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.

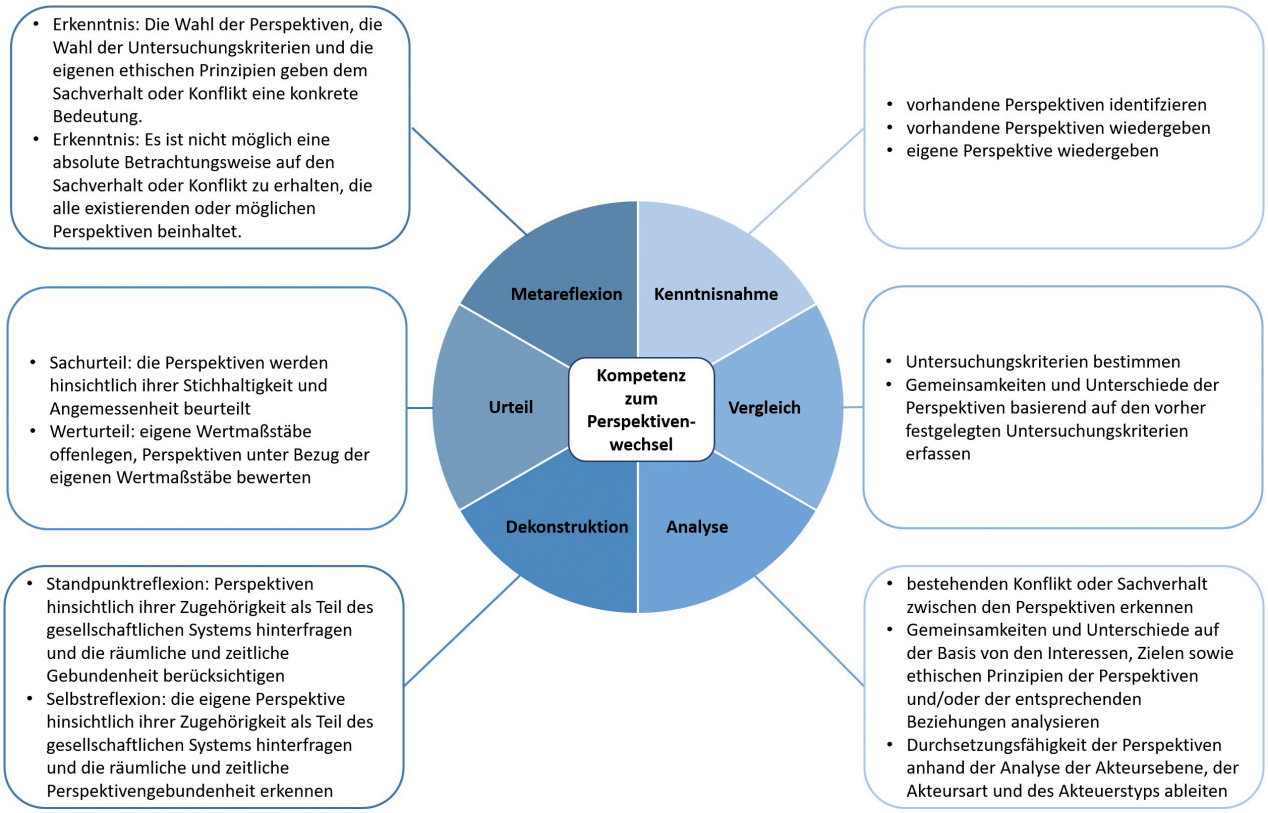


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell zum Perspektivenwechsel (Quelle: Vasiljuk & Budke 2021a, eigene Übersetzung)

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.

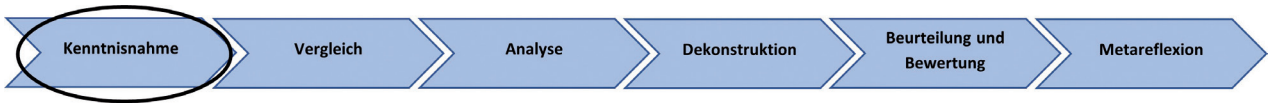
Bitte bearbeiten Sie zunächst alle Blöcke in richtiger Reihenfolge in Einzelarbeit und lassen Sie dabei keinen Block aus.

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

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:

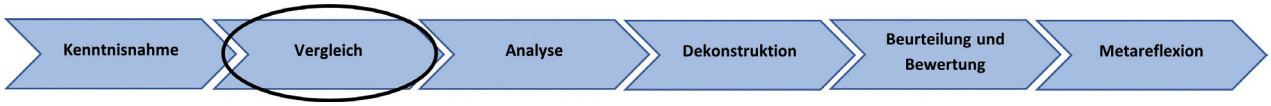
1. Lesen Sie sich nochmal die übergeordnete Fragestellung durch! Tragen Sie diese in Tabelle 1 ein (Kopfzeile).

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.

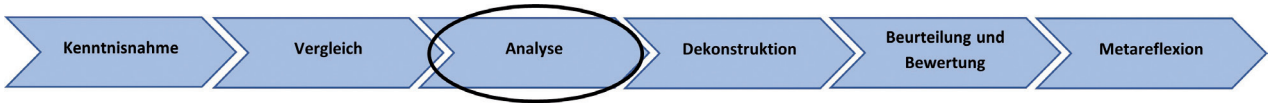


Nutzen Sie wieder Arbeitsblatt 3 und gehen Sie hierfür wie folgt vor:

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?

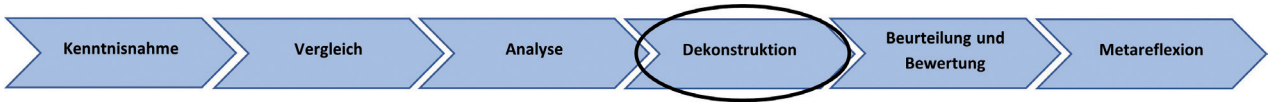
III) Der dritte Schritt ist die **Analyse**. Hier sollen Sie die Akteure analysieren.



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)!

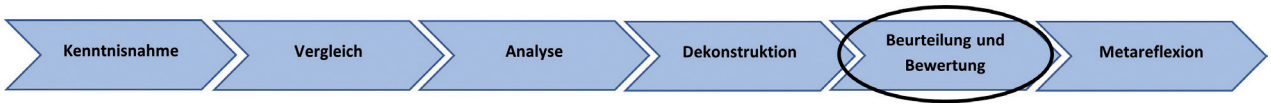
IV) Der vierte Schritt ist die **Dekonstruktion** der Argumente. Hier sollen Sie alle Meinungen, auch Ihre eigene, kritisch hinterfragen.



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!

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:

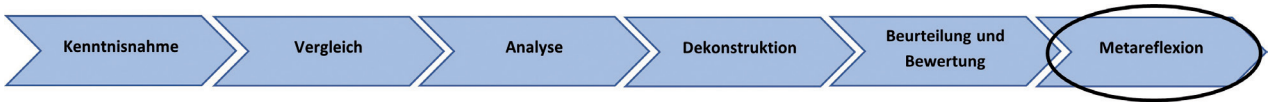
1. **Beurteilen** Sie den Konflikt hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung!
   Versuchen Sie hierbei wie ein Richter sachlich vorzugehen: Beurteilen Sie die vorgebrachten Argumente der Akteure hinsichtlich ihrer Angemessenheit (= sind die Argumente der Akteure überhaupt geeignet) und Stichhaltigkeit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

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?					