, 1995; pp. 105–113.
74. Steins, G. Perspektivenübernahme. In *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*; Bierhoff, H.D., Frey, D., Eds.; Hogrefe: Göttingen, Germany, 2006; pp. 471–476.
75. Budke, A. Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. *Geogr. Revue.* **2004**, *2*, 27–41.
76. Roberts, M. Geographical education is powerful if. *Teach. Geogr.* **2017**, *42*, 6–9.
77. Taylor, L. Key concepts and medium term planning. *Teach. Geogr.* **2008**, *33*, 50–54.
78. Berg, G. *van den Handboek Vakdidactiek Aardrijkskunde*; Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken: Amsterdam, The Netherlands, 2009; ISBN 978-94-90147-05-1.
79. Krause, U.; Béneker, T.; van Tartwijk, J. Geography Textbook Tasks Fostering Thinking Skills for the Acquisition of Powerful Knowledge. *Inter. Res. in Geogr. and Envir. Edu.* **2022**, *31*, 69–83. [CrossRef]
80. Wilschut, A. Didactiek van de maatschappijvakken in een grootstedelijke context. In *Onderwijs en Opvoeding in Een Stedelijke Context: Van Tartbekwaam Naar Stadsbekwaam*; Fukkink, R., Oostdam, R., Eds.; Coutinho: Bussum, The Netherlands, 2016; pp. 153–163.
81. Pinto, D. *Interculturele Communicatie, Een Stap Verder*; Bohn Stafleu van Loghum: Houten, The Netherlands, 2001; ISBN 978-90-313-9357-2.
82. Bortz, J.; Schuster, C. *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 7th ed.; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany, 2010; ISBN 978-3-642-12769-4.
83. Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12th ed.; Beltz Verlag: Weinheim, Germany, 2015; ISBN 978-3-407-25730-7.
84. Landis, J.R.; Koch, G.G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* **1977**, *33*, 159–174. [CrossRef]
85. Anderson, J.R. Acquisition of cognitive skill. *Psychol. Rev.* **1982**, *89*, 369–406. [CrossRef]
86. Fischer, J.; Machts, N.; Möller, J.; Harms, U. Der Simulierte Klassenraum Biologie—Erfassung deklarativen und prozeduralen Wissens bei Lehramtsstudierenden der Biologie. *ZfDN* **2021**, *27*, 215–229. [CrossRef]

7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgangspunkt der in dieser Arbeit durchgeführten Studien waren die in Kapitel 4 dargestellten theoretischen und empirischen Forschungslücken. Zunächst wurde festgestellt, dass bislang weder bereichsspezifische Theorien bzw. eine Konzeptionalisierung noch eine theoretische Modellierung oder systematische Erfassung vom Perspektivenwechsel als eigenständige Kompetenz im Bereich der Geographiedidaktik vorhanden sind. Ebenso wurde bisher nicht untersucht, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen im Rahmen der geographischen Bildung gefördert werden kann. Zudem gab es bislang keine empirischen Untersuchungen von Materialien im Geographieunterricht hinsichtlich ihrer Eignung zum Perspektivenwechsel. Darüber hinaus wurde nicht untersucht, wie Geographielehrkräfte multiperspektivischen Unterricht verstehen und konzipieren.

Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der fünf Teilstudien zusammengefasst, um die aus den Forschungslücken abgeleiteten Forschungsfragen zu beantworten. Das Vorgehen erfolgt gemäß dem folgenden Schema: Zunächst werden die theoriebezogenen und methodischen Ergebnisse präsentiert, gefolgt von den Ergebnissen der empirischen Materialforschung. Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Kompetenz der Schüler*innen und schließlich die empirischen Ergebnisse des Professionswissens von angehenden Lehrkräften vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Methodenreflexion ab, in der die gewählten Methoden für die Durchführung der verschiedenen Studien sowie die darauf basierenden Erkenntnisse reflektiert werden.

7.1 Theoriebezogene und methodische Ergebnisse

Auf Basis interdisziplinärer Literaturrecherche wurde ein Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel entwickelt (Vasiljuk & Budke, 2021a). Das Modell umfasst insgesamt sechs Dimensionen (Kenntnisnahme, Vergleich, Analyse, Dekonstruktion, Urteil, Metareflexion), die anhand interdisziplinärer Theorien und bestehender Modelle abgeleitet, definiert und begründet wurden. Die Aufteilung der verschiedenen Dimensionen ermöglicht es, die Kompetenz genauer abzubilden und darauf aufbauend eine Analyse vorzunehmen. Das Kompetenzstrukturmodell stellt somit die Basis für alle Teilstudien dar.

Für die Teilstudien 1 und 2 (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b) wurde das Kompetenzstrukturmodell zur Analyse des Materials in geographiedidaktischen Praxiszeitschriften genutzt. Die Analyse umfasst das vorgeschlagene Unterrichtsmaterial, die konzipierten Aufgaben sowie die didaktischen Kommentare. Die Ergebnisse der Analyse haben aufgezeigt, dass die definierten Kompetenzdimensionen im untersuchten didaktischen Material abgebildet bzw. adressiert sind. Insgesamt zeigt sich, dass sich das entwickelte Kompetenzstrukturmodell zur Analyse

des didaktischen Materials eignet und die definierten Dimensionen das Konstrukt abdecken. Es liegen somit erste Hinweise auf die Validität des Modells vor (Cronbach & Meehl, 1955).

Basierend auf diesen Ergebnissen wurde im nächsten Schritt das Modell operationalisiert. Hierbei wurde jede theoretisch begründete Dimension in konkrete Aufgaben überführt, damit das theoretische Konstrukt abgebildet werden konnte (Vasiljuk & Budke, 2024). Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Aufgabenarten die entsprechenden Kompetenzdimensionen fördern können. Die Aufgabenstellungen wurde mithilfe der Augenscheinvalidität (Vasiljuk & Budke, 2024, S. 9) validiert. Zusätzlich wurde eine Akzeptanzerhebung durchgeführt, bei der die Schüler*innen mittels Likert-Skala angeben mussten, inwieweit sie mit den Aufgaben, differenziert nach den operationalisierten Dimensionen, zurechtgekommen sind (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Schüler*innen die Aufgaben als verständlich einstufen und insgesamt in der Selbsteinschätzung angeben, die Aufgaben auch gut bearbeiten zu können. Diese Erhebung liefert zusätzliche Hinweise auf die Praktikabilität der Aufgaben und trägt ebenso zur Augenscheinvalidität bei (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 13-18). Darüber hinaus diente das theoretisch entwickelte Kompetenzstrukturmodell als Basis für die Entwicklung eines Kodierhandbuchs mit Scoring-System, das sowohl für die Auswertung der Pre- und Posttests als auch für die Auswertung der Interventionsstudie genutzt wurde (Vasiljuk & Budke, 2026). Zur Sicherstellung der Reliabilität der Auswertung wurde eine Intrarater-Kalkulation anhand von jeweils 50 % der Daten aus der Intervention und den Pre- und Posttests durchgeführt. Insgesamt wurde ein Cohen's Kappa von 0.955 in der Intervention, ein Cohen's Kappa von 0.863 im Pretest und ein Cohen´s Kappa von 0.901 im Posttest der Experimentalgruppe erfasst. Die Cohen's Kappa-Werte vom Pre- und Posttest sowie von der Intervention entsprechen insgesamt einer (nahezu) perfekten Übereinstimmung und zeigen damit eine hohe Verlässlichkeit des Kodierhandbuchs auf (Landis & Koch, 1977, S. 165). Damit zeigt die hohe Intrarater-Reliabilität der Kodierungen, dass die theoretisch abgeleiteten Kompetenzdimensionen konsistent erfasst werden können. Das Kompetenzstrukturmodell ermöglicht somit eine fundierte Verbindung zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Auswertung.

Das entwickelte Kompetenzstrukturmodell wurde anschließend auch in ein theoriegeleitetes Kriterienraster für einen multiperspektivischen Unterricht, der die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel miteinschließt, übertragen (Vasiljuk et al., 2022). Dieses Instrument wurde für die Analyse von Unterrichtsmaterialien angehender Lehrkräfte eingesetzt sowie für die Erfassung ihres Professionswissens. Die Anwendbarkeit des Kriterienrasters wurde durch eine Interrater-Reliabilität überprüft. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Interrater-Reliablität mit einem Cohen's Kappa von 0.875 beim Pretest-Fragebogen, einem Cohen's Kappa von 0.826

beim Posttest-Fragebogen und einem Cohen's Kappa von 0.892 bei der Analyse der Unterrichtsverlaufspläne und Unterrichtsmaterialien auf (Vasiljuk et al., 2022, S. 13). Dabei zeigt sich sowohl bei der Analyse der Pre- und Postest-Fragebögen sowie der entwickelten Unterrichtsmaterialien und der Verlaufspläne eine hohe Übereinstimmung und damit eine fast perfekte Verlässlichkeit des Rasters im Sinne von Landis & Koch (1977, S. 165). Es zeigt sich damit, dass eine Anwendbarkeit und Zuverlässigkeit des entwickelten Kriterienrasters vorliegt.

7.2 Ergebnisse der empirischen Materialforschung

Wie bereits beschrieben, wurde das Kompetenzstrukturmodell genutzt, um das Material aus geographiedidaktischen Praxiszeitschriften zu analysieren (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b). Das Kompetenzstrukturmodell diente außerdem als Grundlage für die Entwicklung eines Kriterienrasters für multiperspektivischen Unterricht. Mithilfe dieses Rasters wurde das von angehenden Lehrkräften entwickelte Material analysiert (Vasiljuk et al., 2022).

Die Analyse des Materials aus geographiedidaktischen Praxiszeitschriften zeigt, dass der Perspektivenwechsel oft nur implizit berücksichtigt wird und kaum mittels Aufgaben im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes gefördert wird (Vasiljuk & Budke, 2021a). Wenn explizite Aufgaben zum Perspektivenwechsel formuliert sind, werden den Schüler*innen jedoch kaum konkrete Anweisungen bzw. Hilfestellungen gegeben, wie sie die einzelnen Aufgaben bearbeiten sollen, z.B. wie ein Vergleich oder eine Analyse der Akteure genau vorgenommen werden soll. Zudem wird auch keine Unterscheidung zwischen einem Sach- und Werturteil vorgenommen, wenn ein Urteil von den Schüler*innen gefordert wird. Während andere Dimensionen wie der Vergleich oder das Urteil zumindest in Ansätzen mittels impliziter oder expliziter Aufgaben gefordert werden, wird die Selbst-, Standpunkt und Metareflexion kaum gefordert. Insgesamt wird die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in den geographiedidaktischen Materialien stark reduziert dargestellt und in ihrer mehrdimensionalen Vielschichtigkeit nicht hinreichend abgebildet.

Die Analyse des Materials aus geographiedidaktischen Praxiszeitschriften zeigt zudem, dass der Perspektivenwechsel häufig im Zusammenhang mit der Darstellung von Konflikten erfolgt (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 23). In der Hälfte der analysierten Artikel werden im Rahmen eines Konflikts sowohl individuell handelnde Akteure, die ihre eigenen Interessen verfolgen, als auch komplexe Akteure, welche die Interessen von Institutionen vertreten, genutzt (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 25). Es wird daher versucht, die Komplexität des Konflikts anhand verschiedener Akteure aufzuzeigen. Dabei erfolgt allerdings oftmals eine starke didaktische Reduktion der dargestellten Akteure. Es wird kaum Hintergrundwissen zu den agierenden Akteuren, ihren Zielen und Interessen gegeben. Des Weiteren werden die Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeiten der Akteure im Material nicht deutlich (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 25).

Der Aspekt der Macht wird somit nicht berücksichtigt, obwohl er gerade bei Konflikten von entscheidender Bedeutung ist (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 27). Zudem werden die Akteure oftmals stark stereotypisch dargestellt, was eine stereotypische Sichtweise auf den Sachverhalt oder Konflikt fördert. Somit wird das Potenzial, authentisches Material zu verwenden, nicht wahrgenommen (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 22-28). Im Gegensatz dazu werden aber hauptsächlich reale Raumbeispiele und Konflikte dargestellt (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 24). Darüber hinaus wird die Möglichkeit des Maßstabswechsels mithilfe der Akteure unzureichend berücksichtigt. In der Regel werden Akteure ausgewählt, die der Maßstabsebene des Raumbeispiels entsprechen (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 24-26). Das Potenzial, die Komplexität und Kontroversität mithilfe des Maßstabswechsels darzustellen, wird insgesamt nicht genutzt.

Die Analyse der von Lehramtsstudierenden entwickelten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufsplänen (Vasiljuk et al., 2022), bei der das Ziel verfolgt wurde, eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit einem Thema zu erzielen, zeigt, dass diese in der Lage sind, die Komplexität und Kontroversität eines Themas insgesamt nicht in einer übersimplifizierten didaktischen Sichtweise zu präsentieren (Vasiljuk et al., 2022, S. 17-19). So wurde in der Hälfte der entwickelten Materialien eine Pro-Contra-Darstellung vermieden (Vasiljuk et al., 2022, S. 17). Zugleich bedeutet es aber auch, dass in der anderen Hälfte der analysierten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufspläne dieses Potenzial nicht vollends genutzt wird und sich die Kontroversität nur in Ansätzen erschließen lässt. Zwar wurden in allen Materialien unterschiedliche Perspektiven zur Darstellung des Problems herausgesucht (Vasiljuk et al., 2022, S. 17-18), allerdings wurde auch hierbei, ebenso wie bei den geographiedidaktischen Materialien der Praxiszeitschriften (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 24), kaum Hintergrundwissen zu den Akteuren gegeben, sodass es für die Schüler*innen nicht möglich ist, die Ziele sowie Interessen der Akteure zu identifizieren, um so den Konflikt besser zu erfassen (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 25). Darüber hinaus wurde die Durchsetzungsfähigkeit der Akteure nicht thematisiert (Vasiljuk et al., 2022, S. 18), wie auch bei den geographiedidaktischen Materialien der Praxiszeitschriften (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 25). Die Reflexion der Perspektiven wie eine Standpunkt-, Selbst- und Metareflexion werden in den Unterrichtsmaterialien kaum berücksichtigt (Vasiljuk et al., 2022, S. 19), was sich ebenfalls mit den Ergebnissen der ersten Teilstudie deckt (Vasiljuk & Budke, 2021a, S. 541-542). Obwohl sich die Lehramtsstudierenden ein Semester lang im Seminar mit der Theorie der Multiperspektivität aus unterschiedlichen Fachdisziplinen wie Psychologie, Philosophie und verschiedenen Fachdidaktiken auseinandergesetzt haben (Vasiljuk et al., 2022, S. 7-10), konnten sie die Ansprüche, die an einen Unterricht, der eine multiperspektivische Auseinandersetzung in den Fokus stellt, nur in Ansätzen praktisch erfüllen.

7.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Kompetenz der Schüler*innen

Es wurde eine Interventionsstudie konzipiert, bei der die Kompetenz der Schüler*innen zum Perspektivenwechsel untersucht wurde (Vasiljuk & Budke, 2026). Für die Intervention selbst wurde das operationalisierte Kompetenzmodell eingesetzt (Vasiljuk & Budke, 2024). Hier wurden die Schüler*innen schrittweise angeleitet, die Kompetenz zum Perspektivenwechsel umzusetzen. Für die Erfassung der Kompetenz vor und nach der Intervention wurde ein Test entwickelt, der sowohl im Pre- als auch Posttest verwendet wurde. Hierbei sollten die Schüler*innen den Perspektivenwechsel ohne Anweisung selbstständig durchführen. Die Ergebnisse des Pre- und Posttests zeigen auf, dass kein Unterschied zwischen ihnen vorliegt. Die Auswertung hat ergeben, dass die Schüler*innen der Experimentalgruppe in den meisten Kompetenzdimensionen Schwierigkeiten hatten, den Perspektivenwechsel umzusetzen (Vasiljuk & Budke, 2026).

Dagegen zeigen die Ergebnisse der Intervention auf, dass die Schüler*innen den angeleiteten Perspektivenwechsel umsetzen konnten. So waren alle Schüler*innen in der Lage, die *Kenntnisnahme* zu berücksichtigen, indem sie z.B. ihre eigene Perspektive identifizierten und beschrieben. Ebenso konnten alle Schüler*innen die Kriterien für die Kompetenzdimension *Vergleich* definieren. Die meisten Schüler*innen konnten auch die Kompetenzdimension *Analyse* umsetzen, wenngleich sie mit einigen Kriterien Schwierigkeiten hatten. Anhand des Materials konnten die Schüler*innen die Ziele, Interessen sowie die Akteure – ob individuell oder komplex – zuordnen. Allerdings hatten sie Schwierigkeiten, trotz der Unterstützung im Material, die Durchsetzungsfähigkeit der Akteure abzuleiten. Insgesamt konnten die Schüler*innen die Kompetenzdimension *Urteil* (Beurteilung und Bewertung) umsetzen. Dabei waren sie auch in der Lage, eine Unterscheidung zwischen einem Sach- und Werturteil vorzunehmen. Das heißt, sie konnten die Argumente der Akteure in Bezug auf Angemessenheit und Stichhaltigkeit beurteilen und die Argumente anhand ihrer eigenen ethischen Prinzipien bewerten. Die Kompetenzdimension *Dekonstruktion* (Standpunkt- und Selbstreflexion) wurde von den Schüler*innen unterschiedlich gut umgesetzt. Die Metareflexion wurde hingegen kaum umgesetzt. Die Mehrheit der Schüler*innen hat die Selektion der Akteure sowie die Festlegung der Vergleichskriterien kaum reflektiert. Auch die eigenen ethischen Prinzipien wurden nicht hinterfragt. Des Weiteren wurde die Möglichkeit einer absoluten Sichtweise auf den Sachverhalt kaum in Frage gestellt. Diese Ergebnisse stehen im deutlichen Gegensatz zu den Ergebnissen der Evaluation, in der die Schüler*innen angaben, mit den Aufgaben zur Standpunkt-, Selbst und Metareflexion zurechtzukommen.

7.4 Empirische Ergebnisse des Professionswissens von angehenden Lehrkräften

In der explorativen Studie wurde neben der Analyse der entwickelten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufspläne zusätzlich das Professionswissen der Lehramtsstudierenden erfasst (Vasiljuk et al., 2022). Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der zu Beginn und am Ende des Semesters in einem Seminar eingesetzt wurde. Insgesamt sind im Pre- und Postfragebogen kaum Unterschiede festzustellen (Vasiljuk et al., 2022, S. 15). Fast alle Lehramtsstudierenden hatten angegeben, dass es wichtig sei, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, wenn ein multiperspektivischer Unterricht umgesetzt wird. Allerdings wird hierbei nicht die Notwendigkeit gesehen, die Ziele der Akteure und die Maßstäbe der Akteure zu berücksichtigen. Zwar gab die Hälfte der Studierenden an, dass mit einem multiperspektivischen Unterricht die Möglichkeit gegeben ist, einen komplexen Sachverhalt oder Konflikt zu diskutieren, dass hierbei allerdings auch die Kontroversität berücksichtigt werden muss, wurde kaum genannt (Vasiljuk et al., 2022, S. 13-14). Die meisten Studierenden erkannten auch nicht die Möglichkeit, einen Sachverhalt oder Konflikt im Rahmen eines multiperspektivischen Unterrichts aus einer sachlichen und ethischen Perspektive zu betrachten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der ersten Teilstudie (Vasiljuk & Budke, 2021a, S. 541). Zudem wird die Reflexion kaum als Bestandteil eines multiperspektivischen Unterrichts betrachtet (Vasiljuk et al., 2022, S. 16). Die Studierenden wurden auch gefragt, wie wichtig sie einen multiperspektivischen Ansatz im Geographieunterricht erachten. Hierbei gaben alle Studierenden sowohl im Pre- als auch im Posttest an, diesen entweder als wichtig oder sehr wichtig anzusehen (Vasiljuk et al., 2022, S. 14). Auch wenn die Bedeutung eines multiperspektivischen Unterrichts anerkannt wird, können die Lehramtsstudierenden die Kriterien, die einen solchen Unterricht kennzeichnen, nicht wiedergeben, obwohl sie sich ein Semester lang im Rahmen eines Seminars mit den Ansprüchen eines multiperspektivischen Unterrichts beschäftigt haben (Vasiljuk et al., 2022, S. 7-10).

7.5 Methodenreflexion

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema Perspektivenwechsel befasst, ist es zwingend notwendig, auch die eigene Forschungsperspektive und die methodischen Entscheidungen zu reflektieren, um sich damit auch der eigenen Beobachtungsperspektive bewusst zu werden (Ataeian, 2013; Luhmann, 1990; Wirth, 1979). Daher werden im Folgenden das entwickelte Kompetenzmodell (Vasiljuk & Budke, 2021a), die analysierten geographiedidaktischen Materialien (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b), die entwickelten Aufgabenstellungen (Vasiljuk & Budke, 2024), die durchgeführte Interventionsstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) sowie der entwickelte Kriterienkatalog zur Erfassung des Professionswissens und zur Konzeption von multiperspektivischem Unterricht (Vasiljuk et al., 2022) wissenschaftlich eingeordnet und kritisch

hinterfragt. Die Reflexion ist relevant, um die anschließende Diskussion der Ergebnisse im nächsten Kapitel fundiert, kritisch und nachvollziehbar durchführen zu können.

Das Kompetenzmodell wurde theoriegeleitet anhand verschiedener Fachdisziplinen entwickelt. Im Anschluss wurden sechs Dimensionen abgeleitet, welche die Kompetenz zum Perspektivenwechsel definieren (Vasiljuk & Budke, 2021a). Das Modell wurde anschließend zur Analyse geographiedidaktischer Materialien eingesetzt (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b). Bei der praktischen Anwendung zeigte sich, dass sich die Dimensionen klar voneinander differenzieren lassen. Dies kann als Hinweis auf eine hohe Trennschärfe sowie auf eine vorhandene Konstruktvalidität gewertet werden (Cronbach & Meehl, 1955). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass bei jeder Modellkonstruktion trotz Bemühung um Unvoreingenommenheit Perspektivierungen mit der Ableitung der Dimensionen einhergehen.

