

**Welterschließung
aus verschiedenen Blickwinkeln**
persönliche Narrative im
mehrperspektivischen Geographieunterricht



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

vorgelegt von

Astrid Lütje aus München

Köln 2024

Berichterstattung / Gutachten: Frau Prof. Dr. Alexandra Budke
Frau Prof. Dr. Eva Nöthen

Vorsitz der Prüfungskommission: Herr Prof. Dr. Boris Braun

Tag der mündlichen Prüfung: 18. November 2024

Kumulative Dissertation nach der Promotionsordnung der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 2. Februar 2006 mit den Änderungsordnungen vom 10. Mai 2012, 16. Januar 2013 und 21. Februar 2014

Vorwort und Danksagung

An erster Stelle gilt mein großer und sehr herzlicher Dank meiner Betreuerin, Prof. Dr. Alexandra Budke, für ihre umfassende Förderung meiner Dissertation. Ihre stets zielgerichtete und ermutigende Unterstützung bedeutete mir eine wertvolle Wegleitung im Ideenfindungs- und Arbeitsprozess.

Für die Übernahme des Zweitgutachtens bedanke ich mich bei Prof. Dr. Eva Nöthen und für den Vorsitz der Disputation bei Prof. Dr. Boris Braun. Dr. Veit Maier danke ich nicht nur für seine Zusage für das Amt des Schriftführers in der Prüfungskommission, sondern auch für seine zahlreichen konstruktiv-kritischen Verbesserungsvorschläge während des Entstehungsprozesses der Arbeit.

Ein besonderer Dank geht an meine Kolleginnen und Kollegen in der Forschungswerkstatt, die durch ihre fachlichen Anregungen meine Forschungsarbeit unterstützt haben. Insbesondere sind dies Dr. Frederik von Reumont, Marine Simon, Saskia Steingrübl, Dina Vasiljuk, Kimberley Hindmarsh, Dr. Johannes Heuzeroth, Joelle Lux, Dr. Eva Engelen und Robin Schönstein.

Herzlich danken möchte ich auch Barbara Rappenglück, die die Arbeit stets mit freundschaftlichem Interesse begleitet und durch wertvolle Hilfe in der Literaturbeschaffung unterstützt hat.

In Dankbarkeit möchte ich auf das Buch „Entwicklungslinien der Sozialgeographie“ (2018) von Peter Weichhart hinweisen, das mir erhellende Orientierung im schlingpflanzenartigen Gewirr der sozialgeographischen Forschungsansätze zuteil werden ließ.

Schließlich ist es mir ein Anliegen, den geistigen Impulsgeber für das Thema dieser Arbeit, Edward W. Said (1935-2003), dankbar zu erwähnen. Sein bahnbrechendes Werk „Orientalism“ (1978), das ich während meines Arbeits- und Studienaufenthaltes in Kairo (2010-2018) kennen lernte, öffnete mir neue Gedankenräume im Verständnis kultureller Fremd- und Eigenbilder. Ohne diese Lektüre wäre die vorliegende Dissertation wohl nicht zustande gekommen.

Astrid Lütje

Essen, im August 2024

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1. Individualität als Signatur der Gegenwart	9
1.2. Narrativität und Vielperspektivität im Geographieunterricht	10
1.3. Zielsetzung und Fragestellungen der Forschungsarbeit	12
2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	14
2.1. Erzählen - Erzählung - Narrativ	14
2.1.1. Erzählen vom Erleben der Welt.....	14
2.1.2. Identität als Narrativ	15
2.1.3. Kultur als Narrativ	16
2.1.4. Historiographische Narrative	17
2.2. Erzählungen und Narrative in der Geographie	18
2.2.1. Narrative in der essentialistisch orientierten Geographie	18
2.2.2. Narrative in der subjekt-orientierten Geographie	19
2.3. Methoden zur Erforschung von Narrativen	22
2.3.1. Methoden der qualitativen Sozialforschung	23
2.3.2. Interviews	24
2.4. Perspektivität - Mehrperspektivität - Perspektivenübernahme	26
2.5. Mehrperspektivität und Narrative im Unterricht	27
2.5.1. Mehrperspektivität in der Allgemeinen Didaktik	27
2.5.2. Mehrperspektivität und Narrative in der Geschichtsdidaktik	28
2.5.3. Mehrperspektivität und Narrative in der Geographiedidaktik	30
2.6. Zusammenfassung und Desiderata für die geographiedidaktische Forschung	35
3. Überblick über die Ziele und Forschungsdesigns der drei Teilstudien	37
3.1. Teilstudie I: Untersuchung zu Narration und Emotionalität in Geographieschulbüchern	37
3.2. Teilstudie II: Untersuchung zu den Potenzialen persönlich formulierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht	38