Bei der Analyse der didaktischen Materialien wurden sowohl Aufgabenstellungen als auch didaktische Kommentare berücksichtigt (Vasiljuk & Budke, 2021a). Die Analyse umfasste damit sowohl die manifesten Anforderungen (Aufgaben) als auch die intendierten didaktischen Zielsetzungen (didaktische Kommentare). Denn neben den Aufgaben werden auch Hinweise auf Lernprozesse sowie Intentionen hinsichtlich der Kompetenz erfasst. Dadurch ist eine umfassendere Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Gegenstand möglich und Verzerrungen aufgrund von Interpretationen werden reduziert.
Für die Analyse der geographiedidaktischen Praxiszeitschriften wurde bewusst keine zeitliche Einschränkung vorgenommen. Dadurch konnte die Gesamtheit theoretischer Entwicklungen berücksichtigt werden. Die Analyse stellte jedoch nur einen begrenzten Ausschnitt der im Schulalltag angewandten Materialien dar.
Zudem erfolgte die Kodierung der Materialien durch einen Rater, was die Objektivität und damit einhergehend die Reliabilität der Analyse beeinträchtigt, da Einzelkodierungen anfälliger für subjektive Verzerrungen (Rater-Bias) sind (Döring, 2023, S. 254).
Bei der Zuordnung der Aufgaben zu den Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells musste nicht jedes Kriterium einer Dimension erfüllt sein. Die Erfüllung von mindestens einem Kriterium reichte aus, damit diese Dimension als gefördert galt (Vasiljuk & Budke, 2021a, S. 537-538). Es muss an dieser Stelle bedacht werden, dass diese Einordnung zu einer Überschätzung der Präsenz einzelner Dimensionen führen und die Tiefenschärfe der Analyse der jeweiligen Dimension verloren gehen kann. Dennoch konnte mit diesem Vorgehen die Komplexität der Analyse, insbesondere bei schwer erfassbaren Kompetenzen wie dem Perspektivenwechsel, reduziert werden, um somit einen ersten Überblick darüber zu gewinnen, welche Dimensionen in den Materialien überhaupt berücksichtigt werden und inwiefern das Kompetenzmodell hierfür geeignet ist.

Nach diesen Hinweisen in Bezug auf die Trennschärfe wurde das Kompetenzmodell operationalisiert, indem jedes Kriterium der sechs Dimensionen in konkrete Aufgabenstellungen überführt wurde (Vasiljuk & Budke, 2024, S. 9-11). Das Feedback der Schüler*innen sowie die Ergebnisse der Interventionsstudie deuten darauf hin, dass eine angemessene Passung zwischen den kognitiven Anforderungen und der Zielgruppe vorliegt (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Ausrichtung der Aufgabenableitung an den nationalen geographischen Bildungsstandards (DGfG, 2020) trägt ebenfalls zur Trennschärfe der Aufgabenformulierung bei (Vasiljuk & Budke, 2026).
Auf Grundlage des Kompetenzmodells wurde zudem ein Kodierhandbuch mit differenziertem Scoringsystem entwickelt, das die strukturierte Auswertung der Antworten der Schüler*innen in der Interventionsstudie ermöglichte (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Intrarater-Reliabilität ergab einen nahezu perfekten Cohen's Kappa-Wert (Landis & Koch, 1977, S. 165). Dieser lag bei 0.955 bei der Analyse der Intervention, bei 0.863 beim Pretest und bei 0.901 beim Posttest der Experimentalgruppe (Vasiljuk & Budke, 2026). Dies weist auf eine angemessene Kategorisierung hin und lässt die Vermutung zu, dass eine Urteilsverzerrung reduziert werden konnte und das Kategoriensystem anwendbar und geeignet ist (Döring, 2023, S. 254). Dennoch sind in Zukunft zum einen testtheoretische Validitätsprüfungen notwendig, um die Operationalisierung zu überprüfen, und zum anderen eine Ergänzung durch zusätzliche Rater, um die Objektivität und Reliabilität des Kategoriensystems zu erhöhen (Gwet, 2021, S. 2-30).

Für die Interventionsstudie wurde didaktisiertes Material auf Basis authentischer Interviews erstellt (Vasiljuk & Budke, 2026). Dabei wurde darauf geachtet, die Komplexität des Sachverhalts beizubehalten. Dennoch waren die entwickelten Interviews im Material fiktiv. Dies könnte sich darauf auswirken, wie Schüler*innen mit dem Material bzw. den Perspektiven umgegangen sind, um den Perspektivenwechsel durchzuführen (Lütje & Budke, 2022; Stöber, 2001). Da es sich um eine quasi-experimentelle Studie ohne Randomisierung handelte, konnten Störvariablen nicht ausgeschlossen werden (Döring, 2023, S. 195-203). Zudem wurde für den Pre- und Posttest derselbe Test verwendet, sodass die Möglichkeit einer kognitiven Ermüdung oder eines Lerneffekts der Studierenden nicht ausgeschlossen werden kann (Döring, 2023, S. 201-2016). Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse des Pre- und Posttests in der Experimentalgruppe keine Unterschiede aufweisen, ist die Wahrscheinlichkeit eines Lerneffekts allerdings als gering einzustufen. Darüber hinaus wurde durch die Verwendung des identischen Tests sichergestellt, dass dessen Einfluss auf die Motivation zum Perspektivenwechsel als vernachlässigbar einzustufen ist.
Zudem muss die Anzahl der Probanden berücksichtigt werden: An der Studie nahmen 14 Schüler*innen in der Experimentalgruppe und 15 Schüler*innen in der Kontrollgruppe eines Gymnasiums teil. Die Ergebnisse der Studie haben somit aufgrund der Stichprobengröße zum

einen eine begrenzte statistische Aussagekraft (Döring & Bortz, 2016, S. 640-654), zum anderen lassen sie sich aufgrund von Unterschieden im Leistungsniveau und den curricularen Vorgaben nur eingeschränkt auf andere Schulformen übertragen. Gleichzeitig erlaubte der Fokus auf eine kleine Stichprobe und eine einzelne Schulform eine detaillierte und qualitativ fundierte Analyse der Umsetzung des Perspektivenwechsels. Dennoch wäre es für zukünftige Studien empfehlenswert, größere und heterogenere Stichproben zu wählen, um die externe Validität zu erhöhen (Döring & Bortz, 2016, S. 195).

Der entwickelte Kriterienkatalog zur Analyse des Professionswissens und zur Umsetzung vom multiperspektivischen Unterricht (Vasiljuk et al., 2022) wurde sowohl auf Grundlage von bestehenden Theorien und aktuellen empirischen Ergebnissen abgeleitet als auch auf Basis des Kompetenzmodells zum Perspektivenwechsel (Vasiljuk & Budke, 2021a). Es besteht demnach Grund zur Annahme, dass die inhaltliche Validität gegeben ist. Die durchgeführte Interrater-Reliabilität zeigte zudem einen nahezu perfekten Cohen's Kappa auf (0.875 beim Pretest-Fragebogen, 0.826 beim Posttest-Fragebogen, 0.892 bei der Analyse der Unterrichtsmaterialien und Unterrichtskonzepte), was vermuten lässt, dass eine Objektivität und Reliabilität des Kategoriensystems vorliegt (Gwet, 2021, S. 2-30; Landis & Koch, 1977, S. 165). Für die Analyse wurden deduktive Kategorien genutzt. Der Kriterienkatalog entspricht damit einem festgelegten Raster und somit einer selektiven Wahrnehmung (Döring & Bortz, 2016, S. 222-232). Das kann dazu führen, dass weiteres Erkenntnispotenzial verloren geht. Für zukünftige Untersuchungen könnte es daher sinnvoll sein, ergänzend induktiv vorzugehen.
Während das Professionswissen von 26 angehenden Lehrkräften individuell erfasst wurde, wurden die Unterrichtsmaterialien in acht Gruppen gemeinsam entwickelt. Dieses Vorgehen war für die explorative Zielsetzung der Studie sinnvoll. Die Gruppeneinteilung erfolgte bewusst, um einen professionellen Austausch und eine gemeinsame Reflexion zwischen den Lehramtsstudierenden zu ermöglichen. Gleichzeitig ergeben sich daraus methodische Einschränkungen. So konnten die individuellen Beiträge und der Einfluss sozialer Dynamiken bei der Materialgestaltung nicht erfasst werden. Zudem ist ein Vergleich zwischen individuellem Professionswissen und den entwickelten Materialien nur bedingt möglich.

Insgesamt zeigt sich anhand dieser Ausführungen, dass das Modell grundsätzlich methodisch belastbar angelegt ist und eine Grundlage für weitere Validierungs- und Vertiefungsstudien darstellen kann.

8. Diskussion der Ergebnisse aller Teilstudien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Teilstudien (vgl. Kapitel 6 und 7) in einen größeren Kontext der geographischen Bildungsforschung eingeordnet und diskutiert. Ein Bereich, der sich für die Diskussion besonders anbietet, ist die transformative geographische Bildung (Schreiber & Nöthen, 2023, S. 1-8), da sie die Vielfalt aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen aufgreift, die eine multiperspektivische Betrachtung erfordern. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, inwiefern der Perspektivenwechsel einen Beitrag zur transformativen geographischen Bildung leisten und aktuelle Förderansätze ergänzen kann.

Wie eingangs dargestellt (siehe Kapitel 1) steht die heutige Gesellschaft vor verschiedenen Schlüsselproblemen und multiplen Krisen wie dem Verlust der Biodiversität, zunehmender Urbanisierung, Auswirkungen der Globalisierung, Einfluss der Postfaktizität oder der gesellschaftlichen Transformation durch die Digitalisierung (Mehren & Dzudzek, 2025, S. 52-55; Schreiber & Nöthen, 2023, S. 1-8). Diese Themen bzw. Schlüsselprobleme sind nicht einfach zu erfassen bzw. zu lösen, da sie sich unter anderem durch Unbeständigkeit (volatility), Unsicherheit (uncertainty), Komplexität (complexity) und Mehrdeutigkeit (ambiguity) auszeichnen – Merkmale der sogenannten VUCA-Welt (Unger, 2019).

Im Besonderen die Vernetzung von politischen, sozialen und ökonomischen Systemen führt zu einer hohen Komplexität aufgrund reziproker Abhängigkeiten. Das wiederum führt zu Unsicherheiten, da Prognosen und Entscheidungen entsprechend schwieriger zu treffen sind, weil die Komplexität der verschiedenen Themen und Prozesse sich unserem tendenziell linearen Denken entzieht (Baltaci & Balci, 2017, S. 32-38; Rempfler & Uphues, 2010, S. 205-211). Zeitgleich sorgt dieses Maß an Komplexität für Intransparenz und Mehrdeutigkeit der Informationen, was eine Erfassung von Zusammenhängen und Auswirkungen zusätzlich erschwert (Beck et al., 2007; Gregory, 1991; Grenier et al., 2005; Metz, 2004). Daher ist es unerlässlich, sich mit pluralen und heterogenen Meinungen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise können verschiedene Sichtweisen erschlossen und kann Ambiguität akzeptiert werden – beides wichtige Bestandteile eines gesellschaftlichen Diskurses. Darüber hinaus tragen die Informations- und Kommunikationsstrukturen der sozialen Medien und digitalen Plattformen entschieden zur Komplexität bei, weil Filterblasen, Algorithmen oder Falschmeldungen bzw. Fake News die Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen beeinträchtigen und die Einordnung von Informationen, Meinungen und Wissen erschweren (Thieltges & Hegelich, 2017, S. 495-507). Entsprechend zeichnet sich unsere Gesellschaft heute dadurch aus, dass einfache Auseinandersetzungen und Antworten kaum (mehr) möglich sind, weswegen die gesellschaftliche Komplexität verstanden und akzeptiert werden muss. Dabei sollten, wie von Luhmann (1990, S. 68-72) bereits gefordert, die eigene Beobachtungsperspektive sowie deren Limitierung stets berücksichtigt werden.

Dies führt zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsel in der Bildung, der eine Abkehr von reiner Wissensvermittlung hin zu kompetenzbasierter Bildung erfordert. Im Rahmen der transformativen Bildung sollen Lernende daher dazu befähigt werden, Machtstrukturen, Leitbilder und Wertorientierungen zu hinterfragen, einen Dialog zu führen, mit verschiedenen Lösungen umzugehen, kritik- und handlungsfähig zu sein und verantwortungsvoll an der Gesellschaft teilzuhaben (Mezirow, 1990, S. 31-46; Schreiber & Nöthen, 2023, S. 1-3). Im Mittelpunkt steht allerdings nicht die Transformation von Gesellschaften, sondern die individuelle Transformation durch transformatives Lernen. Dabei sollen eigene Bedeutungsschemata (Denkweisen, Wissen, Überzeugungen und Denkgewohnheiten) sowie eigene Bedeutungsperspektiven (Erwartungen und Annahmen, die unsere Wahrnehmung beeinflussen) – die zusammen unseren individuellen Referenzrahmen bilden – durch Reflexion qualitativ erweitert werden (Mezirow, 1997, S. 34-46). Es handelt sich somit um anspruchsvolle Fähigkeiten, die erforderlich sind, um mit den Unsicherheiten, Unbeständigkeit, Komplexitäten und Mehrdeutigkeiten der modernen Gesellschaft umgehen zu können. Der Perspektivenwechsel kann daher gerade bei der transformativen geographischen Bildung einen wichtigen Beitrag leisten.

Denn um in einer demokratischen Gesellschaft partizipieren zu können, braucht es mündige Bürger*innen, die in dieser volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Welt, die zwangsläufig Konflikte mit sich bringt, agieren können. Gerade hier stellt die Kompetenz zum Perspektivenwechsel einen wichtigen Bestandteil der Demokratiekompetenz dar, um mit Konflikten umgehen zu können, indem z.B. Interessen, verschiedene Wahrnehmungen oder soziale Lagen in ihrer Vielfalt anerkannt werden, um einen gemeinsamen Konsens zu erarbeiten (Reinhardt, 2004, S. 3-11).

In einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft müssen mündige Bürger*innen auch einen kritischen und reflektierten Umgang mit Medien aufzeigen, um eine fundierte Meinungsbildung zu ermöglichen und der Postfaktizität sowie gezielten Manipulationen entgegenzuwirken. Ein Perspektivenwechsel kann auch hier dazu beitragen, die Fähigkeit zu erlernen, sich mit verschiedenen Informationsquellen auseinanderzusetzen, sie zu kontextualisieren und kritisch zu betrachten. Ebenso kann er die Fähigkeit vermitteln, mit Ambiguitäten oder gar Widersprüchlichkeiten umzugehen.

Die Mündigkeit nimmt ebenfalls eine bedeutende Rolle ein, wenn Bürger*innen Entscheidungen hinsichtlich einer nachhaltigen Zukunft treffen müssen. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) ein wichtiges Leitbild verschiedener Didaktiken, insbesondere der Geographiedidaktik. Auch hier kann die Kompetenz zum Perspektivenwechsel einen wichtigen Beitrag leisten, um sich mit Wissens-Macht-Gefügen, unterschiedlichen Wahrnehmungen und Wertorientierungen, moralischen Ansprüchen, Gerech-

tigkeitsfragen sowie verschiedenen Kulturen auseinanderzusetzen. Dies sind allesamt Aspekte, die einen wichtigen Einfluss auf Entscheidungen hinsichtlich einer nachhaltigen Zukunft haben (Budke, 2016; Keele, 2019; Schreiber & Siege, 2016; Schrüfer & Sprenger, 2021).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich bei der Demokratiekompetenz, der kritisch-reflexiven Medienkompetenz sowie der BNE-Kompetenz lediglich um eine Auswahl an möglichen Bereichen innerhalb der transformativen Bildung handelt, für die der Perspektivenwechsel einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die genannten Bereiche wurden ausgewählt, weil sie die Mündigkeit in den Mittelpunkt stellen und sich daher für die Anwendung des Perspektivenwechsels besonders gut eignen.

Im Folgenden wird entsprechend diskutiert, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel die transformative geographische Bildung unterstützen kann, um die Demokratiekompetenz, die kritisch-reflexive Medienkompetenz sowie BNE-Kompetenzen zu fördern und damit den geforderten Bildungswandel zu unterstützen.

8.1 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der politischen Bildung: Förderung der Demokratiekompetenz

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen nimmt die politische Bildung eine zentrale Stellung ein. Im deutschen Bildungskontext ist die Demokratie der essenzielle Ausgangspunkt von politischer Bildung (Friedrichs, 2020, S. 10-12). Denn während in autoritären Systemen anstelle der Demokratie „Formen staatsbürgerlicher Belehrung, die nicht Meinungsvielfalt und Diskurs, sondern Manipulation im Sinne der Herrschenden“ angestrebt werden (Wirtz, 2017, S. 74), zeichnet sich die Demokratie durch die Pluralität der Meinungen und damit einhergehend durch das Recht der freien Meinungsäußerung aus. Die freie Meinungsäußerung ist gemäß dem Bundesverfassungsgericht (1958, 1 BvR 400/51, Nr. 32) "als unmittelbarster Ausdruck der menschlichen Persönlichkeit in der Gesellschaft eines der vornehmsten Menschenrechte überhaupt" und gilt als ihr "Lebenselement" (1958, 1 BvR 400/51, Nr. 32). Somit sind die freie Meinungsäußerung und damit auch die Pluralität von (verschiedenen) Meinungen das Herzstück einer freiheitlich-demokratischen Staatsordnung. Daher ist das übergeordnete Leitbild der politischen Bildung, in Anlehnung an Kant und Adorno, mündige Bürger*innen zu erziehen, die sich ihre eigene Meinung bilden und selbstständig handeln können (Fögele & Partetzke, 2023, S. 5; Himmelmann, 2005, S. 5-10). Die konkreten Leitziele umfassen dabei die politische Mündigkeit, die politische Urteilsfähigkeit und die politische Selbstbestimmung, die zur Entwicklung der Demokratiekompetenz beitragen sollen (Himmelmann, 2005, S. 10). Die Demokratiekompetenz beinhaltet dabei auch den Perspektivenwechsel, der essenziell für das politische Urteilen und Handeln ist (Reinhardt, 2004, S. 4).

Wie in Kapitel 2.2 aufgezeigt, stellt die politische Bildung für die Geographie einen wichtigen Bestandteil dar. Die fachspezifische Zielsetzung besteht in der Darstellung der Zusammenhänge zwischen Raum und Gesellschaft sowie der Befähigung der Schüler*innen zur Mündigkeit in Bezug auf das Verständnis, die Bewertung und die verantwortungsvolle Gestaltung von Räumen (Budke, 2016, S. 15-19). Bei der Gestaltung und Aushandlung von Räumen sind verschiedene Akteure beteiligt, die jeweils unterschiedliche Interessen verfolgen (Budke, 2016, S. 17-18). Hieraus können Konflikte entstehen, die auf unvereinbare Zielvorstellungen in Bezug auf die Raumnutzung zurückzuführen sind und folglich eine Strittigkeit aufweisen (Bonacker, 2009, S. 181-182). Somit sind auch (Raum-) Konflikte ein Bestandteil der Demokratie, die eine Streitkultur und somit einen „zivilen Umgang mit Kontroversen“ fördert (Reinhardt, 2004, S. 4). Gerade gesellschaftliche Herausforderungen zeichnen sich durch Ziel- und Interessenskonflikte aus. Wie die Analyse geographiedidaktischer Materialien ergeben hat, werden im Rahmen des Perspektivenwechsels vor allem Konflikte mit realen Raumbeispiele behandelt (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 24). Die Auseinandersetzung mit realen Räumen erlaubt es auch, die verschiedenen Raumwahrnehmungen zu thematisieren und dabei die konstruierten Leitbilder im Rahmen eines Konflikts mithilfe des Perspektivenwechsels zu analysieren und zu dekonstruieren (Kuckuck, 2014; Reuber & Wolkersdorfer, 2001; Wolkersdorfer, 2001).

Ein weiteres wesentliches Merkmal der Demokratie besteht darin, dass sie sich nicht auf Wahrheitsansprüche beziehen kann (Schmoldt, 2021, S. 8-10). Die Demokratie zeichnet sich gerade durch die Meinungsvielfalt aus. Das aber führt dazu, dass man in der Lage sein muss, sich mit verschiedenen Meinungen auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der Analyse der entwickelten geographiedidaktischen Materialien zeigen allerdings auf, dass weniger die Perspektivität als vielmehr der Versuch einer vermeintlich objektiven Darstellung verfolgt wird. So werden Materialien entwickelt, die Sachverhalte und Konflikte in ihrer Komplexität reduzieren, indem fiktive Akteure gewählt und stereotypische Sichtweisen dargestellt werden (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 25). Es wird somit nicht das eigentliche Potenzial der Geographie genutzt, nämlich mit authentischen Narrativen bzw. Quellen zu arbeiten, um die Mehrdeutigkeit von Sachverhalten oder Konflikten mithilfe von verschiedenen Betrachtungsweisen aufzuzeigen (Lütje & Budke, 2023; Rhode-Jüchtern, 2004, S. 57). Das Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien, die aufzeigen, dass in geographischen Schulbüchern stark verallgemeinerte und unauthentische Akteure verwendet werden (Lütje & Budke 2022; Stöber, 2001). Zudem zeigt das Ergebnis unserer Teilstudie, dass klare Lösungen verfolgt und weniger die Problematik einer Lösungsfindung diskutiert werden (Vasiljuk et al., 2022, S. 16-19). In Bezug auf die Förderung der Demokratiekompetenz ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungsansätzen allerdings von zentraler Bedeutung (Budke, 2016, S. 16-20). Nur so ist es möglich, aufbauend auf diesen Ansätzen, eigene Handlungen abzuleiten. Das Potenzial, die

verschiedenen Lösungsansätze mithilfe des Perspektivenwechsels zu verstehen, zu hinterfragen und zu bewerten, wird hier ebenfalls nicht genutzt, obwohl dieser sich dafür eignen würde.

Allerdings darf es nicht einzig bei Meinungsäußerungen bleiben. Gerade bei der Ausbildung von Demokratiekompetenz ist es wichtig, sich die Fähigkeit zur Urteilsbildung anzueignen und in der Lage zu sein, Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und dabei Argumente abzuwägen, um sich eine eigene Meinung bilden zu können (Schroeder & Valle Thiele, 2020). Andernfalls werden Erfahrungen und Reflexion „durch die Anstrengungslosigkeit der bloßen Meinung ersetzt, was letztlich zur Erstarrung von Weltbildern und Haltungen führt“ (Gessner, 2020, S. 123). Im Rahmen der Meinungsvielfalt und Mündigkeitsförderung kann der Perspektivenwechsel dazu beitragen, sich zum einen mit verschiedenen Meinungen auseinanderzusetzen, zum anderen diese auch kritisch zu hinterfragen (Dorsch & Kanwischer, 2019). Mit den aus dem Kompetenzstrukturmodell entwickelten Aufgabenstellungen zum Perspektivenwechsel können die Schüler*innen zunächst die verschiedenen Perspektiven wahrnehmen, ihre Argumente vergleichen sowie analysieren und diese hinterfragen, um anschließend ein Wert- und Sachurteil bilden zu können (Vasiljuk & Budke, 2024). Die Analyse der von den angehenden Lehrkräften konzipierten Unterrichtsmaterialien zeigt, dass bei den pluralistischen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Meinungen die Bildung der eigenen Meinung nicht immer verfolgt wird (Vasiljuk et al., 2022, S. 16-19). Gerade der Perspektivenwechsel kann dabei helfen, sich zunächst mit verschiedenen Argumenten der Akteure zu befassen und diese zu beurteilen und abzuwägen, um darauf aufbauend eine eigene begründete Meinung zu bilden (Vasiljuk & Budke, 2021a), was einen wesentlichen Bestandteil für eine gesellschaftlichen Teilhabe darstellt (DGfG, 2020, S. 23). Ein weiterer Grundsatz der politischen Bildung besagt, dass das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, nach dem Beutelsbacher Konsens auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss (Wehling, 1977, S. 179). Dabei dürfen andere Sichtweisen nicht vorenthalten werden, damit die demokratischen Grundwerte der Pluralität gewahrt werden. Allerdings geht aus der Befragung angehender Lehrkräfte hervor, dass sie es zwar für wichtig erachten, verschiedene Perspektiven, die im Konflikt involviert sind, für den Unterricht auszuwählen, allerding geben sie dabei nicht an, zwangläufig die Kontroversität und Komplexität des Sachverhalts bzw. Konflikts zu berücksichtigen (Vasiljuk et al., 2022, S. 15-18). Auch in den entwickelten Unterrichtsmaterialien ist ersichtlich, dass die Kontroversität und Komplexität zwar in Ansätzen berücksichtigt, allerdings nicht vollumfänglich umgesetzt wird (Vasiljuk et al., 2022, S. 16-19). Die Komplexität eines Problems resultiert daraus, dass es nicht isoliert betrachtet, bearbeitet und gelöst werden kann (Rhode-Jüchtern, 2015) und demnach eine Notwendigkeit vorliegt, verschiedene und mitunter kontroverse Perspektiven zu berücksichtigen, um diese Komplexität aufzuzeigen. Die Berücksichtigung der Perspektivität bei der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ermöglicht gerade in der Geographie die Erkenntnisgewinnung und die Hinterfragung möglicher blinder Flecken (DGfG,

2020, S. 20). Dabei müssen sich aber auch Lehrkräfte bewusst sein, dass es nicht möglich ist, „eine richtige Dosierung und Zuschneidung der Komplexität der Sachverhalte“ zu erreichen (Rhode-Jüchtern, 2005, S. 33).

Gerade bei der Förderung der Demokratiekompetenz ist es essenziell, dass Schüler*innen dabei geholfen wird, ein Verständnis demokratischer Systeme bzw. ein allgemeines Demokratieverständnis zu entwickeln. Andernfalls kann nicht erwartet werden, dass mündige Bürger*innen erzogen werden, die an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren (Schroeder & Valle Thiele, 2020, S. 123). Damit geht auch einher, die Durchsetzungsfähigkeiten der Akteure auf lokaler, nationaler und globaler Ebene zu verstehen, wenn über Konflikte und potenzielle Lösungsansätze diskutiert wird. Haben Schüler*innen kein Verständnis darüber, können sie die Fähigkeit der Akteure zur Durchsetzung ihrer Ziele und Interessen nicht richtig einordnen, wie es auch in unserer Studie der Fall war (Vasiljuk & Budke, 2026). Auch die Berücksichtigung der Macht von Akteuren anhand von Analysen der jeweiligen Akteurskonstellationen findet im politischen Unterricht nur selten statt (Weißeno et al., 2010, S. 111-128). Insbesondere im Geographieunterricht, der sich mit räumlichen Strukturen und Prozessen befasst, ist es essenziell, dass Schüler die Kompetenz erwerben, die Machtpotenziale von Akteuren zu analysieren und korrekt einzuschätzen (Reuber, 2000, 2001). Dies ist von entscheidender Bedeutung, um Fehlvorstellungen zu vermeiden. Daher könnte es zielführend sein, politische Systeme im Geographieunterricht detaillierter zu erörtern. Darüber hinaus kann mithilfe des Perspektivenwechsels den Schüler*innen im Rahmen der Förderung demokratischer Kompetenzen verdeutlicht werden, dass jeder Entscheidungsträger unterschiedliche Interessen und ein unterschiedliches Maß an Macht mit entsprechender Durchsetzungskraft aufweist.

Gleichzeitig ist zu bedenken, dass im Unterricht auch gesellschaftliche Konflikte behandelt werden, die nicht in ein demokratisches System einzuordnen sind. Gerade hierbei bietet sich aber die Chance, über eine Betrachtung von lokaler, nationaler und globaler Ebene hinauszugehen und verschiedene politische Systeme zu verstehen und damit aufzuzeigen, dass die Durchsetzungsfähigkeit der Interessen auch davon abhängig sein kann. Im Sinne der drei Politikdimensionen *Polity*, *Policy* und *Politics* kann der Perspektivenwechsel genutzt werden, um eine Auseinandersetzung mit handelnden Akteuren zu fördern (Weißeno, 2010, S. 32-34, S. 196-212). Dabei können folgende Fragen berücksichtigt werden: Wer ist befugt, Entscheidungen zu treffen (Polity: Verfassung, Institutionen, Regeln)? Wie werden Interessen durchgesetzt (Politics: Prozesse, Aushandlungen, Interessen)? Wie werden Entscheidungen getroffen und welche können getroffen werden (Policy: Maßnahmen, Gesetze, Lösungen)?

8.2 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Medienbildung: Förderung der kritisch-reflexiven Medienkompetenz

Wie aufgezeigt, sind mündige Bürger*innen das Ziel einer politischen Bildung, um eine gesellschaftliche Partizipation und Handlungsfähigkeit erreichen zu können. Allerdings haben sich die Bedingungen der Gesellschafts- und Kommunikationsstruktur im Rahmen des digitalen Zeitalters verändert. Die klassischen Massenmedien weichen zunehmend dem Web 2.0 und ermöglichen eine Pluralität der Meinungen, die es in dieser Form noch nie gab (siehe auch Kapitel 2). Dadurch sollte eine demokratische Diskurskultur entstehen können, an der jede Bürgerin und jeder Bürger partizipieren kann. Denn fast jedem stehen die Möglichkeiten offen, in den sozialen Medien auf verschiedenen Netzwerken wie Facebook, Instagram, YouTube, TikTok, WhatsApp oder X zu kommunizieren, Meinungen im privaten und öffentlichen Raum zu äußern und dabei verschiedene Medienformate wie Bild, Video, Chat oder Text zu nutzen. Tatsächlich ist jedoch das Gegenteil der Fall. Denn „[g]egenwärtige gesellschaftliche Diskurse erscheinen oft polarisiert und konfrontativ“ (Fögele & Partetzke, 2023, S. 5). Anstelle einer heterogenen und pluralen Auseinandersetzung mit Meinungen, die zur Akzeptanz von Ambiguität und Mehrdeutigkeit führen könnte, werden durch Algorithmen oftmals automatisierte Filterungen vorgenommen, sodass personalisierte Ergebnisse angezeigt werden. Dadurch wird die eigene Sichtweise im Sinne des Echokammereffekts permanent bestätigt (Barberá et al., 2015; Schmoldt, 2021; Schünemann, 2021; Sunstein, 2007; Thieltges & Hegelich, 2017). Hinzu kommen Manipulationsmöglichkeiten durch Bots, die dazu führen können, dass Falsch- und Desinformationen verstärkt verbreitet werden (Schmoldt, 2021, S. 12-13). Diese Entwicklungen zeigen auf, wie wichtig authentisches multiperspektivisches Material im Unterricht ist, das verschiedene und auch kontroverse Meinungen darstellt, um einen tatsächlichen Perspektivenwechsel erzielen zu können. Wie bereits dargelegt werden in den untersuchten geographiedidaktischen Materialien allerdings primär fiktive Akteure für den Geographieunterricht genutzt (Vasiljuk & Budke, 2021b), sodass oftmals eine Verstärkung stereotyper Meinungen erfolgt, ohne eine wirklich kontroverse Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt zu erzielen.

Durch diese neuen Mechanismen der Informationsverzerrung im digitalen Raum wird die Urteilsbildung von Bürger*innen und Schüler*innen vor Herausforderungen gestellt, wie sie zuvor nicht bestanden haben (Thieltges & Hegelich, 2017). Mündige Bürger*innen brauchen daher, um in einer digital geprägten Kultur verantwortungsbewusst handeln zu können, medienbezogene Basiskompetenzen, welche sowohl die instrumentelle als auch die kritisch-reflexive Dimension umfassen (Hobbs et al., 2011; Vejvoda et al., 2024). Für eine verantwortungsvolle Partizipation ist die kritisch-reflexive Medienkompetenz relevant, die neben Analyse und Reflexion von Medieninhalten auch die Bedeutung digitaler Medien in unserer heutigen Gesellschaft umfasst (Kersch & Lesley, 2019; Stalder, 2017; Vejvoda et al., 2024).

Ein wesentlicher Bestandteil der kritisch-reflexiven Medienkompetenz ist das Verständnis davon, dass Medieninhalte, ob analog oder digital, immer einer Selektion entsprechen. Die Untersuchungen der geographiedidaktischen Materialien (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b; Vasiljuk et al., 2022) zeigten allerdings auf, dass die getroffene Selektion der Perspektiven und die damit zur Verfügung gestellten Informationen nicht von den Schüler*innen reflektiert werden mussten. Auch in der Befragung haben die angehenden Lehrkräfte nicht angegeben, dass die Reflexion der Materialien und demnach der Perspektiven im Rahmen eines multiperspektivischen Unterrichts durchgeführt werden sollte (Vasiljuk et al., 2022, S. 16-19). Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zeigen insgesamt, dass die Reflexion im Kontext eines pluralistischen Umgangs im Unterricht oftmals vernachlässigt wird. Im Unterricht ist es allerdings wichtig, nicht dem Trugschluss zu unterliegen, dass eine Inkludierung von mehr als einer Perspektive ohne entsprechende Reflexion ausreichen würde, um eine monoperspektivische Auseinandersetzung mit einem Thema zu vermeiden. Wird diese nicht durchgeführt, können Fehlkonzepte entstehen, Stereotypisierungen verstärkt werden und dabei der Eindruck aufkommen, dass eine objektive und/oder holistische Auseinandersetzung erfolgt ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn die verschiedenen Perspektiven im Unterricht zwar kooperativ mittels Gruppenarbeit erarbeitet wurden, die Schüler*innen sich jedoch nur mit einer Perspektive vertieft auseinandergesetzt haben. Beispielhaft hierfür ist einer der analysierten geographiedidaktischen Praxisartikel zu nennen (Junker, 2011). Daher ist der reflektierte Umgang mit Multiperspektivität und Perspektivenwechsel unabdingbar. Allerdings sollte nicht nur das Material die Möglichkeit zur Reflexion bieten, sondern die Schüler*innen müssen dazu auch gezielt angeleitet werden. Ohne eine explizite Anleitung sind sie häufig nicht in der Lage, die Materialien selbstständig zu reflektieren (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Ursache hierfür ist möglicherweise in dem Umstand zu suchen, dass den Schüler*innen die entsprechende Übung fehlt, obwohl sie in ihren Selbsteinschätzungen angeben, über die Kompetenz zu verfügen, eine Reflexion durchzuführen (Vasiljuk & Budke, 2026). Es ist daher essenziell, Medien im schulischen Kontext stets zu reflektieren, um ihre komplexen Funktionen aufzuzeigen und Strategien für einen kritisch-reflexiven Umgang zu vermitteln. Hierfür können auch Bereiche des Medienkompetenzrahmens NRW genutzt werden, um Schwerpunkte für den kritisch-reflexiven Umgang zu setzen (Medienberatung NRW, 2020).

Ein weiterer Bestandteil der kritisch-reflexiven Medienkompetenz ist die Auseinandersetzung mit Argumentationen in den Medieninhalten (Budke et al., 2023; Hindmarsh & Budke, 2025). Auch hierbei stellt der Perspektivenwechsel eine wichtige Kompetenz dar, weil sich die Schüler*innen in dessen Rahmen mit den Argumentationen der verschiedenen Akteure auseinandersetzen müssen (Vasiljuk & Budke, 2021a). Vor allem im Geographieunterricht werden aktuelle Themen behandelt, für die es mitunter notwendig ist, aktuelle Medien bzw. Medieninhalte zu nutzen, um sich mit realen Beispielen auseinanderzusetzen. Daher müssen sich Lehrkräfte

und Schüler*innen nicht nur mit den Medien, sondern auch mit den darin vertretenen Meinungen und Argumentationen befassen. Dabei sind nicht nur die Informationen selbst, sondern auch ihre Vermittlung relevant, weil diese Einfluss darauf hat, wie die Informationen aufgenommen werden. Ebenso relevant ist die Kunst der Rhetorik, die sich aus glaubwürdigen Argumenten (Logos), Charakter des Redners (Ethos) und Weckung der Gefühle der Zuhörerschaft (Pathos) zusammensetzt. Ziel der Rhetorik ist es unter anderem, die Urteilsbildung der Zuhörerschaft zu beeinflussen (Gadamer, 1993, S. 232-239). Dennoch darf die Rhetorik nicht ausschließlich als „hinterlistige Kunst“ (Kant, 2009, S. 221) betrachtet werden, da sie nach Gadamer (1993, S. 274) ein „integrales Moment des sozialen Lebens“ ist. Deswegen ist es umso wichtiger, dass Schüler*innen eine Analyse und Reflexion der verwendeten Mittel, erreichten Wirkungen und verfolgten Strategien durchführen können, was einen wichtigen Bestandteil der rhetorisch-hermeneutischen Urteilsbildung darstellt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass auch in den analysierten geographiedidaktischen Materialien eine Urteilsbildung mithilfe des Perspektivenwechsels erzielt werden soll (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b). Allerdings sehen die angehenden Lehrkräfte die Urteilskompetenz im Rahmen eines multiperspektivischen Unterrichts nicht als bewussten Bestandteil an (Vasiljuk et al., 2022), obwohl die im Geographieunterricht behandelten Themen oftmals eine „doppelte (faktische und ethische) Komplexität“ aufweisen (DGfG, 2024, S. 46), die eine faktische und ethische Auseinandersetzung im Urteil fordern. Daher muss neben eines Sachurteils auch ein Werturteil von den Schüler*innen gebildet werden können. Allerdings wird in geographiedidaktischen Materialien von den Autor*innen keine Unterscheidung zwischen der Bewertung und Beurteilung eines Sachverhalts vorgenommen (Vasiljuk & Budke, 2021a, S. 541). Die Ergebnisse der Interventionsstudie zeigen jedoch auf, dass Schüler*innen im Rahmen des Perspektivenwechsels sowohl eine Beurteilung als auch Bewertung der Argumente von Akteuren hinsichtlich der Stichhaltigkeit und Angemessenheit sowie der eigenen ethischen Prinzipien durchführen können, wenn die Urteilskompetenz mittels Aufgaben angeleitet wird (Vasiljuk & Budke, 2026). Wenn die Schüler*innen bereits in der Lage sind, angeleitet die Argumente der Akteure zu analysieren, besteht auch das Potenzial, sich zudem mit der Rhetorik der Akteure auseinanderzusetzen. Im Sinne der kritisch-reflexiven Medienkompetenz kann dann auch die rhetorisch-hermeneutische Urteilsbildung umgesetzt werden.

Insgesamt zeigen die bisherigen Ergebnisse auf, dass das Potenzial der Differenzierung von Beurteilung und Bewertung bei verschiedenen Sachverhalten nicht genutzt wird, obwohl Schüler*innen, sofern angeleitet, eine Unterscheidung durchaus vornehmen können. Gerade bei komplexen Themen ist eine solche Unterscheidung relevant, denn damit kann den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet werden, das Thema differenziert zu betrachten. Gerade die Geographie ermöglicht es, Themen sowohl aus einer sachlichen als auch aus einer ethischen Betrachtungsweise zu diskutieren. Es ist daher relevant, dass auch angehende Lehrkräfte diese

Unterscheidung bei der Entwicklung ihrer Materialien und entsprechend in den Aufgaben ganz bewusst treffen. Dabei sollte allerdings auf reale Akteure zurückgegriffen werden, damit eine Analyse von Argumenten und Rhetorik erfolgen kann. Die Untersuchungen von geographiedidaktischen Materialien in unserer Studie zeigen allerdings auf, dass vor allem auf fiktive Akteure zurückgegriffen wird (Vasiljuk & Budke, 2021b). Dadurch ist eine Analyse der Argumente und der Rhetorik nur bedingt möglich. Wie bereits ausgeführt können außerdem stereotypische Sichtweisen auf einen Sachverhalt oder Konflikt gefördert werden, was zur Entstehung von Fehlkonzepten führen kann.

8.3 Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Förderung von kritisch-emanzipatorischer und transformativer Kompetenz

Aufgrund zentraler und globaler Herausforderungen wie der Umweltverschmutzung, dem Klimawandel, Ressourcenkonflikten, Ungleichheiten oder der Übernutzung natürlicher Lebensgrundlagen, mit denen wir als Gesellschaft aktuell wie auch in Zukunft konfrontiert sein werden, haben die Vereinten Nationen im Jahr 2015 die sogenannte Agenda 2030 verabschiedet (Die Bundesregierung, 2021, S. 8). Diese umfasst 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die sogenannten Sustainable Developent Goals (SDGs). Übergeordnetes Ziel der 17 SDGs ist es, in den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales weltweit eine nachhaltige Entwicklung zu erzielen (Kropp, 2019, S. 11-12). Um diese anspruchsvollen Ziele erreichen zu können wird der Bildung eine besondere Bedeutung zugesprochen. In diesem Zusammenhang sollen mit dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bzw. Education for Sustainable Development (ESD) Lernende dazu befähigt werden, zukunftsorientiert zu denken und zu handeln sowie die Auswirkungen des eigenen Handelns zu verstehen (Kropp, 2019, S. 29-33). Dadurch sollen sie verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen treffen können, um somit wiederum zur gesellschaftlichen Transformation beizutragen (United Nations, 2015). Hinsichtlich der Erörterung und Darstellung der Ziele von BNE werden in der Wissenschaft unterschiedliche Ansätze verfolgt. Der instrumentelle-normative, der kritisch-emanzipatorische und der transformative Ansatz (Nohl, 2024; Schmalor & Franz, 2025; Singer-Brodowski, 2016; Vare & Scott, 2007). Der kritisch-emanzipatorische Ansatz wird dabei als Basis für den transformativen Ansatz angesehen (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 41). Da in dieser Arbeit die transformative geographische Bildung als Diskussionsrahmen gewählt wurde, wird im Folgenden der Fokus auf die Frage gelegt, inwiefern der Perspektivenwechsel im Zuge des kritisch-emanzipatorischen und des transformativen Ansatzes der BNE genutzt werden kann.

Grundsätzlich sind mit nachhaltiger Entwicklung unterschiedliche Vorstellungen, Werte, Ideen, Konzepte, Überzeugungen und Betrachtungsweisen einer Zukunft und Entwicklung verbunden (Baumann & Niebert, S. 241; Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 36; Kropp, 2019, S.

29-33). In einem kritisch-emanzipatorischen Ansatz wird daher unter anderem das Ziel verfolgt, eine kritische Reflexionsfähigkeit der verschiedenen Werte zu erreichen (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 40). Aufbauend darauf werden im Rahmen des transformativen Ansatzes gezielt die Widersprüche der nachhaltigen Entwicklung angesprochen, um die Reflexionsfähigkeit weiter zu stärken (Getzin & Singer-Brodowski, 2016; Pettig & Ohl, 2023). In Anlehnung an Mezirow (1997, S. 35-46) soll dabei vor allem der individuelle Referenzrahmen reflektiert werden. Dieser setzt sich aus individuellen Bedeutungsschemata zusammen, die sich durch Denkgewohnheiten, Denkweisen und Überzeugungen auszeichnen sowie aus einer Bedeutungsperspektive, die aus Annahmen und Erwartungen besteht. Das Ziel besteht unter anderem darin, die eigene Bedeutungsperspektive zu verändern, indem Erwartungen, Überzeugungen und Bewertungen offengelegt und hinterfragt werden (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 38-41; Mezirow, 1997, S. 35-46). Diese Reflexionsfähigkeit gilt dabei als Ausgangspunkt für rationales Handeln (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 41). Hierbei kann das Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel besonders förderlich sein (Vasiljuk & Budke, 2021a), weil es in drei seiner Dimensionen Reflexion verlangt. Mithilfe der Dekonstruktion (4. Dimension) muss die eigene Perspektive hinsichtlich des eigenen gesellschaftlichen Bezugssystems hinterfragt werden. Bei der Bewertung (5. Dimension) müssen die eigenen Wertemaßstäbe offengelegt werden. Bei der Metareflexion (6. Dimension) soll die Erkenntnis erfolgen, dass die eigenen ethischen Prinzipien Einfluss darauf haben, wie ein Sachverhalt wahrgenommen wird. Die Untersuchungsergebnisse der Teilstudie weisen jedoch darauf hin, dass die Schüler*innen ihre eigene Sichtweise und damit ihre Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen System auch mithilfe gezielter Aufgabenstellungen nicht vollständig dekonstruieren, obwohl sie in der Selbstevaluation angaben, keine Schwierigkeiten mit der Umsetzung der Selbstreflexion zu haben (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Ergebnisse reihen sich auch in die Ausführungen von Brookfield (2000, 2012) ein, dass gesellschaftliche und kulturelle Ausgangsbedingungen Einfluss auf individuelle und moralische Wahrnehmungen, Beziehungen sowie gesellschaftliche Aushandlungsprozesse haben. Dabei beeinflusst die eigene Bedeutungsperspektive die Wahrnehmung der eigenen Identität. Lernende versuchen daher oftmals, diese aufrechtzuerhalten, was wiederum den Lernprozess erschwert (Getzin & Singer-Brodowski, 2016; Mezirow 1997). Entsprechend der Aussage von Mezirow (1997, S. 6) bezeichnet die Reflexionsfähigkeit im Rahmen des transformativen Lernens in der Entwicklung von Erwachsenen die kontinuierliche Fähigkeit, „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen tieferen Einsichten zu handeln“. Daher muss auch im Geographieunterricht mit Schüler*innen eingeübt werden, die eigene Bedeutungsperspektive zu verlassen. Da es sich um eine Fähigkeit handelt, die bis ins Erwachsenenleben Bestand hat, müssen Dekonstruktions- und Reflexionsprozesse langfristig angelegt werden. Hierbei kann das Mo-

dell zum Perspektivenwechsel den Schüler*innen helfen, ihre Fortschritte im Rahmen des Modells einzuordnen und zu hinterfragen, welche Kriterien der einzelnen Dimensionen sie erreicht haben und bei welchen Dimensionen wiederum weitere Übung erforderlich ist.