3.3.	Teilstudie III: Ergebnisse einer Schulstudie zur Arbeit mit authentischen persönlichen Narrativen im Vergleich zu Sachtexten	40
3.4.	Methodik der drei Teilstudien	44
3.5.	Überblicksschema zu den drei Teilstudien	46
4.	Teilstudie I: „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“ – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch	47
5.	Teilstudie II: „Ich sehe das anders...“ – Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht	75
6.	Teilstudie III: „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	103
7.	Zusammenfassung der Ergebnisse der drei Teilstudien	140
7.1.	Schulbuchanalyse (Teilstudien I und II)	140
7.2.	Schulstudie (Teilstudie III)	141
8.	Diskussion der Ergebnisse	142
8.1.	Narration.....	142
8.1.1.	Das Problem der Fiktivität	142
8.1.2.	Das Problem des Erkennens von Narrativität	145
8.2.	Mehrperspektivität	146
8.2.1.	Hindernisse für die Implementation mehrperspektivischer Quellentexte	146
8.2.2.	Das Problem des essentialistischen Blicks	148
8.2.3.	Das Problem der Repräsentanz	149
8.2.4.	Das Problem der Recherchen	151
8.2.5.	Das Problem der Quellenkritik	152
8.3.	Perspektivenwechsel	153

9. Ausblick	156
9.1. Implikationen für die Schulgeographie	156
9.2. Implikationen für die wissenschaftliche Geographiedidaktik	158
10. Literaturverzeichnis für die Kapitel 1, 2, 3, 7, 8 und 9.....	160
11. Zusammenfassung	168
12. Abstract	169
13. Eigene Beteiligung an den kumulierten Veröffentlichungen	172
14. Erklärung gemäß § 7, Absatz 8	173
15. Lebenslauf	174

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Design der Schulstudie (Teilstudie III)	41
Abbildung 2: Übersichtsschema zu den drei Teilstudien	46
Abbildung 3 (Abb. 1): Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der jahrgangsspezifischen Gesamtanzahl der Kapitelseiten	57
Abbildung 4 (Abb. 2): Anteil der Texte mit Quellenangaben an der Gesamtzahl personalisierter Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe	58
Abbildung 5 (Abb. 3): Authentizität der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe	59
Abbildung 6 (Abb. 4): Anteil der drei Altersgruppen der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe	60
Abbildung 7 (Abb. 5): Prozentuale Verteilung der sechs Mitteilungsvarianten in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, Mehrfachnennungen	61
Abbildung 8 (Fig. 2): Anteil der Texte ohne Mehrperspektivität (Einzelperspektive) und der drei Textgruppen mit Mehrperspektivität an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte	86
Abbildung 9 (Fig. 3): Anteil der acht Blickwinkelvarianten an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte	88
Abbildung 10 (Fig. 4): Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte	91
Abbildung 11 (Fig. 5): Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte in Bezug zur Entstehungssituation	92
Abbildung 12 (Fig. 6): Häufigkeit der fünf Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte	94
Abbildung 13 (Fig. 7): Häufigkeit der Kontextangaben zu Adressat/Adressatin, Anlass und Zeitpunkt in personalisierten Texten mit ergänzender und kontroverser Mehrperspektivität	95
Abbildung 14 (Figure 1): Schematic representation of the sequence of tasks in the school study	113
Abbildung 15 (Figure 2): Length of the students' texts from writing task part 2 - average number of words per student, differentiated by text material and by gender	120