Wie anfangs dargelegt müssen neben der Auseinandersetzung mit Werten auch die verschiedenen Vorstellungen, Ideen und Konzepte einer nachhaltigen Zukunft betrachtet werden. Gerade beim kritisch-emanzipatorischen Ansatz steht im Vordergrund, sich informiert, kritisch und reflektiert mit verschiedenen wissenschaftlichen Ideen und Konzepten auseinanderzusetzen. Dies erfordert die Fähigkeit, auch Expertenwissen zu hinterfragen, und trotz der komplexen und unsicheren Zukunft Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen (Vare & Scott, 2007, S. 194). Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel könnte sich dabei als besonders hilfreich erweisen, wenn Expertenmeinungen, Wissen sowie Ideen für nachhaltige Lebensweisen hinterfragt werden müssen und Lernende ein Verständnis dafür entwickeln sollen, dass es nicht eine einzelne, universell richtige Lösung für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen gibt, sondern sich aufgrund der Komplexität verschiedene Lösungsansätze wie auch Widersprüchlichkeiten ergeben. So lassen sich anschließend fundierte Meinungen bilden und/oder Handlungsentscheidungen treffen. Die Untersuchung der geographiedidaktischen Materialien in unserer Studie zeigt (Vasiljuk & Budke, 2021b), dass vor allem konkrete Personen, die handeln können (z.B. Politiker*innen, Unternehmer*innen, Einwohner*innen), gewählt werden. Somit wird ein Sachverhalt oder Konflikt aus der Sichtweise einer konkret handelnden Person betrachtet.
Gerade im Hinblick auf BNE bietet sich zugleich die Möglichkeit, abgesehen von Expertenmeinungen auch Theorien, Ansätze, Konzepte oder Sachstandsberichte (z.B. IPCC-Berichte) einzusetzen und sich damit auf wissenschaftlicher Ebene mit einem Thema zu beschäftigen. Dabei kann das Modell zum Perspektivenwechsel eingesetzt werden (Vasiljuk & Budke, 2021a). Man kann zunächst die verschiedenen Theorien anerkennen (1. Dimension des Modells), die dann anhand von Kriterien genauer verglichen (2. Dimension des Modells), analysiert (3. Dimension des Modells) und dekonstruiert werden (4. Dimension des Modells). So kann von Schüler*innen basierend auf der Beurteilung und Bewertung (5. Dimension des Modells) anschließend eine fundierte Entscheidung zum Handeln getroffen werden. Abschließend sollte reflektiert werden, dass es auch andere Theorien und Ansätze zu den BNE-Themen gibt, und dass diese durchaus auch zu anderen Ergebnissen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung oder Zukunft führen können (6. Dimension).

Es lässt sich festhalten: Um die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen, ist eine multiperspektivische Auseinandersetzung unabdingbar. Im Rahmen von BNE-Lernprozessen sollen verschiedene Perspektiven aufgezeigt werden, die verschiedene Interessen, Ziele, Kulturen, Machtungleichheiten und Handlungsmöglichkeiten repräsentieren, welche sich auf

räumlicher Ebene unterscheiden können (Baumann & Niebert, S. 241; DGfG, 2024, S. 6, 50-52; Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 36; Kropp, 2019, S. 29-33). Daher kann die Kompetenz zum Perspektivenwechsel vor allem im Rahmen des Maßstabswechsels unterstützend eingesetzt werden, um unterschiedliche Perspektiven auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene zu vermitteln. Die Ergebnisse der Untersuchung des geographiedidaktischen Materials zeigen, dass die gewählten Konflikte auf verschiedenen Maßstabsebenen repräsentiert werden (Vasiljuk & Budke, 2021b, S. 24-25). Allerdings wird die Möglichkeit, die Komplexität und Heterogenität auf mehr als zwei Maßstabsebenen aufzuzeigen, kaum genutzt. Dennoch wird durch einen Maßstabswechsel der Konflikt immerhin auf zwei Ebenen betrachtet. Das kann dabei helfen, die Konfliktwahrnehmung genauer zu analysieren. In Hinblick auf den transformativen BNE-Ansatz können die widersprüchlichen Wahrnehmungen auf den verschiedenen Maßstabsebenen auch als Irritation bzw. Disruption genutzt werden (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 41), um die eigene Bedeutungsperspektive infrage zu stellen (Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 41; Mezirow, 1997, S. 35-46).

9. Ausblick: Implikationen für die geographiedidaktische Praxis und geographiedidaktische Forschung

Das folgende Kapitel gibt einen Ausblick darauf, wie die Forschungsergebnisse dieser Arbeit in die geographiedidaktische Praxis übertragen werden können und welche weiteren Forschungsrichtungen sich daraus ableiten lassen. Zunächst werden Implikationen für den Geographieunterricht abgeleitet. Der Fokus liegt dabei auf dem Kompetenzstrukturmodell und dessen Operationalisierung. Es wird erörtert, wie das Kompetenzmodell genutzt werden kann, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen im Unterricht zu fördern. Anschließend werden Rückschlüsse für die Entwicklung von Materialien für Lehrkräfte gezogen. Denn um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel zu fördern, ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte geeignetes Material für den Geographieunterricht konzipieren und verwenden können. Abschließend wird ein kurzer Ausblick darauf gegeben, wie mögliche Anknüpfungen in der geographiedidaktischen Forschung aussehen könnten.

9.1 Implikationen für den Geographieunterricht

Anhand der Erkenntnisse aus den Teilstudien werden im Folgenden Überlegungen vorgenommen, wie diese genutzt werden können, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel im Geographieunterricht gezielt zu fördern.

Die Ergebnisse der Interventionsstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) zeigen, dass die Kompetenz zum Perspektivenwechsel mit den aus der Theoriestudie (Vasiljuk & Budke, 2024) entwickelten Aufgaben durchaus gefördert werden kann und sich somit die Vermutung aufstellen lässt,

dass das Kompetenzstrukturmodell das Konstrukt des Perspektivenwechsels angemessen abbildet (Vasiljuk & Budke, 2021a). Das operationalisierte Modell eignet sich folglich dazu, die einzelnen Dimensionen des Kompetenzmodells gezielt zu fördern. Zudem kamen die Schüler*innen mit den entwickelten Aufgaben gut zurecht, was sie in der Evaluation entsprechend auch angegeben haben (Vasiljuk & Budke, 2026). Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, die abgeleiteten Aufgaben sowie die verschiedenen Aufgabenformate auch im Geographieunterricht anwenden zu können. Allerdings gab es auch bei zwei Dimensionen (Dekonstruktion und Metareflexion) Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung, wie gut sie mit der Aufgabe zurechtgekommen sind, und der tatsächlichen Bearbeitung. Um Ableitungen für eine nachhaltige Förderung der Kompetenzen im Geographieunterricht treffen zu können, wird daher im nächsten Schritt jede einzelne Dimension des Kompetenzmodells detailliert betrachtet.

Im Kompetenzstrukturmodell sind sechs Dimensionen als Bestandteile der Kompetenz zum Perspektivenwechsel definiert (Vasiljuk & Budke, 2021a). In der Studie haben die Schüler*innen die Dimensionen aufgrund des Studiendesigns chronologisch in sechs Schritten bearbeitet (Vasiljuk & Budke, 2024, 2026).
Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass es empfehlenswert ist, jede Dimension mit den Schüler*innen zu besprechen oder zu reflektieren, wenn das Modell im Unterricht angewendet wird. Diese Empfehlung wurde bereits in der theoretischen Teilstudie ausgesprochen (Vasiljuk & Budke, 2024). Eine Besprechung oder gar Reflexion der Dimensionen ist sinnvoll, da die Schüler*innen bei der Metareflexion (6. Dimension) Schwierigkeiten hatten, zu erkennen, dass die Wahl der Perspektiven und Kriterien sowie die eigenen ethischen Prinzipien Auswirkungen darauf haben, wie der Sachverhalt bzw. der Konflikt wahrgenommen wird (Vasiljuk & Budke, 2026). Anstatt erst rückwirkend die bearbeiteten Dimensionen zu betrachten, können bereits mit der Anwendung der ersten Dimension Reflexionsprozesse angestoßen werden (siehe Abb. 3).

Durch die kontinuierliche Reflexion ist es möglich, auch auf bereits angewandte Dimensionen zurückzukommen und diese vertieft zu besprechen, um die Wechselwirkungen klarer aufzuzeigen. So kann beispielsweise dargelegt werden, dass die Wahl bestimmter Kriterien in der zweiten Dimension (Vergleich) Auswirkungen auf das Urteil in der fünften Dimension hat. Es könnte außerdem sinnvoll sein, eine Selbstevaluation parallel durchzuführen, um zu erfassen, an welcher Stelle die Schüler*innen Schwierigkeiten mit der Anwendung haben.
Zudem können dadurch auch die Prozesse der Metakognition angestoßen werden, indem das eigene Denken reflektiert wird und dadurch eine Erfassung der kognitiven Aktivität stattfindet (Flavell, 1979; Gebele et al., 2022; Heuzeroth & Budke, 2021; Konrad, 2005; Veenman et al., 2006). Gerade für ein nachhaltiges Verständnis des Perspektivenwechsels können Hilfestel-

lung zur Metakognition hilfreich sein, was auch die Ergebnisse der durchgeführten Interventionsstudie bestätigen (Vasiljuk & Budke, 2026). Hierfür kann der Evaluationsbogen der Interventionsstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) verwendet werden. Alternativ kann auch auf bestehende Bögen zurückgegriffen werden, welche die Metakognition gezielt mit Methoden und Strategien fördern (Heuzeroth & Budke, 2023, S. 66).

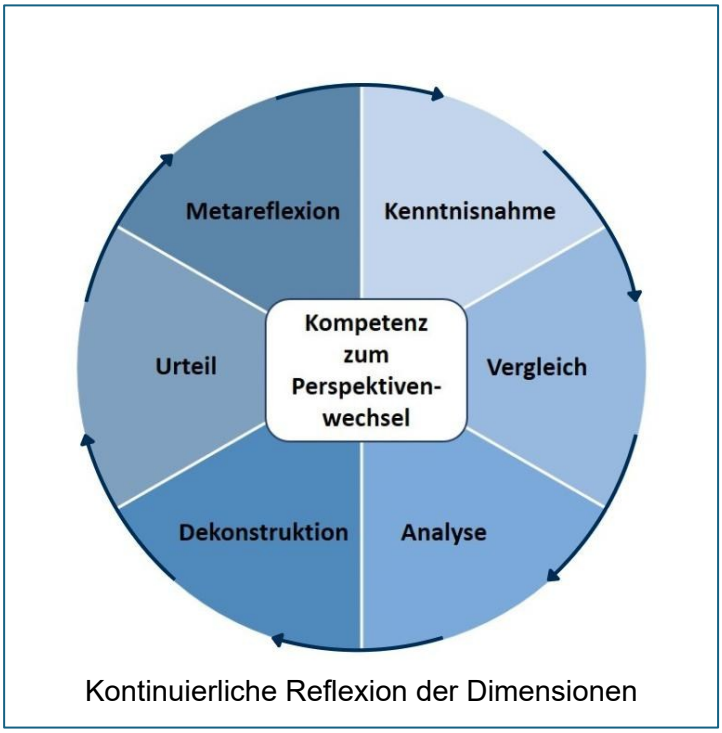


Abbildung 3: Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel erweitert um die kontinuierliche Reflexion der Dimensionen (Vasiljuk & Budke 2021a, verändert)

Ergebnisse der Interventionsstudie (Vasiljuk & Budke, 2026) zeigen auf, dass die erste Dimension (Kenntnisnahme) für die Schüler*innen keine Herausforderung darstellte und somit einen einfachen Einstieg ermöglicht, um sich der vorhandenen Perspektiven (inklusive der eigenen) und deren Meinungen bewusst zu werden. Andere Studienergebnisse zeigen hingegen, dass es für Schüler*innen durchaus herausfordernd sein kann, die Positionierung der Meinungen von Akteuren vorzunehmen (Hindmarsh & Budke, 2025). Es empfiehlt sich daher, sowohl die Meinungen der Akteure als auch die entsprechende Positionierung kurz in der Klasse zu besprechen, bevor die zweite Dimension angewandt wird. Falls die Positionierung nicht korrekt erfolgt, könnte dies z.B. ein Hinweis darauf sein, dass die Informationen aus dem Material nicht zutreffend abgeleitet werden können.

Die zweite Dimension (Vergleich) konnte in unserer Studie ebenfalls von den Schüler*innen nahezu fehlerfrei umgesetzt werden (Vasiljuk & Budke, 2026). Anhand individuell gewählter

Kriterien können Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Meinungen bzw. Aussagen der Akteure ermittelt werden. In dieser Dimension ist es ratsam, frühzeitig eine Reflexion über die Auswahl der Kriterien vorzunehmen und zu erörtern, welche Auswirkungen die festgelegten Kriterien auf die Durchführung des Vergleichs und dessen Ergebnisse haben können. Auch wenn der Vergleich mittels Aufgaben durchgeführt werden kann, was bereits andere Studien belegen (Simon & Budke, 2023a; Simon & Budke, 2023b), vermag dies dennoch eine anspruchsvolle Herausforderung für Schüler*innen darstellen (Simon & Budke, 2023b). Während die ersten beiden Dimensionen des Kompetenzmodells noch sehr gezielt durch Aufgaben gefördert werden können, erweist sich die dritte Dimension (Analyse) für die Schüler*innen herausfordernder (Vasiljuk & Budke, 2026). Schüler*innen können zwar die Art der handelten Akteure (individuell handelnd oder eine Institution repräsentierend) erfassen sowie deren Ziele, Interessen und ethischen Prinzipien ableiten, allerdings fällt es ihnen schwerer, den Maßstab der Handlungsebene (lokal bis global) von Akteuren zu folgern (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Zuordnung der Durchsetzungsfähigkeit von Akteuren stellt ebenfalls eine Hürde dar. Daher ist hier eine gezieltere Auseinandersetzung erforderlich. Im Rahmen der Durchsetzungsfähigkeit könnte auch der Aspekt der Macht gemeinsam mit den Schüler*innen genauer betrachtet werden. Dies kann erfolgen, indem die jeweiligen allokativen und autoritativen Ressourcen der Akteure im Sinne der Strukturationstheorie nach Giddens (1988) analysiert werden. Dabei kann man die Frage stellen, welche materiellen Güter bzw. finanziellen Möglichkeiten vorhanden sind (allokative Ressourcen) und welche soziale Rolle die Akteure innehaben sowie über welche Kontakte und Netzwerke sie verfügen (autoritative Ressourcen), um daraus ihre Macht und potenzielle Durchsetzungsfähigkeit abzuleiten.

Die vierte Dimension (Dekonstruktion) stellte für die Schüler*innen eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Zwar wurde sie in Ansätzen durchgeführt, allerdings wurde ein grundlegendes Verständnis in unserer Studie nicht gänzlich erreicht, da es sich hierbei um einen komplexen Vorgang handelt. Dies zeigt sich auch in der Evaluation: Zwar gaben die Schüler*innen an, mit der Aufgabe zurechtgekommen zu sein, die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sie an einigen Stellen Schwierigkeiten hatten (Vasiljuk & Budke, 2026). Die Dekonstruktion wird bereits mithilfe von Fragen anleitend unterstützt (Vasiljuk & Budke, 2024), allerdings empfiehlt es sich, die Dekonstruktion noch stärker als Lehrkraft zu begleiten und dabei auch aufzuzeigen, welche Bedeutung sie hat bzw. weshalb ihre Anwendung wichtig ist. Dabei sollte verstärkt darauf eingegangen werden, dass gesellschaftliche Strukturen, Räume und die handelnden Akteure nicht einfach gegeben, sondern konstruiert sind (Glasze & Mattissek, 2021; Hard, 1973; Wardenga, 2002).

Die fünfte Dimension (Urteil) wurde von den Schüler*innen in unserer Studie gut angewendet. Sie konnten Sach- und Werturteile entwickeln, die sie auf Basis der Analyse der Argumente bildeten, und dabei auch eine Unterscheidung zwischen beiden Urteilen vornehmen (Vasiljuk

& Budke, 2026). Dennoch empfiehlt es sich, die Argumentationsanalyse mit den Schüler*innen genauer anzuleiten, da sie so die gewählte Sprache, das Wissen und die Meinungen der Akteure klarer herausarbeiten können (Bischop, 2009; Kuckuck 2014, 2015; Reichertz, 2009). Dies kann unter Umständen auch dabei helfen, das Verständnis von Dekonstruktionsprozessen zu stärken. Berücksichtigt wird dabei, in welchen Punkten die Akteure übereinstimmen und in welchen nicht. Dabei kann besprochen werden, weshalb diese Übereinstimmungen oder Abweichungen vorliegen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die Konstruktion sozialer und gesellschaftlicher Pluralität zu thematisieren und zudem ein vertieftes Konfliktverständnis zu erlangen (Reuber, 2001). Im Sinne des Reflexionsprozesses können an dieser Stelle bereits die verschiedenen Wertevorstellungen aufgegriffen werden. Studienergebnisse belegen, dass Schüler*innen sich durchaus bewusst sind, dass ihre Wertevorstellungen vom familiären und freundschaftlichen Umfeld geprägt sind. Gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse werden dabei jedoch weniger reflektiert (Reitschert & Hößle, 2006, S. 108-111). Durch die Reflexion werden Dekonstruktionsprozesse unterstützt und auch eine Verbindung zwischen den Dimensionen erzielt.

Die sechste Dimension (Metareflexion) konnten die Schüler*innen hingegen in unserer Studie nicht umsetzen (Vasiljuk & Budke, 2026). Sie hatten Schwierigkeiten zu erkennen, dass eine absolute Sichtweise nicht möglich ist und das Material selbst immer auch einer Limitierung unterliegt. Hier sollten die Schüler*innen noch kleinschrittiger angeleitet werden. Es sollten zusätzliche Hilfestellungen gegeben werden, beispielsweise dazu, weshalb eine absolute Betrachtung nicht möglich ist, welche Materialien zusätzlich gewählt werden könnten und welchen Einfluss die gewählten Untersuchungskriterien und die eigenen ethischen Prinzipien auf die Wahrnehmung des Konflikts haben. Dabei sollte auch die grundsätzliche Erkenntnisgewinnung mit den Schüler*innen besprochen werden. Es handelt sich dabei um eine beinahe philosophische Betrachtung von Erkenntnissen und deren Gewinnung bzw. von der Entstehung von Wissen und dessen Bedeutung (Ataeian, 2013; Wirth, 1979). Gerade im Geographieunterricht sollte den Schüler*innen immer vermittelt werden, dass die Auseinandersetzung aus der eigenen Beobachtungsperspektive erfolgt und Erkenntnisse mit blinden Flecken versehen sind (DGfG, 2020, S. 18–21; DGfG, 2024, S. 30–32; Luhmann, 1990, S. 68-72). In Hinblick auf die kontinuierliche Reflexion stellt die Metareflexion eine abschließende Betrachtung aller Dimensionen dar. Das Ziel besteht darin, dass die Schüler*innen die Erkenntnis gewinnen, dass ein bewusster Perspektivenwechsel relevant ist und einen wesentlichen Bestandteil gesellschaftlicher Teilhabe darstellt.

Es ist zudem denkbar, nicht zu jedem Thema im Unterricht alle Dimensionen anzuwenden, sondern die Schüler*innen zunächst schrittweise heranzuführen und im Rahmen des Unterrichts einzelne Dimensionen in den Fokus zu stellen, um die Teilkompetenzen des Modells zu

fördern. Aufbauend auf dem Modell zum Perspektivenwechsel wurden bereits konkrete Unterrichtsvorschläge entwickelt (Schmalor et al., 2023). Diese zeigen unter anderem, wie einzelne Dimensionen in der Sekundarstufe II im Geographieunterricht bzw. in der Unterrichtspraxis gefördert werden können (Oesch & Lippert, 2023; Rath & Paulus, 2023) oder wie die Dimensionen im Gesamten für den Geographieunterricht genutzt werden können (Ellerbrake et al., 2023). Zudem wurden im Rahmen einer Teilstudie bereits Vorschläge formuliert, wie die entwickelten Aufgaben methodisch in der Unterrichtspraxis angewendet werden können (Vasiljuk & Budke, 2024). Das operationalisierte Modell soll hierbei mithilfe verschiedener Sozialformen und Methoden bearbeitet werden, sodass die Schüler*innen miteinander in den Austausch kommen und ein abwechslungsreicher Unterricht gestaltet werden kann. Anzumerken ist hierbei, dass sich diese Empfehlungen primär für die Sekundarstufe II eignen, da die Studie zur Erfassung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel ebenfalls in der Oberstufe durchgeführt wurde (Vasiljuk & Budke, 2026). Aufbauend auf dem Modell zum Perspektivenwechsel wurden allerdings auch bereits Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I entwickelt (Ciprina & Niederberghaus, 2023; Hanke & Ciprina, 2023; Jebbink & Prisille, 2023). Diese zeigen, wie der Perspektivenwechsel mit Methoden wie der lebendigen Karte, dem Spinnennetz oder dem Rollenspiel auch für jüngere Schüler*innen angeleitet werden kann.

Das Kompetenzstrukturmodell stellt durch die Definition der grundlegenden Dimensionen eine Basis für den Perspektivenwechsel dar und kann in den verschiedensten Anwendungskontexten eingesetzt werden, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel zu vertiefen. So kann das Modell beispielsweise zur Diskursanalyse oder wie in Kapitel 8.2. erwähnt in Bezug auf kritisch-reflexive Medienkompetenz eingesetzt werden.