Abbildung 16 (Figure 3): Average number of appropriate reasons and of misconceptions given per student in the pre-test, in the writing task and in the post-test	122
Abbildung 17 (Figure 4): Quantitative comparison of the text sources used in the writing task and of the misconceptions	126
Abbildung 18 (Figure 5): Polarity profile for the assessment of the text material by the students according to six predefined categories (modified order and arrangement)	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 (Fig. 1). Die fünf Kontextangaben	85
Tabelle 2 (Table 1): Table of the personal narratives used in the school study and their selection criteria	111
Tabelle 3 (Table 2): Text example from the writing task, categorised by reasons and text sources	117
Tabelle 4 (Table 3): Polarity table of the school study for the evaluation of the text material (modified order)	119

**»Der Humanismus kreist um das Zentrum
der menschlichen Individualität und der subjektiven Anschauung
und nicht um überkommene Ideen oder anerkannte Autoritäten«**

(Edward W. Said)

1. Einleitung

1.1. Individualität als Signatur der Gegenwart

Die Entwicklung der eigenen Individualität gehört in der Gegenwart zu den grundlegenden Bestrebungen persönlicher Lebensgestaltung. Über Ausbildung und Beruf selbständig entscheiden zu können und sich hinsichtlich der sozialen Lebensform nicht durch tradierte Vorstellungen eingeschränkt zu wissen, wird als wesentlicher Teil eines selbstbestimmten Lebens betrachtet. Dies gilt vor allem für Europa und Nordamerika, wo die Gewährleistung eines politisch-rechtlichen Rahmens zur Verwirklichung persönlicher Zielsetzungen ein Kernelement des neuzeitlichen Gesellschaftsverständnisses darstellt. Die Ideen von persönlicher Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung haben sich in Europa seit dem 14. Jahrhundert immer stärker im philosophischen Denken wie auch im politischen und gesellschaftlichen Leben manifestiert. In der Gegenwart sind sie zunehmend auch in Gesellschaften anderer Kontinente, die bislang stärker von der Orientierung am Kollektiv geprägt waren, zu beobachten. Die seit 2021 in China immer deutlicher sichtbare Tang-Ping-Bewegung, ein stiller Protest junger Menschen gegen den übermäßigen Druck gesellschaftlicher Erwartungen, sei stellvertretend für zahlreiche ähnliche Bewegungen genannt. Ein anschauliches Bild der grundlegenden Wertschätzung des individuellen Menschen zeichnen die Allgemeinen Menschenrechte von 1948 und ihre nachfolgenden Ergänzungen.

Die gesellschaftlichen Diskurse der Gegenwart spiegeln die zentrale Bedeutung des Wunsches nach individueller Lebensgestaltung wider. Als Beispiel können der äußerst kontrovers diskutierte Entwurf eines bedingungslosen Grundeinkommens für alle Bürger*innen eines Landes angeführt werden sowie die auf allen gesellschaftlichen Ebenen stattfindenden Diskussionen über neue Lebensformen in Partnerschaft und Familie, im Zusammenleben der Generationen und von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Ein seit Jahrzehnten immer drängender werdendes Thema ist die Gestaltung des ökologisch verträglichen Zusammenwirkens von Mensch und Natur im Konflikt mit ökonomischen Interessen. Schließlich sei noch auf die großen ethischen Fragen im Umgang mit dem Leben selbst verwiesen, die sich zukünftig in der Biologie und Medizin aus der Anwendung neuer Technologien, beispielsweise im Transhumanismus, verstärkt ergeben werden. Die Beispiele ließen sich in viele Richtungen erweitern; sie sind grundsätzlich in allen Bereichen menschlichen Tätig-Seins anzutreffen – im sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Denken und Handeln.

Den Diskursen, die auf allen Ebenen des Zusammenlebens – von der Familie bis zu den großen globalen Zusammenhängen – stattfinden, kann sich der einzelne nicht entziehen, denn in demokratischen Gesellschaften ist er nicht nur in seinem unmittelbaren privaten Umfeld, sondern auch in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen zur Mitgestaltung aufgerufen. Die bereitwillige Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen und Überzeugungen wird zur Bedingung für Aushandlungsprozesse über das, was gesellschaftlich als wünschenswert betrachtet wird.

Auf diese Aushandlungsprozesse müssen junge Menschen vorbereitet werden, um ihnen eine aktive Teilhabe an der Gestaltung der Zukunft zu ermöglichen. Der Schulunterricht kann zur Ausbildung der dazu notwendigen Fähigkeiten beitragen, wenn er – unter Berücksichtigung der Besonderheiten des jeweiligen Faches und der Altersstufe der Lernenden – eine generelle Offenheit für Neues und Respekt für Andersdenkende kultiviert, Inhalte vielperspektivisch vorbringt, analytische Fähigkeiten anlegt und zur Selbst- und Fremdrelexion anleitet. Auch ein ganzheitlicher Blick und Kompromissbereitschaft sind zu entwickeln, um Entscheidungen der Gemeinschaft mittragen zu können. Derartige pädagogisch-didaktische Bemühungen sind jedoch stets durch den machtvollen Einfluss der Medien, insbesondere der digitalen, gefährdet, die einseitig verzerrte oder gar falsche Informationen verbreiten können und dadurch die öffentliche Meinung zu manipulieren versuchen. Während sich bei Internetquellen meist noch die Herkunft der Informationen ermitteln lässt, ist dies bei Anfragen an die Künstliche Intelligenz nicht mehr möglich. Hier bleiben die Quellen der gegebenen Informationen gänzlich verborgen und die Nutzer*innen sind außerstande, ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Für den Unterricht ergeben sich dadurch neue Herausforderungen im Hinblick auf authentische Wirklichkeitsbegegnungen, vielperspektivische Betrachtungsweisen und einen kritischen Umgang mit medialen Informationen.

1.2. Narrativität und Vielperspektivität im Geographieunterricht

Im **Geographieunterricht** werden viele Themen mit einem hohen Konfliktpotential behandelt, das aus unterschiedlichen individuellen und kollektiven Interessen entstehen kann: beispielsweise in der Nutzung von Rohstoffen, in der Gestaltung von Produktionsverfahren und Arbeitsbedingungen, in der Entwicklung des Städtebaus und der Mobilität, im Umgang mit der Natur. Alle Themen können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, die häufig in Widerspruch zueinander stehen und daher Aushandlungsprozesse erforderlich machen, um zu einer für alle Betroffenen akzeptablen Entscheidung zu gelangen. Da der Geographieunterricht Problemfelder nicht nur aufzeigen, sondern auch Lösungsansätze vermitteln will (DGfG o.J.: Geographie – das Zukunftsfach, S. 4-5), ist die Einsicht in die Kontroversität der Perspektiven und ihrer Hintergründe unumgänglich.

Die Vielfalt der Sichtweisen ist als Vielfalt von Lesarten, von **Narrativen** zu verstehen. Der Begriff des Narrativs bringt zum Ausdruck, dass Sachverhalte und Ereignisse von unterschiedlichen Individuen oder Kollektiven verschieden wahrgenommen, beurteilt und bewertet werden. Narrative geben somit keine allgemein gültige „objektive Wahrheit“ wieder, sondern sind das Resultat subjektiver Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Bewertungsprozesse. Dies steht im Widerspruch zum unreflektierten, naiv-realistischen Alltagsbewusstsein, das davon ausgeht, dass die Welt *so ist, wie ich sie sehe*. Erst durch die Konfrontation mit abweichenden Sichtweisen kann die Haltung des naiven Realismus aufgebrochen werden. Zurück bleibt zunächst einmal Verwirrung, Desorientierung: Was ist *wahr*? Die Möglichkeit, Wahrheit zu finden, kann angesichts der Vielheit der Perspektiven grundsätzlich geleugnet werden. Das latente Bedürfnis nach Wahrheitsfindung kann aber auch zu Bemühungen führen, diesen Pluralismus auf einer Metaebene zu hinterfragen und zu ordnen. Die scheinbar wirre Vielheit wird dadurch zu einer zwar komplexen, zugleich aber auch rational begründeten Erkenntnis geführt. Auf dieser Basis muss auch der eigene Blick als „nur“ persönlicher Blick erkannt und neu verortet werden: Der naive Realismus entwickelt sich reflektiert zu einem Bewusstsein von **Vielperspektivität**, die interpretationsbedürftig und -fähig ist und zu einem umfassenderen Wahrheitsbegriff führt (Dickel 2006:7-9). Die Veranlagung eines Bewusstseins der prinzipiellen Narrativität von Aussagen gehört daher zu den grundlegenden Aufgaben des heutigen Geographieunterrichts, der als „konstruktive Erdkunde“ zu verstehen ist (Rhode-Jüchtern 1995:26f).