Im Rahmen der Diskursanalyse ist es wiederum denkbar, die genauen Machtverhältnisse, die vorhandenen Ressourcen und die Fähigkeit der Akteure zu strategischen Entscheidungen in den Fokus der Analyse zu stellen (Giddens, 1988; Linnemann & Reuber, 2015; Reuber, 2001). In diesem Zusammenhang kann zudem analysiert werden, welches Wissen und welche Meinungen im Rahmen des Diskurses als bestimmende Elemente dienen (Binder-Tietz, 2022; Kuckuck, 2014; Lossau, 2001). Zu diesem Zweck kann im Hinblick auf die Macht auch die Art der Vermittlung genauer betrachtet werden. Neben den Argumenten (Logos) wird dabei auch der Redner selbst hinsichtlich seines Charismas (Ethos) genauer betrachtet, der im Sinne der Rhetorik auch die Zuhörerschaft emotional anspricht (Pathos) (Reichertz, 2009; Reuber, 2001; Wohlrapp, 2008). Entsprechend könnte im Zuge einer Diskursanalyse ein Fokus aber auch grundsätzlich auf die Sprache gelegt werden. Bei Sprache kann es sich dabei nach Derrida (1972) um alle Formen des Ausdrucks handeln kann (siehe Kapitel 2.1.4). So können Denkmuster, Strukturen und Widersprüche hinsichtlich der Äußerungen der Akteure kritisch betrachtet werden. Wie bereits in Kapitel 2.1.4 aufgezeigt, ist Sprache grundsätzlich nicht als

neutral anzusehen. Es könnten daher die von den Akteuren verwendeten Argumente und Wörter dahingehend analysiert werden, welche Emotionen und Vorstellungen sie bei den Schüler*innen wecken und weshalb die Akteure diese Konnotation gewählt haben (Pelz, 2007). Damit können gerade bei Raumkonflikten die so entstehenden Raumwahrnehmungen und Leitbilder analysiert und besprochen werden (Kuckuck, 2014, S. 14; Reuber & Wolkersdorfer, 2001). Dabei kann die Sprache als Instrument sichtbar gemacht werden, wodurch wiederum aufgezeigt werden kann, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Perspektiven und der Wechsel in diese essenziell dafür ist, Situationen und Konflikte verstehen zu können.

Der kritisch-reflexive Umgang mit Medien stellt, wie es bereits in Kapitel 2.1.5 und 8.2 zum Teil erörtert wurde, einen weiteren Anwendungskontext dar, der aufgrund unserer heutigen, globalen Informationsinfrastruktur eine besondere Relevanz aufweist, da eines der primären Ziele des Perspektivenwechsels darin besteht, sich mit verschiedenen Meinungen, Kontroversen und Mehrdeutigkeiten auseinanderzusetzen (Duncker, 2005; Reinhardt, 2004).
Die vermeintliche Vielzahl an heterogenen Perspektiven speziell im digitalen Raum ist häufig jedoch nur sehr eingeschränkt – wenn überhaupt – sichtbar, da Mechanismen wie algorithmische Filterung und Echokammern sowie Manipulation und Fake News diese gezielt verzerren oder sogar verhindern können (Barberá et al., 2015; Schmoldt, 2021; Schünemann, 2021; Sunstein, 2007; Thieltges & Hegelich, 2017). Zusätzlich verstärkt werden diese Effekte durch den Einsatz generativer KI im Bereich der Text- und Bild- bzw. Bewegtbilderstellung.
Mithilfe der Kompetenz zum Perspektivenwechsel können Schüler*innen entsprechend dafür sensibilisiert werden, dass soziale Medien, auch wenn es auf den ersten Blick anders erscheinen mag, keine objektive oder vollständige Sichtweise ermöglichen.

Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel wird bislang als kognitiver Prozess verstanden. Zwar wird im Rahmen der fünften Dimension die Bewertung eines Sachverhalts oder Konflikts vorgenommen (Vasiljuk & Budke, 2021a), was eine ethische Auseinandersetzung erfordert und auch moralische Fragen aufwirft, dennoch steht die emotionale Auseinandersetzung als affektiver Bestandteil des Perspektivenwechsels nicht im Vordergrund. Daher ist es möglich, auch diesen Aspekt im Rahmen des Perspektivenwechsels zu berücksichtigen. Wie in Kapitel 2.1.6 aufgezeigt wird in der Psychologie oftmals zwischen affektivem Perspektivenwechsel und affektiver Empathie unterschieden (Healey & Grossman, 2018). Der affektive Perspektivenwechsel zielt darauf ab, den emotionalen Zustand des Gegenübers zu erfassen (Healey & Grossman, 2018, S. 2). Affektive Empathie wird dagegen als Fähigkeit definiert, die emotionalen Erfahrungen des Gegenübers zu teilen (Healey & Grossman, 2018). Eine solch differenzierte Betrachtung muss entsprechend im Geographieunterricht berücksichtigt werden. Dennoch sollten sich Schüler*innen auch affektiv auf einen Sachverhalt oder Konflikt einlassen können. Insbesondere im Rahmen der transformativen geographischen Bildung mit Fokus auf

BNE kann eine emotionale Herangehensweise die Brücke zwischen vorhandenem Wissen und Handeln schlagen (Meyer, 2019, 2023). Denn gerade Emotionen ermöglichen es, das eigene Weltverständnis zu erweitern, indem sie als emotionale Ebene zum kognitiven Weltzugang hinzugefügt werden. Schließlich sind auch Emotionen ein wichtiger konstitutiver Bestandteil der Wirklichkeit (Hasse, 1995, 2015; Strauß, 2018). Auch hierbei ist es für den Geographieunterricht relevant, mit authentischem Material zu arbeiten, damit die Schüler*innen eine tatsächliche Auseinandersetzung mit den Perspektiven erhalten und keine Lenkung oder gar Manipulation erfolgt. Der adäquate Umgang mit Empathie im schulischen Kontext erfordert jedoch eine sehr sorgfältige Konzeption und Durchführung, weil Perspektiven eben nicht nur verstanden, sondern auch erlebt werden. Es muss entsprechend gewährleistet werden, dass Schüler*innen die Perspektiven auch wieder verlassen können, dass gerade im Falle von problematischen Perspektiven eine verantwortungsbewusste Vorauswahl seitens der Lehrkraft stattfindet und dass grundsätzlich eine engmaschige Begleitung der Schüler*innen durch die Lehrkraft erfolgt. So zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass die Bereitschaft, die Perspektive zu wechseln, abnehmen kann, wenn Menschen sich emotional mit einem Thema verbunden fühlen (Schrüfer et al., 2016; Wansink et al., 2018). Darüber hinaus zeigen Untersuchungen im Bereich des historischen Lernens zur Empathie (historical empathy), dass sich die Lehrmaterialien für einen sensiblen Umgang mit dem Thema eignen müssen, um die Empathie fördern zu können, was allerdings nicht immer der Fall ist (Boersema & Schimmel, 2008). Ebenso ist es zur Entwicklung der Empathie wichtig, dass Schüler*innen Kontext- und Hintergrundwissen zur Verfügung gestellt wird, um die Entscheidungen und Handlungen der Akteure zu verstehen (Endacott & Brooks, 2013; Husbands & Pendry, 2000, S. 131). Weiterhin muss im Unterricht genügend Zeit eingeplant werden, um das Thema in seiner notwendigen Tiefe zu bearbeiten, damit die Schüler*innen sich gerade in problematische Rollen hineinfühlen können, ohne dabei zu erstarren oder zynisch zu reagieren (Boersema & Schimmel, 2008). Dennoch kann die Erweiterung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel um die Komponenten Emotionalität und Empathie eine gute Möglichkeit bieten, mit den Schüler*innen sowohl den affektiven als auch den kognitiven Zugang zu einem Thema zu besprechen. Dabei können die doppelte Komplexität eines Themas (DGfG, 2024, S. 46; Mehren et al., 2015a) noch stärker verdeutlicht und die eigenen potenziell widersprüchlichen Einstellungen dazu (hinsichtlich Sachurteil und Werturteil) besprochen und reflektiert werden.

Für die Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel sind Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung. Einerseits müssen sie selbst über die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie über entsprechendes Professionswissen verfügen, da die Förderung dieser Kompetenz bei Schüler*innen andernfalls schwierig wird. Andererseits entscheiden sie, anhand welchen Materials die Kompetenz gefördert werden soll. Sie müssen somit auch in der Lage sein, passendes Material für die Förderung der Kompetenz zu konzipieren. Auf Basis der Ergebnisse

der Teilstudien werden im nächsten Kapitel daher Implikationen zur Materialentwicklung abgeleitet.

9.2 Implikationen zur Materialentwicklung

Basierend auf theoretischen Vorüberlegungen sowie empirischen Ergebnissen der Teilstudien werden im Folgenden Ableitungen für die Praxis getroffen. Dabei soll darauf eingegangen werden, auf welche Aspekte Lehrkräfte bei der Auswahl und Entwicklung von Materialien zum Perspektivenwechsel achten sollten.

Grundsätzlich können die für die explorative Studie formulierten Kriterien eines multiperspektivischen Unterrichts, welche für die Datenanalyse verwendet wurden (Vasiljuk et al., 2022), auch für die Materialentwicklung genutzt werden. Darüber hinaus wurde aus didaktischer Sicht bereits ergründet, welche Hürden bei der didaktischen Reduktion entstehen können und welche Aspekte bei der Auswahl der Akteure für den Perspektivenwechsel berücksichtigt werden sollten (Vasiljuk & Budke, 2021b). Zudem wurde auf Basis des Kompetenzstrukturmodells zum Perspektivenwechsel dargestellt, dass dieses auch als Werkzeug zur Klassifizierung von Aufgaben dienen kann (Vasiljuk & Budke, 2021a).

Die abgeleiteten Empfehlungen sind in Abbildung 4 zusammengefasst und werden im Folgenden genauer beschrieben.

<table>
<tr><th colspan="2">Bereitschaft der Lehrkraft</th></tr>
<tr><td colspan="2">• Didaktischer Ansatz: konstruktivistisch statt transmissiv</td></tr>
<tr><th>Themenaufbereitung</th><th>Perspektivenwahl</th></tr>
<tr><td>• Auswahl eines geeigneten Themas
• Herausarbeitung der Kontroversität
• Veranschaulichung der Komplexität
• Darstellung des räumlichen Bezugs
• Nutzung authentischer Quellen</td><td>• Auswahl kontroverser Perspektiven
• Herausarbeitung der Argumente
• Darstellung der Ziele und Interessen
• Berücksichtigung der Maßstabsebenen
• Ausführung der Durchsetzungsfähigkeit</td></tr>
<tr><th colspan="2">Fähigkeiten der Lehrkraft</th></tr>
<tr><td colspan="2">• Selbstreflexion der Lehrkraft
• Gewährleistung der Medienkompetenz</td></tr>
</table>

Abbildung 4: Abgeleitete Empfehlungen für Geographielehrkräfte zur Auswahl und Entwicklung von Materialien (eigene Darstellung)

Bevor Lehrkräfte sich mit der Konzeption eines multiperspektivischen Unterrichts befassen, müssen sie sich der Anforderungen bewusst sein, die an sie gestellt werden. So müssen sie die Fähigkeit und Bereitschaft aufbringen, die Welt nicht als objektiv gegeben zu betrachten, sondern die verschiedenen subjektiven Konstrukte und Wahrnehmungen in den Unterricht zu integrieren und damit umzugehen (Reuber, 2000, 2001; Rhode-Jüchtern, 2015; Wansink et al., 2018). Das umfasst zudem die Fähigkeit, Konstrukte und Wahrnehmungen mit den Schüler*innen zu hinterfragen, um das kritische Denken zu fördern (Kuhn, 1999; Linn, 2000). Daher kann ein Unterricht, der verschiedene Perspektiven integriert und diese kritisch berücksichtigt, powerful knowledge fördern. Dies geschieht, indem nicht nur bereits bekannte Strukturen gelehrt werden, sondern die Schüler*innen dazu befähigt werden, andere Denkwege einzuschlagen, indem sie sich mit anderen Sichtweisen beschäftigen (Young, 2008, 2013). Epistemologisch gesehen kann Schüler*innen hierbei auch aufgezeigt werden, wie Wissen erschaffen wird und wie aktuelles Wissen hinterfragt werden kann (Neubert et al., 2001; Reinmann & Mandl, 2006). Entsprechend müssen sich Lehrkräfte zunächst bewusst dafür entscheiden, einen konstruktivistischen statt einen transmissiven Bildungsansatz zu verfolgen. Wie Studien aufgezeigt haben, entscheiden sich Geographielehrkräfte allerdings nicht immer für einen konstruktivistischen Bildungsansatz (Lane, 2015).

Grundsätzlich muss bei der Themenwahl darauf geachtet werden, dass der darzustellende Sachverhalt für eine multiperspektivische Aufbereitung geeignet ist. Das heißt, er muss sowohl eine entsprechende Komplexität als auch eine nachvollziehbare Kontroversität aufweisen und genügend geeignete Akteure bzw. Perspektiven beinhalten sowie über ausreichend authentische Quellen verfügen.

Die Ergebnisse der Umsetzung des multiperspektivischen Unterrichts in unserer Studie zeigen auf, dass die Komplexität und die Kontroversität eines Themas nicht immer ausreichend von den Lehramtsstudierenden bei der Konzeption berücksichtigt werden (Vasiljuk et al., 2022). Ergebnisse anderer Studien zeigen ebenfalls, dass Lehrkräfte häufig eine Komplexitätsreduzierung und starke Generalisierungen vornehmen. Als Gründe werden potenzielle Schwierigkeiten der Schüler*innen, sich mit Komplexität auseinanderzusetzen (Kropman et al., 2021, S. 60), oder Zeitgründe (Dörfel et al., 2025, S. 148) genannt.

Der Umgang mit Komplexität und Kontroversität ist allerdings sehr wichtig, denn insbesondere im Geographieunterricht werden häufig komplexe Probleme, so genannte wicked problems (vertrackte Probleme) behandelt, die keine eindeutige Lösung haben, sondern verschiedene Lösungsansätze erfordern. Wicked problems äußern sich insbesondere dadurch, dass die Informationslage oft widersprüchlich ist, verschiedene Akteure involviert sind, Entscheidungsträger nicht einer einzigen Wertevorstellung folgen und die Konsequenzen für die Gesellschaft nicht eindeutig festzulegen sind (Buchanan, 1992; Rittel & Webber, 1973). Darüber hinaus fordert der Beutelsbacher Konsens, dass was in der Gesellschaft kontrovers erscheint auch

kontrovers im Unterricht behandelt wird (Wehling, 1977, S. 179). Entsprechend müssen Lehrkräfte sicherstellen, dass Kontroversität und Komplexität eines Sachverhalts oder Konflikts berücksichtigt und klar veranschaulicht werden.

Darüber hinaus muss auch der räumliche Bezug des Sachverhalts oder Konflikts dargestellt werden. Dabei sollte aufgezeigt werden, auf welcher Maßstabsebene sich der Sachverhalt oder Konflikt einordnen lässt (Reuber, 2001; Rhode-Jüchtern, 2015, S. 274-283).

Bei der Arbeit mit didaktisch stark reduzierten Materialien besteht grundsätzlich die Gefahr der Stereotypisierung. Daher empfiehlt es sich für die Materialauswahl, wenn möglich, authentische Quellen zu wählen (Lütje & Budke, 2022, 2023). Die Ergebnisse unserer Teilstudien haben allerdings insgesamt aufgezeigt, dass für den Perspektivenwechsel oftmals fiktive Akteure gewählt werden (Vasiljuk & Budke, 2021b) und demnach das Potenzial, sich mit verschiedenen Denkweisen und Wahrnehmungen im Unterricht auseinanderzusetzen und diese auch kritisch zu hinterfragen, nur bedingt genutzt wird. Auch wenn eine Didaktisierung notwendig ist, sollte diese in Maßen erfolgen, damit die didaktische Qualität bestehen bleibt. Hierfür empfiehlt es sich auch, mit verschiedenen Quellen zu arbeiten, wenn das Material und die Perspektiven ausgesucht werden. Wie zuvor bereits ausgeführt ist die Kompetenz zum Perspektivenwechsel im Unterricht nur dann gegeben, wenn sie in konkreten Anwendungskontexten erfolgt. Weiterhin sollte darauf geachtet werden, dass verschiedene Quellen genutzt werden, damit diese von den Schüler*innen reflektiert werden können, weil gerade in Hinblick auf die Mündigkeit ein reflektierter Umgang mit Quellen relevant ist. Das kann allerdings nur erfolgen, wenn die zur Verfügung gestellten Quellen das auch zulassen.

Zudem sollten die Ziele und Interessen der Akteure herausgearbeitet werden. Diese definieren zum einen den Konflikt (Bonacker, 2009, S. 179-188), haben aber auch Einfluss darauf, wie die Akteure in Bezug auf den Konflikt kommunizieren (Budke et al., 2015, S. 276).

Die angehenden Lehrkräfte wählen zwar für ihren multiperspektivischen Unterricht verschiedene Akteure aus (Vasiljuk et al., 2022), allerdings werden die Ziele und die verschiedenen Maßstabsebenen der Akteure kaum berücksichtigt (Vasiljuk et al., 2022; Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b). Gerade der Wechsel des Maßstabs ermöglicht es aber, den Sachverhalt und Konflikt auf verschiedenen Ebenen (lokal bis global) zu betrachten und auch die verschiedenen (sozialen) Wahrnehmungen auf den Raum zu thematisieren und damit auch die Konstruktion eines jeden Konflikts.

Auch wird der Aspekt der Durchsetzungsfähigkeit bzw. die entsprechende Macht der Akteure in den Materialien nicht berücksichtigt (Vasiljuk & Budke, 2021a, 2021b; Vasiljuk et al., 2022). Gerade in Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sollte dieser Aspekt allerdings in die Materialien inkludiert werden. So ist der Aspekt Macht auch in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife aufgenommen und sollte demnach im Geogra-

phieunterricht eingebettet werden, da beispielsweise die Aushandlungsprozesse über die Nutzung des Raums zwar zwischen mehreren Akteuren stattfinden können, hierbei allerdings je Akteur eine unterschiedliche Gestaltungsmacht vorliegen kann (DGfG, 2024; Mehren & Dzudzek, 2025). Gerade durch eine entsprechende Wahl von Akteuren könnte dies entsprechend deutlich aufgezeigt werden.

Da eine ganzheitliche Betrachtung nicht möglich ist, müssen entsprechend geeignete Perspektiven auf den Sachverhalt ausgewählt werden, die allerdings stets einer eigenen selektiven Betrachtungsweise entsprechen (Ataeian, 2013). Zudem wird den Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts bewusst, dass die dargestellten Perspektiven einer Selektion durch die Lehrkraft entsprechen. Entsprechend ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte den gesamten Entwicklungsprozess kontinuierlich reflektieren – sowohl während der Erstellung der Materialien als auch nach deren Einsatz im Unterricht. Nur durch eine kontinuierliche Selbstreflexion können eigene Wahrnehmungen und mögliche Verzerrungen erkannt und kritisch hinterfragt werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der hohen professionellen Verantwortung von Lehrkräften von großer Bedeutung.

Lehrkräfte müssen auch selbst kritisch-reflexiv mit Medien umgehen, was durchaus eine Herausforderung darstellen kann. Als Hilfestellung kann hierfür unter anderem auf das von Vejvoda et al. (2024) entwickelte Instrument zurückgegriffen werden, mit dessen Hilfe sich die kritisch-reflexive Medienkompetenz von Lehrkräften messen lässt. Es kann dabei helfen, die eigenen Fähigkeiten einzuordnen und zu reflektieren, inwiefern bei der Recherche und ggf. bei der Erstellung der Materialien Kriterien einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung vorliegen. Gerade im digitalen Raum liegen zudem bedingt durch Echokammereffekte, Algorithmen und Filterblasen oftmals keine tatsächlich pluralistischen und vor allem kontroversen Meinungen zu einem Sachverhalt vor, auch wenn es erstmal den Anschein erwecken kann (vgl. Kapitel 2.1.5). Daher müssen Lehrkräfte bei der Erstellung des Materials diese Problematik besonders berücksichtigen.

Eine weitere Problematik, die sich aus den technologischen Entwicklungen ergeben hat, betrifft sogenannte KI-Assistenten wie etwa Google Gemini oder Chatbots wie ChatGPT. Bei der Verwendung derartiger Programme ist es mitunter schwierig, die Herkunft der Informationen, die tatsächlichen Äußerungen von Akteuren und die Methodik der Informationssammlung und Informationszusammenfassung anhand verschiedener Quellen zu bestimmen (Schindler, 2023; Weßels & Meyer, 2024). Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass sich Lehrkräfte mit der Recherche und der sorgfältigen Erstellung von Materialien auseinandersetzen und dabei z.B. für Textgenerierungen nicht auf generative KI zurückgreifen, sondern sich stattdessen mit authentischen Quellen auseinandersetzen.

Abschließend sei außerdem darauf hingewiesen, dass es sich bei einigen Themen anbieten kann, das Potenzial pluralistischer und kontroverser Meinungen auf Seiten der Schüler*innen

zu nutzen. Gerade in heterogenen Klassen können Themen für den Geographieunterricht aufgegriffen werden, zu denen Schüler*innen aus eigener Erfahrung heraus ihre Meinung äußern können. Auf diese Weise können auch innerhalb der Klasse heterogene oder gar kontroverse Meinungen genutzt werden, um einen Perspektivenwechsel zu fördern. Hierbei besteht das große Potenzial, sich einerseits mit authentischen Meinungen auseinanderzusetzen und andererseits Reflexionsprozesse hinsichtlich Normen, Werten, Wahrnehmungen, Denken oder Verhalten anzustoßen. Darüber hinaus kann mithilfe des Perspektivenwechsels eine grundsätzliche Sensibilisierung oder gar Empathie für einige Themen entstehen. Selbstverständlich ist hierbei auch ein sensibler Umgang mit dem Thema und den Schüler*innen durch die Lehrkraft notwendig, um das Potenzial einer vielfältigen Gesellschaft im Klassenraum zu entfalten (Genkova, 2025).