Der **fachspezifische theoretische Rahmen**, der die Erkenntnisgrundlagen von Narrativität und Vielperspektivität auf die Erforschung geographisch relevanter Sachverhalte anwendet, wird maßgeblich durch die sog. mikroanalytischen Forschungsansätze der Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie sowie der handlungsorientierten Sozialgeographie aufgezeigt (vgl. Werlen 2008; Budke/Glatzer 2013; Weichhart 2018). Während die ältere Sozialgeographie ausgewählte räumliche Merkmale als Indikatoren für die Lebenshaltungen menschlicher „Sozialgruppen“ betrachtete und wissenschaftlich untersuchte (z.B. Bobek 1948, 1962; Hartke 1959), richtet die wahrnehmungs- verhaltens- und handlungsorientierte Sozialgeographie ihr Forschungsinteresse direkt auf das einzelne, im Raum handelnde Individuum. Die **Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie** erforscht dabei direkt die individuellen Bewusstseinsinhalte und Wertvorstellungen, die räumliches Verhalten motivieren; dieses Verhalten erklärbar zu machen kann als das eigentliche Erkenntnisobjekt der verhaltenswissenschaftlichen Sozialgeographie verstanden werden. In der **handlungsorientierten Sozialgeographie** wird seit Ende der 1980er Jahre dieser Ansatz erweitert, indem menschliche Handlungen als ein Zusammenwirken von physisch-materiellen Raumgegebenheiten, subjektiven Handlungsmotiven und ihrem sozialen Kontext interpretiert werden. Es sind diese Handlungen, die den sozialen Raum überhaupt erst erzeugen (Konzept der Geographie alltäglicher Regionalisierungen, Werlen 1987/1997). Um die individuellen Umwelt-Wahrnehmungen, ihre Beurteilungen und Bewertungen sowie die sich daraus

ergebenden Handlungsmotive in Erfahrung bringen zu können, verwenden die genannten neueren sozialgeographischen Forschungsansätze Methoden der Sozialwissenschaften, wie beispielsweise Befragungen und Interviews. Die dadurch gewonnenen Äußerungen stellen authentische und mehrperspektivische Narrative dar, die einer Interpretation im Hinblick auf das jeweilige Forschungsthema zugänglich sind. Die Geographie, ursprünglich eine Geographie der (Landschafts-)Objekte, wandelt sich als Folge dieser Individuum-zentrierten Forschungsperspektiven zu einer Geographie der Subjekte und damit zu einer hermeneutischen Wissenschaft (Dickel 2006:10).

Seit den 1990er Jahren entwickelten sich zahlreiche weitere sozialgeographisch relevante Forschungsansätze, die aus dem Gedankengut der verschiedenen „cultural turns“ entstanden sind und unter dem Sammelbegriff der **Neuen Kulturgeographie** zusammengefasst werden. Ihnen gemeinsam ist ein Verständnis von Kultur, das nicht Artefakte, sondern die Prozesse individueller oder kollektiver Sinnzuschreibung und Deutung in den Mittelpunkt stellt. Tradierte Blickrichtungen und Denkschemata sollen hinterfragt werden, um zu erkennen, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nicht per se, unabhängig von ihrer Beobachtung und Beschreibung existiert; vielmehr wird sie durch Repräsentationsprozesse erst konstruiert. Dies wirft die Frage nach den Akteur*innen und ihrer gesellschaftlichen (Macht-)Position auf, die diese Repräsentationsprozesse in einer bestimmten Weise gestalten (vgl. die Forderung nach einer „anderen“ Geographie, Lossau 2003).