Neben der Wahl des Materials müssen auch passenden Aufgabenstellungen formuliert werden, was ebenfalls einen wichtigen Bestandteil der Materialentwicklung darstellt. Basierend auf dem Kompetenzmodell zum Perspektivenwechsel (Vasiljuk & Budke, 2021a) wurden entsprechende Aufgaben entwickelt (Vasiljuk & Budke, 2024). Diese können genutzt werden, um die Auseinandersetzung mit dem Material zu steuern. Je nachdem, welches Material für den Perspektivenwechsel genutzt wird und ob eine gezielte Anwendung erfolgt (beispielsweise hinsichtlich Diskursanalyse, kritisch-reflexiver Medienkompetenz, Emotionalität oder Empathie), können Anpassungen vorgenommen werden.

9.3 Implikationen für die geographiedidaktische Forschung

Die vorliegende Arbeit leistet insofern einen Beitrag zur geographiedidaktischen Forschung, als dass sie erste Überlegungen dazu hervorbringt, wie die Kompetenz zum Perspektivenwechsel definiert und systematisiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird anhand eines entwickelten normativen Kompetenzstrukturmodells der Perspektivenwechsel operationalisiert, um erste Ansätze dafür zu geben, wie die Kompetenz bei Schüler*innen gezielt gefördert werden kann. Da es sich aber entsprechend um eine Grundlage handelt, bedarf es weiterer Forschung und empirischer Erkenntnisse. Einige Aspekte diesbezüglich wurden bereits in Kapitel 7.5 (Methodenreflexion) angesprochen und sollen im Folgenden ergänzt sowie konkreter erläutert werden.

Die Ergebnisse der Studie (Vasiljuk & Budke, 2021a) deuten darauf hin, dass eine Trennschärfe der einzelnen Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells vorliegt und das operationalisierte Modell (Vasiljuk & Budke, 2024, 2026) geeignet ist, um die definierten Dimensionen abzubilden. Nichtsdestotrotz sind weitere Untersuchungen zur Validierung erforderlich. Dabei kann auf das Rahmenmodell von Kauertz (2008, S. 12-18) zurückgegriffen werden, damit das

a priori formulierte Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel weiter empirisch untersucht werden kann. So könnte mithilfe des Rahmenmodells geprüft werden, wie die theoretisch formulierte Kompetenz als valides Maß hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenz gewertet werden kann. Hierfür werden z.B. Aufgabenmerkmale und Aufgabenschwierigkeiten sowie die Leistungen der Schüler*innen berücksichtigt, um Zusammenhänge zwischen der theoretischen und der tatsächlichen Kompetenz ermitteln zu können. Dabei werden vier Schnittstellen für die Untersuchung definiert: 1) Kompetenzmodell und Aufgabenmerkmale (mittels Expertenratings), 2) Aufgabenmerkmale und Schwierigkeit (mittels Varianzanalyse), 3) Leistung der Probanden und Aufgabenschwierigkeit (mittels psychometrische Messmodelle) sowie 4) Leistungen der Probanden und wahre Kompetenz (mittels Korrelationsanalysen).

Zudem sind Klieme und Leutner (2006) bereits der Frage nachgegangen, wie sich Kompetenzmessungen basierend auf theoretischen Kompetenzmodellen mittels psychometrischer Modelle (z.B. Item-Response-Theorie) abbilden und wie sich die Messergebnisse hinsichtlich der Kompetenz interpretieren lassen. Basierend auf vorhandenen Grundlagenforschungen (z.B. Anderson & Krathwohl, 2001; Fischer, 1973; Hasselhorn & Grube, 2003; Janssen et al., 2000; Oberauer et al., 2005; Schneider et al., 2005; Wilson, 1989) wurden für die empirische Überprüfung von Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodellen entsprechende Vorgänge erarbeitet. Bei der Aufgabenentwicklung kann zudem auf Arbeiten von Mehren et al. (2015b, 2016) zurückgegriffen werden, die das Kompetenzstrukturmodell zur Systemkompetenz in der geographischen Bildung empirisch überprüft und dafür IRT-Modelle genutzt haben.

Auf Basis dieser Überlegungen könnte das Kompetenzstrukturmodell anschließend in ein Kompetenzniveaumodell weiterentwickelt werden, indem jede Dimension in verschiedene Ausprägungsgrade differenziert wird (Klieme & Leutner, 2006, S. 883-886). Bei der Entwicklung des Kompetenzniveaumodells können dabei auch verschiedene Schulformen und Jahrgangsstufen berücksichtigt werden, um eine gezielte Differenzierung der Kompetenz zu erreichen.
Im nächsten Schritt könnte zudem untersucht werden, ob die einzelnen Dimensionen im Sinne eines Kompetenzentwicklungsmodells aufeinander aufbauen und schrittweise erworben werden können oder ob sie, wie im aktuellen Kompetenzstrukturmodell festgelegt, tatsächlich unabhängige Teilkompetenzen sind (Helmke & Hosenfeld, 2004; Klieme & Leutner, 2006; Klieme et al., 2008; Pant et al., 2010).

Es besteht auch weiterhin Forschungsbedarf in der Lehrkräftebildung, denn (angehende) Lehrkräfte sind grundsätzlich als Multiplikator*innen zu betrachten, die ihr Wissen und ihre Vorstellung von multiperspektivischen Auseinandersetzungen an die Schüler*innen weitergeben. Im

Rahmen dieser Arbeit wurde zwar bereits eine Studie durchgeführt, allerdings war diese explorativ und die untersuchte Gruppe bestand aus Lehramtsstudierenden (Vasiljuk et al., 2022). Es ist daher einerseits notwendig, das Professionswissen von Lehrkräften zu untersuchen und andererseits zu analysieren, wie sie multiperspektivischen Unterricht konzipieren und durchführen, um einen Perspektivenwechsel zu erzielen. Um einen tieferen Eindruck davon zu gewinnen, was Lehrkräfte unter einem Perspektivenwechsel verstehen, wie sie ihn umsetzen würden und welche Herausforderungen es im Schulalltag bei dessen Umsetzung gibt, können Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt oder Interviews mit den Lehrkräften geführt werden. Hierfür können verschiedene empirische Erhebungen aus der Geschichtsdidaktik herangezogen werden, da dieses Forschungsfeld in diesem Zusammenhang bereits fortgeschritten ist (Barton & Levstik, 2003; Bickmore & Parker, 2014; Martell, 2013; Wansink et al., 2016, 2017). Es kann auch analysiert werden, inwiefern (die entwickelten) Guidelines dabei helfen (Vasiljuk et al., 2022; Kapitel 9.2), multiperspektivischen Unterricht zu planen und umzusetzen sowie Material dafür zu entwickeln. Dadurch kann erfasst werden, ob den Lehrkräften eine Anleitung bereits als Hilfestellung genügt oder ob sie Workshops und grundlegende Bildungsangebote benötigen, um die Kompetenz zum Perspektivenwechsel vermitteln zu können.

Wie in den Kapiteln 2 und 3 bereits aufgezeigt umfasst der Perspektivenwechsel verschiedene Funktionen, die auch in der geographischen Bildung integriert werden können. Dies wurde bereits in Kapitel 9.1 zum Teil aufgegriffen. Zudem wurde aufgezeigt, dass der Perspektivenwechsel zumindest implizit in verschiedenen Kompetenzbereichen der geographischen Bildungsstandards (Kommunikation, Erkenntnis, Urteil) verankert ist (DGfG 2020, 2024). In zukünftigen Studien können daher die verschiedenen Funktionen adaptiert und Anschlüsse zu bestehenden Studien geschaffen werden.
In Anlehnung an die Studien von Hindmarsh und Budke (2023, 2025) kann untersucht werden, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei der multiperspektivischen Argumentation hilfreich ist. Ebenso kann, basierend auf den Studien von Lütje und Budke (2022, 2023), analysiert werden, inwiefern narrative Texte dazu beitragen, Perspektivenwechsel zu fördern und stereotype Sichtweisen abzubauen sowie zu reflektieren. Darüber hinaus bietet die Studie von Ulrich-Riedhammer et al. (2024) zur doppelten Komplexität einen Ansatzpunkt, um zu untersuchen, ob ein Perspektivenwechsel dabei helfen kann, diese Komplexität besser zu verstehen.
Es kann außerdem untersucht werden, welche Methoden sich zur Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel eignen. Dabei kann an die Überlegungen im Forschungsprojekt von Hofman et al. (2019) angeknüpft werden. In diesem Projekt wurden verschiedene Methoden zur Förderung des ethischen Urteilens angewandt, was eine Dimension der Kompetenz zum Perspektivenwechsel darstellt.

Ein Perspektivenwechsel kann auch bei Exkursionen helfen, Pro-Contra-Sichtweisen zu vermeiden (Böing & Sachs, 2009). Genauer noch kann hierbei an die methodischen und fachlichen Überlegungen von Schmalor et al. (2025) angeknüpft werden, um zu erörtern, wie ein solcher Perspektivenwechsel eingesetzt werden kann.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erforschung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel ein vielfältiges Potenzial beinhaltet und weit mehr ist als ein unterrichtliches Randthema. Die skizzierten Forschungsrichtungen können daher genutzt werden, um das Verständnis der Kompetenz zum Perspektivenwechsel zu vertiefen und neue empirische Zugänge zu erhalten. Es handelt sich um ein vielversprechendes Forschungsfeld, das die Verbindung zwischen unterschiedlichen Funktionen wie Wissen, Argumentieren, ethischer Reflexion und gesellschaftlicher Verantwortung stärken kann. Zukünftige Untersuchungen können somit nicht nur die theoretische Basis weiterentwickeln, sondern auch wertvolle Impulse für die Gestaltung eines zukunftsorientierten, nachhaltigen Geographieunterrichts geben.

10. Alles nur eine Frage der Perspektive? Conclusio

Die vorliegende Arbeit hatte die Intention, den Perspektivenwechsel in der geographischen Bildung zu analysieren. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass der Perspektivenwechsel bislang kein Gegenstand der geographiedidaktischen Forschung ist. Weder liegt eine theoretische Auseinandersetzung mit ihm vor, noch wurde er als Kompetenz systematisiert.

Allerdings ist die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in unserer heutigen Gesellschaft, die von Komplexität, Unbeständigkeit, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit geprägt ist, essenziell. Sie befähigt dazu, mit der Pluralität von Meinungen, die das Fundament der freiheitlich-demokratischen Staatsordnung bildet, umzugehen und im Sinne der politischen Bildung eine eigene begründete Position zu entwickeln, um als mündige Bürger*innen selbstständig am gesellschaftlichen Prozess zu partizipieren. Gerade der Geographieunterricht bietet sich in besonderer Weise für den Einsatz des Perspektivenwechsels an. Die Vielfalt und Komplexität geographischer Themen eignet sich für eine kontinuierliche Anwendung, um bei Schüler*innen sukzessive die Kompetenz zum Perspektivenwechsel zu entwickeln und zu schärfen.

Im Rahmen dieser Dissertation wurde daher das Ziel verfolgt, die Kompetenz zum Perspektivenwechsel in einem normativen Kompetenzstrukturmodell abzubilden, um sie anschließend zu operationalisieren und zu untersuchen, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen gefördert werden kann. Zudem wurde analysiert, inwiefern der Perspektivenwechsel in geographiedidaktischen Materialien berücksichtigt wird und wie (angehende) Lehrkräfte multiperspektivischen Unterricht, der die Basis für den Perspektivenwechsel darstellt, verstehen und konzipieren.

Der Perspektivenwechsel unterstützt Schüler*innen dabei, die Grenzen einer dualistischen Weltanschauung zu erkennen und ermöglicht ihnen, den Trugschluss einer objektiven Betrachtungsweise abzulegen und stattdessen eine differenzierte Sichtweise zu entwickeln. Eine solche Kompetenz umfasst nicht allein die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen oder nebeneinanderzustellen, sondern insbesondere die Fähigkeit, diese anhand fachlicher Kriterien zu reflektieren und zu beurteilen. Ohne eine derartige Fundierung besteht die Gefahr, Perspektivität mit Gleichgültigkeit gegenüber der Qualität von Deutungen zu verwechseln und sie unreflektiert zu akzeptieren. Gerade bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen im Geographieunterricht ist die Einbettung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel deswegen unumgänglich. Damit wird deutlich, dass die Kompetenz zum Perspektivwechsel nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern einer expliziten Definition sowie systematischen Einübung bedarf. Dafür kann das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Kompetenzstrukturmodell, das eine systematische Erfassung der Kompetenz mittels Dimensionen beinhaltet, genutzt werden.

Darüber hinaus ist es ausschlaggebend, dass auch die Lehrkräfte selbst die Kompetenz anwenden können, um sie bei Schüler*innen wiederum gezielt fördern zu können.

Hinsichtlich der Umsetzung im Unterricht und der konkreten Förderung der Kompetenz befindet sich die geographische Bildung allerdings noch in der Anfangsphase dieses Prozesses. Der Perspektivenwechsel darf nicht nur als vager Begriff nebenbei im Unterricht behandelt werden und der Geographieunterricht muss pluralistische Sichtweisen zulassen, ohne dabei jedoch in Beliebigkeit zu verfallen. Aktuelle technische Entwicklungen stellen in diesem Zusammenhang eine zunehmende Herausforderung dar: Durch Algorithmen, Echokammereffekte und KI-Assistenten wird eine Auseinandersetzung mit heterogenen, kontroversen und grundsätzlich pluralistischen Ansichten erschwert. Es ist daher umso wichtiger, dass Lehrkräfte einerseits in der Kompetenz geschult werden, Materialien zu recherchieren und authentisches Material für den Geographieunterricht zu nutzen, und dass Schüler*innen andererseits die Kompetenz vermittelt bekommen, sich mit verschiedenen authentischen Sichtweisen auseinanderzusetzen.

Es ist somit Aufgabe der Geographielehrkräfte und der geographiedidaktischen Forschung gleichermaßen, sich dieser Herausforderung anzunehmen. Die geographische Bildung bietet nämlich viel Potenzial, um einen Perspektivenwechsel zu vermitteln und bei Schüler*innen ein natürliches Bewusstsein dafür zu entwickeln, sich immer mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen. Nun gilt es, dieses Potenzial zu nutzen und die Dimensionen dieser wichtigen Kompetenz spezifisch zu fördern, damit langfristig ein fundierter Perspektivenwechsel erreicht werden kann, um Schüler*innen auf eine verantwortungsvolle, gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

(ausgenommen Publikationen aus Kapitel 6;

Alle in diesem Literaturverzeichnis aufgeführten Internetquellen wurden zuletzt am

27.12.2025 überprüft.)

Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, *4*(3), 165–178. https://doi.org/10.1038/nrn1056

Adorno, T. W. (1963). *Kritische Modelle: Neun kritische Modelle* (Suhrkamp, Bd. 10). Suhrkamp.

Albert, H. (1963). Die Idee der kritischen Vernunft. *Club Voltaire: Jahrbuch für kritische Aufklärung, 1*, 17–31.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Applis, S., & Scarano, N. (2014). Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik: Eine Annäherung. *Geographie aktuell und Schule, 36*(208), 3–7.

Arndt, S. (2006). Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs. In S. Arndt (Hrsg.), *AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 9–45). Unrast.

Ataeian, A. (2013). *Vom Standpunkt des Erkennens: Nietzsches Philosophie des Perspektivismus*. LIT Verlag.

Ayane, Z. T., & Mihiretie, D. M. (2024). Images of Africa as represented in Ethiopian secondary school geography textbooks. *Cogent Social Sciences, 10*(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2299207

Baltaci, A., & Balci, A. (2017). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management, 5*(1), 30–58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126739.pdf

Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J., Tucker, J. A., & Bonneau, R. (2015). Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science, 26*(10), 1531–1542. https://doi.org/10.1177/0956797615594620

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Social Education, 67*, 358–362.

Basile, P. (2021). *Antike Philosophie* (1. Aufl.). utb.

Baumann, S., & Niebert, K. (2025). Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht: Zur Analyse von Präkonzepten als Ausgangspunkt für die Konzeption einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Didaktikveranstaltung. In A. Keil, A. Hanau, & J. Dietze (Hrsg.), *BNE in der Lehrkräftebildung: Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 235–261). Waxmann.

Baumgärtner, U. (2023). *Wegweiser Geschichtsdidaktik* (3. Aufl.). utb.

Bauriedl, S., & Neubauer, L. (2021). Klimagerechtigkeit der Fridays for Future-Bewegung und der Geographie. *Geographische Rundschau*, (6), 8–13.

Beck, S., & Mahony, M. (2017). The IPCC and the politics of anticipation. *Nature Climate Change, 7*, 311–313. https://doi.org/10.1038/nclimate3264

Beck, S., Robinson, E., & Freeth, M. (2007). Can children resist making interpretations when uncertain? *Journal of Experimental Child Psychology*, *99*(4), 252–270. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.06.002

Bergmann, K. (2016). *Multiperspektivität: Geschichte selber denken* (3. Aufl.). Wochenschau Verlag.

Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory and Research in Social Education, 42*(3), 291–335. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199

Binder-Tietz, S. (2022). *Kommunikation von Aufsichtsratsvorsitzenden*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37717-5_2

Birch, S. A., Li, V., Haddock, T., Ghrear, S. E., Brosseau-Liard, P., Baimel, A., & Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking: How children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior, 52*, 185–226. https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.10.005

Bischop, U. (2009). *Wortmacht – vom Wort gemacht? Wie gelingt es Kommunikation, Kraft zu entfalten?* Shaker Media.

Boersema, J. R., & Schimmel, N. (2008). Challenging Dutch Holocaust education: Towards a curriculum based on moral choices and empathetic capacity. *Ethics and Education, 3*(1), 57–74. https://doi.org/10.1080/17449640802033254

Bögeholz, S., Hößle, C., Höttecke, D., & Menthe, J. (2018). Bewertungskompetenz. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 261–281). Springer Spektrum.

Böing, M., & Sachs, U. (2009). Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In M. Dickel, & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweise der Exkursionsdidaktik* (S. 15–38). LIT.

Bonacker, T. (2009). Konflikttheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 179–197). GWV Fachverlage GmbH.

Bredella, L., Meissner, F. J., Nünning, A., & Rösler, D. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In L. Bredella, F. J. Meissner, A. Nünning, & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen Lehr- und Lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"* (S. IX–XLVIII). Gunter Narr Verlag.

Brockmüller, S., & Siegmund, A. (2020). Erfassung und Entwicklung von Systemkompetenz – Empirische Befunde zu Kompetenzstruktur und Förderbarkeit durch den Einsatz analoger und digitaler Modelle. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, 48*(1), 31–49.

Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 125–150). Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E. Taylor, & P. Cranton (Hrsg.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, practice* (S. 131–146). Jossey-Bass.

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues, 8*(1), 5–21.

Budke, A. (2006). Nationale Stereotypen als soziale Konstruktionen im Erdkundeunterricht. In M. Dickel, & D. Kanwischer (Hrsg.), *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert* (S. 139–153). LIT Verlag.

Budke, A. (2008). Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen. Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In A. Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (Potsdamer Geographische Forschungen, Bd. 27, S. 9–30). Universitätsverlag Potsdam.

Budke, A. (2012). „Ich argumentiere, also verstehe ich." – Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In A. Budke (Hrsg.), *Diercke Kommunikation und Argumentation* (S. 5–18). Westermann.

Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (2015). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 272–297). Waxmann.

Budke, A. (2016). Potentiale der politischen Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke, & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 11–23). Franz Steiner Verlag.

Budke, A. (2022). Kompetenzen zur kartenbasierten Argumentation vermitteln. In A. Budke (Hrsg.), *Kartenbasierte Argumentation: Diercke Methoden* (S. 4–13). Westermann.

Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (2015). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In A. Budke, A. Creyaufmüller, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 272–297). Waxmann.

Budke, A., Kuckuck, M., & Engelen, E. (2023). Kommunikation und Argumentation im Geographieunterricht: Am Beispiel von Ressourcenkonflikten im Bereich Energie. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (S. 299–308). Springer Spektrum.

Budke, A., Schiefele, U., & Uhlenwinkel, A. (2010). Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik / Journal of Geography Education, 3*, 180–190.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). (2014). *Perspektiven der Urbanisierung – Städte nachhaltig gestalten.* https://www.bmz.de/resource/blob/23326/4dd45ce5756c6a7dc23f9e9a7fb642f4/materialie237-informationsbroschuere-03-2014-data.pdf

Bundesverfassungsgericht (1958). *Urteil des Ersten Senats (1958, 15. Januar) – 1 BvR 400/51*. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/1958/01/rs19580115_1bvr040051.html

Butsch, C. (2025). Die Sustainable Development Goals – eine globale Agenda für nachhaltige Entwicklung. *Geographische Rundschau,* (3), 4–8.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review, 26*, 264–278.

Cho, M., Kim, Y. G., & Olson, C. B. (2021). Does perspective taking matter for writing? Perspective taking in source-based analytical writing of secondary students. *Reading and Writing, 34*(8), 2081–2101. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10136-7

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2014). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, *185*(8), 1199–1215. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272

Ciprina, S., & Niederberghaus, T. (2023). Im Netz gefangen: Der Bau von Stromtrassen in Deutschland als Konflikt auf verschiedenen Maßstabsebenen. *Praxis Geographie, 73*(3), 13–17.

Cook, P. (2015). *Leading in a VUCA world*. TTM Associates.

Cox, M., Elen, J., & Steegen, A. (2019). The use of causal diagrams to foster systems thinking in geography education: Results of an intervention study. *Journal of Geography, 118*(6), 238–251.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*(4), 281–302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Cummings, V., Karner, M., & Sommerlad, E. (2023). Die Idee Europas – zwischen utopischem Konstrukt und gelebter Praxis. *Geographische Rundschau,* (6), 4–8.

Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853–865.

Danler, P. (2020). *Der klassische Populismus Lateinamerikas*. transcript Verlag.

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Derrida, J. (1972). *Die Schrift und die Differenz*. Suhrkamp.

DGfG. (2020). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (10. Aufl.). Deutsche Gesellschaft für Geographie e. V. (DGfG).

DGfG. (2024). Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife (1. Aufl.). Deutsche Gesellschaft für Geographie e. V. (DGfG).

Die Bundesregierung. (2021). Bericht über die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum HLPF 2021. https://www.bmz.de/resource/blob/86824/staatenbericht-deutschlands-zum-hlpf-2021.pdf

Dobler, A., Feldmann, H., Ulbrich, U., Jacob, D., & Kottmeier, C. (2017). Grenzen und Herausforderungen der regionalen Klimamodellierung. In G. P. Brasseur, D. Jacob, & S. Schuck-Zöller (Hrsg.), *Klimawandel in Deutschland: Entwicklung, Folgen, Risiken und Perspektiven* (S. 37–44). Springer.

Dörfel, L., Ammoneit, R., & Peter, C. (2025). Stereotyping in German geography classes: Secondary teachers' challenges and strategies. *European Journal of Geography Education, 16*(2), 141–155. https://doi.org/10.48088/ejg.l.dor.16.2.141.155

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.

Dörner, D. (1990). *Die Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen.* Rowohlt Taschenbuch.

Dorsch, C., & Kanwischer, D. (2019). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung: Zum Potential von E-Portfolios. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, 47*(3), 98–116.

Dreßler, J. (2005). 'Audiatur et altera pars'. Das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels im Geschichtsunterricht. In L. Duncker, W. Sander, & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 111–123). Kohlhammer.

Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens: Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander, & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9–21). Kohlhammer.

Dzudzek, I., Glasze, G., & Mattissek, A. (2011). Diskursanalyse als Methode der Humangeographie. In H. Gebhardt, R. Glaser, U. Radtke, P. Reuber, & R. Zeese (Hrsg.), *Geographie: Physische Geographie und Humangeographie* (2. Aufl., S. 175–183). Spektrum Akademischer Verlag.

Easterly, W. (2015). The SDGs should stand for Senseless, Dreamy, Garbled. *Foreign Policy.* http://foreignpolicy.com/2015/09/28/the-sdgs-are-utopian-and-worthless-mdgs-development-rise-of-the-rest/

Eckert, R., Willems, H., & Goldbach, H. (1992). *Konfliktintervention: Perspektivenübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen*. Leske und Budrich.

Edelstein, W., & Keller, M. (1982). Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In W. Edelstein, & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation: Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens; Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit* (S. 9–46). Suhrkamp.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence, 15*(3), 235–260. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x

Ellerbrake, M., Groß, C., & Schmalor, H. (2023). Tourismus auf den Galápagos-Inseln: Existenzkrise im Naturparadies? *Praxis Geographie, 73*(3), 30–35.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41–58. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003

Engelen, E., & Budke, A. (2020). Students' approaches when researching complex geographical conflicts using the internet. *Journal of Information Literacy*, *14*(2), 4–23.

Engelmann, P. (2021). *Postmoderne und Dekonstruktion*. *Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Reclam.

Enright, R. D., & Lapsley, D. K. (1980). Social role-taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Review of Educational Research*, *50*(4), 647–674.

Feyerabend, P. (1979). *Erkenntnis für freie Menschen* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Fischer, G. H. (1973). The linear logistic test model as an instrument in educational research. *Acta Psychologica, 37*, 359–374.

Flath, M., & Schockemöhle, J. (2010). Die Fähigkeit zum Handeln im Geographieunterricht erwerben: Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines Modells des Kompetenzbereichs Handlung. *Geographie und ihre Didaktik*, *38*(3), 146–157. https://doi.org/10.18452/25535

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Flitner, E. (1980). Zur Entwicklung des moralischen Urteils. Gegensätze zwischen den Theorien Kohlbergs und Piagets. *Sozialpädagogische Blätter, 31*(5), 129–142.

Fögele, J., & Partetzke, M. (2023). Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht. *Praxis Geographie, 53*(5), 4–8.

Fox, S. (2023). Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. In M. Huber, & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 361–367). Springer VS.

Freihse, C., & Unzicker, K. (2024). *Digital discourses and the democratic public sphere: How politics today can shape tomorrow*. Bertelsmann Stiftung.

Friedrichs, W. (2020). Demokratie ist politische Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 9–30). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_2

Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current Biology, 15*(17), R644–R645. https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041

Fünfgeld, H. (2021). Umweltgerechtigkeit als soziale Bewegung und interdisziplinäre Forschungsperspektive. *Geographische Rundschau,* (6), 4–7.

Gadamer, H.-G. (1993). *Gesammelte Werke: Band 2. Hermeneutik II: Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register* (2. durchgesehene Aufl.). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 708–724. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708

Gebele, D., Zepter, A., Königs, P., & Budke, A. (2022). Metacognition in argumentative writing based on multiple sources in geography education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*, 948–974. https://doi.org/10.3390/ejihpe12080069

Gehlbach, H., Marietta, G., King, A. M., Karutz, C., Bailenson, J. N., & Dede, C. (2015). Many ways to walk a mile in another's moccasins: Type of social perspective taking and its effect on negotiation outcomes. *Computers in Human Behavior*, *52*, 523–532. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.035

Genkova, P. (2025). Interkulturelle Kompetenz – eine Schlüsselkompetenz in der Schule. In M. Avci-Werning, & C. Gawrilow (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26545-8_19-1

Gessner, S. (2020). Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 11*(1)*,* 121–133.

Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *SOCIENCE, 1*, 33–46.

Geulen, D. (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 24–72). Suhrkamp.

Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Suhrkamp.

Glasze, G., & Mattissek, A. (2021). Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierung. In G. Glasze, & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (3. Aufl., S. 13–62). Transcript.

Gregory, R. (1991). Critical thinking for environmental health risk education. *Health Education Quarterly, 18*(3), 273–284.

Grenier, S., Barrette, A., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 39*, 593–600.

Gryl, I. (2010). Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. *GW-Unterricht*, (118), 20–37.

Gryl, I., & Budke, A. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke, & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 57–75). Franz Steiner Verlag.

Gryl, I., & Kanwischer, D. (2011). Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 17*, 177–202. https://doi.org/10.25656/01:31693

Gwet, K. L. (2021). *Handbook of inter-rater reliability* (5. Aufl.). Advanced Analytics, LLC.

Hanke, M., & Ciprina, S. (2023). Kuhmilch und pflanzliche Milchalternativen: Individuelle Konsumentscheidungen multiperspektivisch betrachten. *Praxis Geographie, 73*(3), 18–23.

Hanke, M., Paseka, A., & Sprenger, S. (2022a). Unsicherheit und Ungewissheit aus der Perspektive der Geographiedidaktik: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, 50*(1), 20–42. https://doi.org/10.18452/24924

Hanke, M., Schauß, M., & Sprenger, S. (2022b). Unsicherheiten im Diskurs zum Klimawandel – Chancen und Herausforderungen für die geographische Bildung. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. V. Holz, A. Krug, K. Roncevic, & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 164–177). Budrich Verlag.

Hard, G. (1973). *Die Geographie*. De Gruyter.

Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 264–270. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002

Hartmann, U., Sauer, M., & Hasselhorn, M. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht: Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12*(3), 321–342. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0070-6

Hasse, J. (1995). Gefühle im Denken und Lernen: Das Beispiel des Geographieunterrichts. In J. Hasse (Hrsg.), *Gefühle als Erkenntnisquelle* (S. 9–58). Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie.

Hasse, J. (2015). *Was Räume mit uns machen – und wir mit ihnen: Kritische Phänomenologie des Raumes*. Verlag Karl Alber.

Hasselhorn, M., & Grube, D. (2003). The phonological similarity effect on memory span in children: Does it depend on age, speech rate, and articulatory suppression? *International Journal of Behavioral Development*, *27*, 145–152.

Hassler, J., Maurer, M., & Oschatz, C. (2016). So gut wie sicher? Die Darstellung der Ungewissheit klimawissenschaftlicher Erkenntnisse durch Wissenschaft, Massenmedien und Politik. In G. Ruhrmann, S. H. Kessler, & L. Guenther (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation zwischen Risiko und (Un-)Sicherheit* (S. 122–142). Halem Verlag.

Healey, M. L., & Grossman, M. (2018). Cognitive and affective perspective-taking: Evidence for shared and dissociable anatomical substrates. *Frontiers in Neurology*, *9*, 491. https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00491

Hegel, G. W. F. (1970). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I. Die Wissenschaft der Logik. Mit den mündlichen Zusätzen* (Werke in 20 Bänden, Bd. 8). Suhrkamp.

Hein, J., Del Cairo, C., Gallego, D. O., Gutiérrez, T. V., Velez, J. S., & Rodríguez de Francisco, J. C. (2020). A political ecology of green territorialization: Frontier expansion and conservation in the Colombian Amazon. *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, *151*(1), 37–57. https://doi.org/10.12854/erde-2020-456

Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: Begriffliche Klärungen und Perspektiven. In M. Wosnitza, R. S. Jäger, & A. Frey (Hrsg.), *Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik: Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 56–75). Empirische Pädagogik.

Heuzeroth, J., & Budke, A. (2021). Metacognitive strategies for developing complex geographical causal structures: An interventional study in the geography classroom. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 382–404. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020029

Heuzeroth, J., & Budke, A. (2023). Metakognitive Methoden und Strategien für die Entwicklung von Kausalbeziehungen im Rahmen des systemischen Denkens im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, *51*(4), 60–72.

Himmelmann, G. (2005). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Beiträge zur Demokratiepädagogik. BLK 2005. https://doi.org/10.25656/01:257

Hindmarsh, K., & Budke, A. (2023). What are the competences & difficulties of school students in writing material-based & multi-perspective argumentations in geography classrooms? *European Journal of Geography*, *14*(3), 55–67.

Hindmarsh, K., & Budke, A. (2025). Analysis of written material-based, multi-perspective argumentation in geography lessons: A comparison between two samples from Ecuador and Germany. *European Journal of Geography*, *16*(2), 197–210.

Hobbs, R., Felini, D., & Cappello, G. (2011). Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. *Journal of Media Literacy Education*, *3*(2), 66–73. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985668.pdf

Hofmann, J., Applis, S., & Mehren, R. (2019). Glokalisierte Lebenswelten – Ethisches Urteilen als Pro- und Antikooperative Argumentations- und Verhaltensweisen im Geographieunterricht. Exemplarisch rekonstruiert an den drei Methoden Mystery, Dilemmadiskussion und Welthandelsspiel. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *47*(4), 85–111.

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The construction of valid and reliable measurement instruments. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 653–672. https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, *45*(1), 110–144. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597

Husbands, C., & Pendry, A. (2000). Thinking and feeling: Pupils' preconceptions about the past and historical understanding. In J. Arthur, & R. Phillips (Hrsg.), *Issues in history teaching* (S. 125–134). Routledge Falmer.

International Cartographic Association (ICA). (2003). *A strategic plan for the International Cartographic Association 2003–2011* (as adopted by the ICA General Assembly 2003-08-16). https://icaci.org/files/documents/reference_docs/ICA_Strategic_Plan_2003-2011.pdf

Janssen, R., Tuerlinckx, F., Meulders, M., & De Boeck, P. (2000). A hierarchical IRT model for criterion-referenced measurement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *25*, 285–306.

Jasanoff, S. (2010). A new climate for society. *Theory, Culture & Society*, *27*(2–3), 233–253. https://doi.org/10.1177/0263276409361497

Jebbink, K., & Prisille, C. (2023). Leben in Hamburg: Mit einer lebendigen Karte Gründe für das Leben in der Stadt finden. *Praxis Geographie*, *73*(3), 10–12.

Junker, S. (2011). Warum will Norwegen nicht in die EU? Ein Rollenspiel zur Förderung der Multiperspektivität. *Praxis Geographie*, *35*(9), 35–39.

Kanske, P. (2018). The social mind: Disentangling affective and cognitive routes to understanding others. *Interdisciplinary Science Reviews*, *43*(2), 115–124. https://doi.org/10.1080/03080188.2018.1453243

Kant, I. (2009). *Kritik der Urteilskraft* (H. F. Klemme, Hrsg.). Suhrkamp.

Kanwischer, D. (2023). Reflexion im digitalen Zeitalter – Geographien der Information im Kontext von Partizipation und Repräsentation. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (S. 365–375). Springer Spektrum.

Kanwischer, D., & Gryl, I. (2012). Der Einsatz von digitalen Karten und Globen zur Förderung der Argumentationskompetenz. In A. Budke (Hrsg.), *Diercke – Kommunikation und Argumentation* (S. 77–81). Westermann.

Kauertz, A. (2008). *Schwierigkeitserzeugende Merkmale physikalischer Leistungstestaufgaben* (Dissertation, Bd. 79). Logos.

Keele, S. (2019). Consultants and the business of climate services: Implications of shifting from public to private science. *Climatic Change*, *157*, 9–26. https://doi.org/10.1007/s10584-019-02385-x

Kenngott, E. (2012). *Perspektivenübernahme: Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Junius.

Kersch, D., & Lesley, M. (2019). Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, *11*, 37–48. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-4

Kahn, S., & Zeidler, D. L. (2019). A conceptual analysis of perspective taking in support of socioscientific reasoning. *Science & Education, 28*, 605–638. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00044-2

Kim, H. Y., LaRusso, M. D., Hsin, L. B., Harbaugh, A. G., Selman, R. L., & Snow, C. E. (2018). Social perspective-taking performance: Constructs, measurement, and relations with academic performance and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *57*, 24–41. https://doi.org/10.1016/j.appdev.201

Klepp, S., & Hein, J. (2021). Wissen in der Klimapolitik: Ermöglichen Perspektiven der Umweltgerechtigkeit faire Klimamaßnahmen? *Geographische Rundschau*, (6), 22–27.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(6), 876–903. https://doi.org/10.25656/01:4493

Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 3–22). Hogrefe.

Köck, H., & Kroß, E. (2004). Zur räumlichen Dimension globalen Lernens. In E. Kroß (Hrsg.), *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung* (S. 33–49). Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V. (Selbstverlag).

Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Edelstein, F. Oser, & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35–61). Beltz.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.

Kohlstock, P. (2004). *Kartographie. Eine Einführung*. utb.

Köncke, P., & Schmalz, S. (2023). Die Geopolitik der Impfstoffverteilung. *Geographische Rundschau*, (9), 10–13.

Konrad, K. (2005). *Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen: Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens*. Pädagogische Hochschule Weingarten.

Krause, U., Budke, A., & Maier, V. (2021). Understanding of developing and setting tasks in geography lessons by German and Dutch student teachers. *Education Sciences*, *11*(2), 63. https://doi.org/10.3390/educsci11020063

Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of schoolbook texts in the design of multiperspective history lessons. *History Education Journal*, *8*, 46–69. https://doi.org/10.52289/hej8.104

Kropp, A. (2019). *Grundlagen der nachhaltigen Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Springer.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckuck, M. (2014). *Konflikte im Raum – Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht* (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 54). Wochenschau Verlag.

Kuckuck, M. (2015). Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *43*(4), S. 263–284.

Kuge, J. (2022). Divided scales of America: Zur Verräumlichung von Konflikten im Nationalstaat am Beispiel von Sanctuary Policy in den USA. *Geographische Zeitschrift*, *110*(4), 232–248. https://doi.org/10.25162/gz-2022-0003

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, *28*(2), 16–46. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Kuhn, T. S. (2014). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (24. Aufl.). Suhrkamp.

Kunze, I. S., & Budke, A. (2025). Map use in geography lessons: Teachers' concepts of map-based argumentation. *KN – Journal of Cartography and Geographic Information*, *75*, 255–264. https://doi.org/10.1007/s42489-025-00198-w

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159–174.

Lane, R. (2015). Experienced geography teachers' PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *24*(1), 43–57. https://doi.org/10.1080/10382046.2014.967113

Lange, B.-P. (2008). *Medienwettbewerb, Konzentration und Gesellschaft. Interdisziplinäre Analyse von Medienpluralität in regionaler und internationaler Perspektive*. Springer VS.

LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., & Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(2), 201–222. https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035

Lewin, M. (2023). *Metaphilosophie als einheitliche Disziplin*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66704-0

Linn, M. C. (2000). Designing the knowledge integration environment. *International Journal of Science Education*, *22*(7), 781–796. https://doi.org/10.1080/095006900412275

Linnemann, K., & Reuber, P. (2015). Der lange Schatten der Moderne: Entwicklungs- und geopolitische Diskurse deutscher Hilfsorganisationen. *Geographische Zeitschrift*, *103*(1), 1–18.

Lippmann, W. (2018). *Die öffentliche Meinung – Wie sie entsteht und manipuliert wird* (W. O. Ötsch & S. Graupe, Hrsg.). Westend.

Lossau, J. (2001). Anderes Denken in der Politischen Geographie: Der Ansatz der Critical Geopolitics. In P. Reuber, & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 57–76). Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Luhmann, N. (1990). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven* (2. Aufl.). Westdeutscher Verlag.

Lütje, A., & Budke, A. (2021). „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“: Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. *GW-Unterricht*, *161*(1), 35–50.

Lütje, A., & Budke, A. (2022). „Ich sehe das anders …“ Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht. *Zeitschrift für den Geographieunterricht*, *50*(1), 43–61. https://doi.org/10.18452/24925

Lütje, A., & Budke, A. (2023). “It’s easy to put oneself in the shoes of others.” Results of a school study in geography lessons on working with authentic personal narratives in comparison to factual texts. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *13*(6), 1058–1081. https://doi.org/10.3390/ejihpe13060081

Lutterbeck, B. (2006). Die Zukunft der Wissensgesellschaft. In J. Hofmann (Hrsg.), *Wissen und Eigentum: Geschichte, Recht und Ökonomie stoffloser Güter* (S. 319–340). Bundeszentrale für politische Bildung.

Lux, J.-D., Vasiljuk, D., & Budke, A. (2022). Der süddeutsche Wald der Zukunft – argumentieren auf Basis von kartenbasierten Zukunftsszenarien. In A. Budke (Hrsg.), *Kartenbasierte Argumentation: Diercke Methoden* (S. 98–111). Westermann.

Maier, V., & Budke, A. (2016). The use of planning in English and German (NRW) geography school textbooks. *Review of International Geographical Education Online*, *6*, 8–31.

Martell, C. C. (2013). Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. *Journal of Social Studies Research*, *37*, 17–31. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.001

Matthes, E., & Schütze, S. (2011). Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In E. Matthes, & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 9–15). Julius Klinkhardt.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

McCrudden, M., Barnes, A., McTigue, E., Welch, C., & MacDonald, E. (2016). The effect of perspective-taking on reasoning about strong and weak belief-relevant arguments. *Thinking & Reasoning*, *23*(2), 1–19. https://doi.org/10.1080/13546783.2016.1234411

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.

Medienberatung NRW. (2019). *Medienkompetenzrahmen NRW*. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf

Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., & Resenberger, C. (2015a). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell und Schule*, *216*, 4–11.

Mehren, R., & Dzudzek, I. (2025). Eine Einführung in das Basiskonzept Macht. *Praxis Geographie, 55*(3), 52–55.

Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E. M., Buchholz, J., & Hartig, J. (2015b). Validierung eines Kompetenzmodells zur geographischen Systemkompetenz. In I. Gryl, A. Schlottmann, & D. Kanwischer (Hrsg.), *Mensch:Umwelt:System – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht* (S. 61–81). Waxmann.

Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E. M., Buchholz, J., & Hartig, J. (2016). Systemkompetenz im Geographieunterricht: Ein theoretisch hergeleitetes und empirisch überprüftes Kompetenzstrukturmodell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *22*, 147–163. https://doi.org/10.1007/s40573-016-0047-y

Metz, K. E. (2004). Children's understanding of scientific inquiry: Their conceptualization of uncertainty in investigations of their own design. *Cognition and Instruction*, *22*(2), 219–290.

Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Markov, A., Grossman, R., & Bulger, M. (2015). Believing the unbelievable: Understanding young people's information literacy beliefs and practices in the USA. *Journal of Children and Media*, *9*(3), 325–348.

Meyer, C. (2019). Denn sie tun, was sie wissen! Integrale Theorie und Werte-Bildung für eine gesellschaftliche Transformation. *transfer Forschung <> Schule*, *5*(5), 40–58.

Meyer, C. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In E. Nöthen, & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 109–116). Springer Spektrum.

Meyer, F., Miggelbrink, J., & Schwarzenberg, T. (2016). Reflecting on the margins: Socio-spatial stigmatisation among adolescents in a peripheralised region. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, *41*(3–4), 1–36.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger, & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7–26). Springer.

Müller, M. (2022). Mit Aufgaben Reflexionsanlässe schaffen, damit Lernende Werthaltungen entwickeln können. In M. Dickel, G. Gudat, & J. Laub (Hrsg.), *Ethik für die Geographiedidaktik* (S. 129–148). Transcript Verlag.

Myers, G. A. (2001). Introductory human geography textbook representations of Africa. *The Professional Geographer*, *53*(4), 522–532. https://doi.org/10.1111/0033-0124.00302

National Research Council. (1997). Rediscovering geography: New relevance for science and society. The National Academies Press.

Neubert, S., Reich, K., & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess (Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten). In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 253–265). Schneider Verlag Hohengehren.

Nohl, A.-M. (2024). Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In H. Kminek, M. Singer-Brodowski, & V. Holz (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche* (S. 15–40). Barbara Budrich.

Oberauer, K., Schulze, R., Wilhelm, O., & Süß, H.-M. (2005). Working memory and intelligence: Their correlation and their relation: A comment on Ackerman, Beier, and Boyle*. Psychological Bulletin*, *131*(1), 61–65. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.61

Oesch, S., & Lippert, S. (2023). Her Body; (not) her Choice? Intersektionale Perspektiven auf Bevölkerungsgeographien in den USA. *Praxis Geographie*, *73*(3), 24–29.

Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, *43*(3), 4–8.

Oßenbrügge, J. (2020). Globalisierung. Zum Stand der Debatte vor Covid-19. *Praxis Geographie, 50*(6), 4–10.

Pant, H. A., Tiffin-Richards, S. P., & Köller, O. (2010). Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung: Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms (56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)* (S. 175–188). Beltz.

Pelz, H. (2007). *Linguistik: Eine Einführung*. Hoffmann und Campe.

Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. *Praxis Geographie*, *53*(1), 4–9.

Piaget, J. (1972). *Urteil und Denkprozeß des Kindes* (1. Aufl.). Pädagogischer Verlag Schwann.

Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (1. Aufl., R. Fatke, Hrsg.). Beltz.

Pollock, L. J., O'Connor, L. M. J., Mokany, K., Rosauer, D. F., & Thuiller, W. (2020). Protecting biodiversity (in all its complexity): New models and methods. *Trends in Ecology & Evolution, 35*(12), 1119–1128.

Popper, K. R. (1997). *Karl Popper Lesebuch: Ausgewählte Texte zur Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie* (2. Aufl., D. Miller, Hrsg.). utb.

Preiser, S. (1976). *Kreativitätsforschung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Putz-Osterloh, W. (1981). Über die Beziehung zwischen Testintelligenz und Problemlöseerfolg. *Zeitschrift für Psychologie*, *189*(1), 79–100.

Rapp, C. (2000). Topos und Syllogismos in Aristoteles' >Topik<. In G. Ueding, & Th. Schirren (Hrsg.), *Topik und Rhetorik* (S. 15–35). Niemeyer.

Rath, A., & Paulus, S. (2023). Gentrifizierungsprozesse: Wenn Freud und Leid nah beieinander liegen. *Praxis Geographie*, *73*(3), 36–41.

Reichertz, J. (2009). *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinfried, S. (2007). Welche Unterrichtsstrategien verändern geographische Alltagsvorstellungen nachweislich? Eine empirische Studie zum Conceptual Change am Beispiel subjektiver Theorien über Grundwasser. *Geographie und ihre Didaktik*, *35*(1), 20–40. https://doi.org/10.60511/zgd.v35i1.232

Reinhardt, S. (2004). *Demokratie-Kompetenzen* (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Beltz PVU.

Reitschert, K., & Hößle, C. (2006). Die Struktur von Bewertungskompetenz. Ein Beitrag zur Dimensionierung eines Kompetenzmodells im Bereich der Bioethik. In H. Vogt, D. Krüger, & S. Marsch (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge auf der 8. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VdBiol* (S. 99–114). Verband Deutscher Biologen.

Reitschert, K., & Hößle, C. (2007). Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *13*, 125–143.

Rempfler, A., & Uphues, N. (2010). Sozialökologisches Systemverständnis: Grundlage für die Modellierung von geographischer Systemkompetenz. *Geographie und ihre Didaktik*, *38*(4), 205–217. https://doi.org/10.18452/25540

Reuber, P. (2000). Die Politische Geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische Teildisziplin – angloamerikanische Theoriekonzepte und aktuelle Forschungsfelder. *Geographische Zeitschrift*, *88*(1), 36–52.

Reuber, P. (2001). Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In P. Reuber, & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 77–92). Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Reuber, P., & Pfaffenbach, C. (2005). *Das Geographische Seminar: Methoden der empirischen Sozialgeographie* (1. Aufl.). Westermann.

Reuber, P., & Wolkersdorfer, G. (2001). Die neue Geographie des Politischen und die neue politische Geographie – Eine Einführung. In P. Reuber, & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 1–16). Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Rhein, L. (2018). Thematisierung von Nichtwissen und Unsicherheiten in wissenschaftlichen Diskussionen. In N. Janich, & L. Rhein (Hrsg.), *Unsicherheit als Herausforderung für die Wissenschaft: Reflexionen aus Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 71–92). Peter Lang Verlag.

Rhode-Jüchtern, T. (1996). Welt erkennen durch Perspektivenwechsel. *Praxis Geographie 26*(4), 4–9.

Rhode-Jüchtern, T. (2004). *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte: Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung*. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Rhode-Jüchtern, T. (2005). „Struktur- und Modellansatz“ oder „Imaginatives Lernen“? Gedanken zu einer komplementären Lerntheorie. *Geographie und ihre Didaktik*, *33*(1), 18–42. https://doi.org/10.60511/zgd.v33i1.242

Rhode-Jüchtern, T. (2015). *Kreative Geographie: Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*. Wochenschau Verlag.

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, *4*, 155–169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/Science literacy. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (S. 729–781). Routledge.

Röll, F. J. (2023). Zum Wandel von Wahrnehmungsdispositionen: Einflüsse von Resonanz und Algorithmizität auf die Bildkommunikation. Teil 1. *MedienPädagogik*, (55), 1–25. https://doi.org/10.21240/mpaed/55/2023.10.01.X

Rychen, D., & Salganik, L. (2001). *The definition and selection of key competencies*. OECD.

Schäfers, B. (2006). Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In H. Korte, & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie* (S. 25-43). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung*. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche.

Schiffer-Nasserie, A. (2008). Europa-Erziehung im Erdkundeunterricht – Ein Beitrag zu einer interkulturellen und antirassistischen Zukunft? In A. Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (Potsdamer Geographische Forschungen, Bd. 27, S. 67–80). Universitätsverlag Potsdam.

Schindler, K. (2023). ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. *Medien im Deutschunterricht*, *5*(2), 1–21. https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5

Schmalor, H., & Franz, E.-M. (2025). „Muss nur noch kurz die Welt retten…“ – Einstellungen von Grundschulkindern zu Klimawandel und nachhaltigem Handeln. In C. Schomaker, M. Peschel, & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 213–221). Julius Klinkhardt.

Schmalor, H., Ciprina, S., & Jebbink, K. (2025). *Exkursionen im Geographieunterricht*. Westermann.

Schmalor, H., Ciprina, S., Ellerbrake, M., & Jebbink, K. (2023). Multiperspektivität im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, *73*(3), 4–9.

Schmetkamp, S. (2018). Narrative Empathie und der ethische Wert der Perspektiveneinnahme. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, *63*(1), 74–93. https://doi.org/10.28937/1000108135

Schmid, B. (2021). Gerechtigkeitsperspektiven im Kontext einer sozialökologischen Transformation. *Geographische Rundschau*, (6), 14–17.

Schmidt-Wulffen, W. (1997). Jugendliche und „Dritte Welt“: Bewusstsein, Wissen und Interessen. *GW-Unterricht*, *66*, 11–20.

Schmoldt, J. (2021). Demokratie als Überzeugungsaufgabe. Impulse für die Politikdidaktik aus dem Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik. In C. Deichmann, & M. Partetzke (Hrsg.), *Demokratie im Stresstest* (S. 1–16). Springer VS.

Schneider, W., Lockl, K., & Fernandez, O. (2005). Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Hrsg.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (S. 259–284). Lawrence Erlbaum.

Schoder, D., & Hirschmeier, S. (2022). Co-kreierte Medien: Der befähigte Rezipient wird zum „Edisumer" und führt in ein neues Medienzeitalter. In S. Roth, & H. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Digitalisierung* (S. 1327–1348). Franz Vahlen.

Schönstein, R. F., & Budke, A. (2025). Encouraging a sense of responsibility among German geography students in the context of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, *32*(7), 1928–1951. https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2555326

Schönstein, R. F., & Budke, A. (2024). Teaching action competence in education for sustainable development – A qualitative study on teachers' ideas, opinions, attitudes and self-conceptions. *Frontiers in Education*, *8*, 1–14. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1256849

Schreiber, J. R., & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung"*. Engagement Global gGmbH.

Schreiber, V., & Nöthen, E. (2023). Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In E. Nöthen, & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 1–8). Springer.

Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(2), 198–212. https://doi.org/10.25656/01:43457

Schroeder, H., & Valle Thiele, L. (2020). Demokratisches Bewusstsein durch Demokratiekompetenz und Partizipation. In M. Haarmann, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische (Bürgerbewusstsein)* (S. 121-128). Springer VS.

Schrüfer, G., & Sprenger, S. (2021). Kompetenzorientierung. In Engagement Global (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (S. 26–29). Cornelsen.

Schrüfer, G., Obermaier, G., & Schwarze, S. (2016). Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. *GW-Unterricht*, *142/143*(2-3), 91–101.

Schulz-Forberg, H. (2010). Europa entzaubert? Öffentlichkeit und Integration Europas. In J. Wienand, & C. Wienand (Hrsg.), *Die kulturelle Integration Europas* (S. 51–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92512-7_3

Schünemann, W. (2021). Das Desinformationsdilemma – Demokratische Herausforderungen durch Falschnachrichten und ihre Bekämpfung. In C. Deichmann, & M. Partetzke (Hrsg.), *Demokratie im Stresstest* (S. 193–210). Springer VS.

Schwerdtfeger, S., & Budke, A. (2021). Reference to materials in written argumentations of students in geography lessons. *Journal of Curriculum and Teaching*, *10*(3), 20–35.

Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. Russell Sage Foundation.

Senanayake, N., & King, B. (2021). Geographies of uncertainty. *Geoforum*, *123*, 129–135. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.07.016

Simon, M., & Budke, A. (2023a). Students' comparison competencies in geography: Results from an explorative assessment study. *Journal of Geography in Higher Education*, *47*(3), 1–21. https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2174960

Simon, M., & Budke, A. (2023b). An intervention study: Teaching the comparison method to enhance secondary students' comparison competency. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *32*(4), 1–18. https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2214039

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *39*(1), 13–17.

Skorinko, J. L., & Sinclair, S. A. (2013). Perspective taking can increase stereotyping: The role of apparent stereotype confirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *49*(1), 10–18. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.009

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Steins, G. (2006). Perspektivenübernahme. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 471–476). Hogrefe.

Stöber, G. (2001). Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In G. Stöber (Hrsg.), *Multiperspektivität im Geographieunterricht* (S. 439–452). Hahnsche Buchhandlung.

Strauß, D. (2018). *Sensitivität und Performanz: Geographie-Machen nach dem cultural turn*. Franz Steiner Verlag.

Sunstein, C. R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.

Süßebecker, K. (2023). Zum Zusammenhang von Macht und Sprache. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule: Wissen, Sichtweisen, Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 100–110). Verlag Julius Klinkhardt.

Thieltges, A., & Hegelich, S. (2017). Manipulation in sozialen Netzwerken. *Zeitschrift für Politik*, *64*(4), 493–512. https://doi.org/10.5771/0044-3360-2017-4-493

Tröger, S. (1993). *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Breitenbach Publishers.

Ulrich-Riedhammer, E. M., Applis, S., & Mehren, R. (2024). Die Integration der doppelten Komplexität in einen lösungsorientierten Ansatz: Theoretische Fundierung und erste empirische Befunde. In A. Rempfler, R. Grob, M. Landtwing Blaser, & U. Schönauer (Hrsg.), *Komplexität und Systemisches Denken im Geographieunterricht* (S. 170–187). Books on Demand.

Unger, F. (2019). Leben und Lernen in der VUCA-Welt. In J. Rocholl, J. Mitsiadis, & M. Pohl (Hrsg.), *Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft* (S. 88–120). WOCHENSCHAU Verlag.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. https://docs.un.org/en/A/RES/70/1

Usher, J. (2023). Africa in Irish primary geography textbooks: Developing and applying a framework to investigate the potential of Irish primary geography textbooks in supporting critical multicultural education. *Irish Educational Studies*, *42*(1), 123–143. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910975

van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: A Dutch case study on teachers' attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *9*(1), 1–19. https://doi.org/10.1186/s40461-016-0045-9

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1*(2), 191–198. https://doi.org/10.1177/097340820700100209

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021a). Multiperspectivity as a process of understanding and reflection: Introduction to a model for perspective-taking in geography education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 529–545. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020038

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2021b). Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. *GW-Unterricht*, *162*(2), 18–30.

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2024). Förderung der Kompetenz zum Perspektivenwechsel mittels Aufgabenstellungen im Geographieunterricht. *GW-Unterricht*, *175*(3), 43–60. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht175s43

Vasiljuk, D., & Budke, A. (2026). Supporting Students' Perspective-Taking Through an Operationalised Competency Model: Insights from an Intervention in Geography Education. *Education Sciences*, *16*(6), 936. https://doi.org/10.3390/educsci16060936

Vasiljuk, D., Budke, A., Maier, V., & Krause, U. (2022). Student teachers' knowledge of multiperspectivity and its implementation in geography lesson plans: Results from an exploratory qualitative study with German and Dutch student teachers. *Education Sciences*, *12*(12), 861. https://doi.org/10.3390/educsci12120861

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Vejvoda, J., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Glas, J., Fischer, F., & Sailer, M. (2024). Messung instrumenteller und kritisch-reflexiver Medienkompetenzen sowie medienbezogener Lehrkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften: Entwicklung einer szenarienbasierten Kurzskala. *MedienPädagogik*, (57), 103–126. https://doi.org/10.21240/mpaed/57/2024.03.28.X

Vielhaber, C. (1989). Politische Bildung als gesellschaftliches Postulat: Ein paradigmatischer Maßstab für eine kritische Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde"? In C. Vielhaber (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht* (S. 23–55). Institut für Geographie der Universität Wien.

von Löwis, S. (2023). Der russische Krieg gegen die Ukraine: Entflechtung und Neuordnung der Beziehungen zwischen der Ukraine und Russland. *Geographische Rundschau*, (9), 14–19.

von Reumont, F., Lux, J.-D., & Budke, A. (2022). Perspektiven der Globalisierung – argumentieren mit Kartocomics am Beispiel der globalisierten industriellen Fischproduktion. In A. Budke (Hrsg.), *Kartenbasierte Argumentation: Diercke Methoden* (S. 27–39). Westermann.

Walker, G. (2012). *Environmental Justice: Concepts, Evidence and Politics* (1. Aufl.). Routledge.

Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, *51*(1), 131–139. https://doi.org/10.2307/1129599

Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 94–105. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005

Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(5), 640–662. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, *46*(4), 495–527. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439

Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, *23*(200), 8–11.

Weber, M. (2013). *Wirtschaft und Gesellschaft: Soziologie. Unvollendet. 1919–1920* (K. Borchardt, E. Hanke & W. Schluchter, Hrsg.). Mohr Siebeck.

Wegerhoff, T. (2008). *Hegels Dialektik: Eine Theorie der positionalen Differenz*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Wehling, H. G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele, & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.

Weiner, M. F. (2016). Colonized curriculum: Racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, *2*(4), 450–465. https://doi.org/10.1177/2332649215628037

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Weisel, L. (2017). Informationskompetenz für das selbstgesteuerte Lernen. Grundlagen für das Leben und Arbeiten im digitalen Zeitalter. In F. Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen* (S. 225–238). De Gruyter Saur.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell*. Wochenschau Verlag.

Werlen, B. (1995). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*. Franz Steiner Verlag.

Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie: Eine Einführung* (3. Aufl.). utb.

Weßels, D., & Meyer, E. J. (2024). Generative KI in der (Hochschul-)Bildung: Chancen und Risiken. In T. Hug, P. Missomelius, & H. Ortner (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz im Diskurs: Interdisziplinäre Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft von KI-Anwendungen* (S. 29–41). Innsbruck University Press.

Wiesner, C. (2017). Was ist europäische Identität? Theoretische Zugänge, empirische Befunde, Forschungsperspektiven und Arbeitsdefinition. In G. Hentges, K. Nottbohm, & H.-W. Platzer (Hrsg.), *Was ist europäische Identität? Theoretische Zugänge, empirische Befunde, Forschungsperspektiven und Arbeitsdefinition* (S. 21–56). Springer VS.

Wild, M. (2019). Nietzsches Perspektivismus. In H. von Sass (Hrsg.), *Perspektivismus: Neue Beiträge aus der Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Ethik* (S. 37–60). Felix Meiner.

Wilson, M. (1989). Saltus: A psychometric model for discontinuity in cognitive development. *Psychological Bulletin*, *105*, 276–289.

Windecker, G. (2020). Das Kaleidoskop des arabisch-israelischen Konflikts: "Feindnarrative" als Hindernis zum Frieden. *Geographische Rundschau*, (12), 4–11.

Wirth, E. (1979). *Theoretische Geographie*. Teubner.

Wirtz, P. (2017). Demokratie und politische Bildung. In M. Reitemeyer, B. Widmaier, K. Weber, & M. Schuck (Hrsg.), *Politische Bildung stärken – Demokratie fördern: Beiträge zur Geschichte und Aktualität von politischer Bildung* (S. 69–76). Wochenschau Verlag.

Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Arguments*. Königshausen & Neumann.

Wolkersdorfer, G. (2001). Politische Geographie und Geopolitik: Zwei Seiten derselben Medaille? In P. Reuber, & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 33–56). Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.

Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, *32*, 1–28. https://doi.org/10.3102/0091732X07308969

Young, M. (2013). Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a ‘sexy sounding term’? A response to John Beck’s ‘Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge.’ *Cambridge Journal of Education*, *43*(2), 195–198. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.776356

Zhao, J., Simpson, M., Wallgrün, J. O., Sajjadi, P., & Klippel, A. (2020). Exploring the effects of geographic scale on spatial learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, *5*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s41235-020-00214-9

Zima, P. V. (2016). *Die Dekonstruktion* (2. Aufl.). utb.

Zusammenfassung

Unsere aktuelle Gesellschaft zeichnet sich durch hohe Komplexität, Mehrdeutigkeit, Intransparenz und Unbeständigkeit aus. In einer solchen Welt ist die Fähigkeit, plurale, heterogene, kontroverse und widersprüchliche Perspektiven zu berücksichtigen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren, von entscheidender Bedeutung. Nur so kann die Grundlage für einen demokratischen Prozess in der Gesellschaft behalten bzw. geschaffen und der gesellschaftliche Diskurs gefördert werden. Es ist essenziell, monoperspektivische Sichtweisen abzulegen und stattdessen eine pluralistische Perspektive zu entwickeln. Dabei geht es nicht allein darum, sich mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen. Um die eigene Perspektive tatsächlich zu erweitern, ist es unerlässlich, die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem bewussten Perspektivenwechsel zu entwickeln.

Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation war daher die Feststellung, dass die Kompetenz zum Perspektivenwechsel – obgleich eine relevante Kompetenz in der Geographiedidaktik – bislang kein Gegenstand in der Forschung gewesen ist. Daher war es zunächst erforderlich, die Kompetenz des Perspektivenwechsels theoretisch zu erfassen und anhand verschiedener Dimensionen zu definieren. Zu diesem Zweck wurde ein normatives Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel entwickelt, das als Grundlage für alle fünf Teilstudien dieser Arbeit dient.

In der ersten Teilstudie wird zunächst dargelegt, wie das Kompetenzmodell theoretisch abgeleitet und entwickelt wurde. Anschließend wurde in der ersten Teilstudie untersucht, inwiefern der Perspektivenwechsel in geographiedidaktischen Materialien mithilfe von Aufgaben gefördert wird. Hierzu wurden deutschsprachige geographiedidaktische Praxiszeitschriften analysiert. In der zweiten Teilstudie wurden ebenfalls die deutschsprachigen geographiedidaktischen Praxiszeitschriften als Untersuchungsgegenstand gewählt. Der Fokus lag hierbei auf der Untersuchung von Akteuren im Rahmen des Perspektivenwechsels, die von den Autor*innen gewählt wurden, um einen Konflikt darzustellen. In der dritten Teilstudie wurde untersucht, wie sich das Kompetenzmodell operationalisieren lässt. Hierfür wurden die verschiedenen Dimensionen in konkrete Aufgaben überführt. Im Anschluss daran wurde auf Basis des operationalisierten Kompetenzstrukturmodells in der vierten Teilstudie anhand einer Interventionsstudie mit Pre-Post-Kontrollgruppendesign analysiert, inwiefern die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen gefördert werden kann. Schließlich wurde in der fünften Teilstudie eine explorative Studie durchgeführt, um zu ermitteln, inwiefern angehende Lehrkräfte in der Lage sind, multiperspektivischen Unterricht zu gestalten, da dieser als wichtige Grundlage für den Perspektivenwechsel gilt. Zudem wurde analysiert, über welches Professionswissen die angehenden Lehrkräfte in diesem Zusammenhang verfügen.

Die Ergebnisse der Teilstudien zeigen, dass der Perspektivenwechsel in den geographiedidaktischen Materialien nur in geringem Maße im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes gefördert wird. Zudem werden von den Autor*innen oftmals stark stereotypische Akteure für den Perspektivenwechsel gewählt. Die Konzeption multiperspektivischen Unterrichts stellt zudem für angehende Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass das Fachwissen der Lehrkräfte nicht in ausreichendem Maße fundiert ist. Demgegenüber liegen erste Erkenntnisse basierend auf den Teilstudien vor, die aufzeigen, dass sich das Kompetenzstrukturmodell dazu eignet, die Kompetenz zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen gezielt zu fördern.

In der abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse der fünf Teilstudien im Rahmen der transformativen geographischen Bildung diskutiert. In diesem Zusammenhang wird dargelegt, wie die Kompetenz zum Perspektivenwechsel den geforderten Paradigmenwechsel in der Bildung unterstützen kann, um mit aktuellen gesellschaftlichen Schlüsselproblemen umgehen zu können.

Im Weiteren werden Implikationen für den Einsatz des Perspektivenwechsels im Geographieunterricht sowie weiterführender Forschungsbedarf aufgezeigt.

Abstract

Our current society is characterized by high complexity, ambiguity, lack of transparency and instability. In such a world, the ability to consider, understand and critically reflect on multiple, heterogeneous, controversial and contradictory perspectives is essential. Only this way, the basis for a democratic process in society can be maintained and social discourse be promoted. It is crucial to avoid monoperspective views and instead develop a pluralistic perspective. This is not only about dealing with different perspectives. To expand one's own perspective, it is necessary to develop the ability and willingness for a conscious perspective-taking.

The starting point for this dissertation was therefore the observation that the perspective-taking competency – although a relevant competence in geography education – has not yet been the subject of research. Therefore, it was necessary to theoretically comprehend the competence and to define it by specific dimensions. For this purpose, a competency model for perspective-taking was developed, which serves as the basis for all five studies in this work.

The first study begins by presenting how the competency model was theoretically derived and developed. It then examines the extent to which tasks in geography teaching materials promote perspective-taking. To accomplish this, German-language practical geography teaching journals were analyzed. The second study also chose German-language practical geography teaching journals as its subject of investigation. The focus here was on examining the actors that have been chosen by the authors to illustrate a conflict. The third study investigated how the competency model can be operationalized. To this end, the various dimensions were translated into specific tasks. Subsequently, based on the operationalized competency model, the fourth study used an intervention study with a pre-post control group design to analyze the extent to which students' competence in perspective-taking can be promoted. Finally, in the fifth study, an exploratory study was conducted to determine the extent to which student teachers are able to design lessons that incorporate multiperspectivity, as this is considered an important basis for perspective-taking. In addition to that, it was analyzed what professional knowledge student teachers have in this context.

The results of the studies show that perspective-taking in geography education material is only promoted to a limited extent in the sense of a competence-oriented approach. In addition, authors often choose highly stereotypical actors for perspective-taking. Designing multiperspectivity lessons also presents a challenge for student teachers. The results suggest that the professional knowledge of teachers is not sufficient in this regard. In contrast, initial findings based on the studies indicate that the competency model is suitable for specifically promoting the competence of perspective-taking among students.

In the concluding discussion, the results of the five studies will be discussed in the context of transformative geographical education. In this context, it is explained how the competence for perspective-taking can support the required paradigm shift in education in order to deal with current key social challenges.

Furthermore, implications for the use of perspective-taking in geography education and further research needs are highlighted.