Für die **Geographiedidaktik** resultieren daraus vier grundlegende sozialgeographische „Erkenntnisperspektiven“: der Blick auf die jeweils relevanten Akteur*innen, die Berücksichtigung einer Vielfalt von Perspektiven und von Machtstrukturen und die Arbeit mit unterschiedlichen Raumkonzepten (Budke/Glatzer 2013:495). Vor diesem Hintergrund werden Schulbuchautor*innen und Lehrkräfte bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und ihrem Einsatz im Unterricht mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, die sich auf das Erkennen von Narrativität, auf die angemessene Auswahl der Perspektiven und auf die generelle Handlungsorientierung der Themenfelder beziehen. In diesem Kontext ist meine Forschungsarbeit angelegt.

1.3. Zielsetzung und Fragestellungen der Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit ist als dreiteilige kumulative Dissertation durchgeführt worden. Die allen drei Teilstudien zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

**Welche Potenziale haben authentische persönliche Narrative
für den Geographieunterricht und
wie können sie für Lernprozesse wirksam werden?**

Die theoretische Grundlagenarbeit beschäftigt sich in der ersten und zweiten Teilstudie mit der Frage, wie Welterfahrungen – Wahrnehmungen, Empfindungen und Erkenntnisse – durch nicht-literarische, persönliche Alltagserzählungen vermittelt werden. Dabei wird der persönliche Aussagewert dieser Erzählungen herausgearbeitet, die somit als perspektivisch gebundene Narrative zu verstehen sind. Es wird verdeutlicht, dass der narrative Charakter jeder Erzählung einer textkritischen Analyse und Interpretation bedarf, um zu allgemeingültigen Aussagen gelangen zu können.

Die praktische Forschungsarbeit der ersten beiden Teilstudien besteht in der Untersuchung von aktuellen Geographieschulbüchern aus Nordrhein-Westfalen. Gefragt wird nach dem Stellenwert, den persönliche Erzählungen innerhalb des Textmaterials einnehmen, das heißt konkret nach ihrer quantitativen Bedeutung, ihrer Authentizität und ihrer Mitteilungsart. Darüber hinaus wird untersucht, welche Perspektiven repräsentiert sind und in welchem gegenseitigen Beziehungsverhältnis sie im Hinblick auf ihre Aussagen stehen.

Die dritte Teilstudie beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Weise der Einsatz von authentischen persönlichen Narrativen im Geographieunterricht wirksam werden kann. Im theoretischen Grundlagenteil werden zunächst ihre Potenziale für den Unterricht im Vergleich zu den herkömmlichen Sachtexten der Schulbuchautor*innen herausgearbeitet. Die anschließende Schulstudie untersucht am Beispiel der Binnenmigration in Ägypten, inwiefern sich die Ergebnisse einer von den Schüler*innen im Unterricht selbständig durchgeführten Themenerarbeitung in Abhängigkeit von dem verwendeten Textmaterial unterscheiden. Zur Verfügung gestellt wurde authentisches, persönlich formuliertes Textmaterial in der einen Probandengruppe und Sachtexte in der anderen. Gefragt wird nach den jeweiligen Auswirkungen auf ein mehrperspektivisches Themenverständnis, auf die Erinnerungsleistung und auf die Motivation.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der dritten Teilstudie wird anschließend im Rahmentext diskutiert, inwiefern der Einbezug authentischer, persönlich formulierter Texte in den Geographieunterricht eine Möglichkeit darstellt, dem Anspruch an eine vielperspektivische und handlungsorientierte Themenerarbeitung zu entsprechen. Die Potenziale dieser individuellen und kollektiven Narrative werden im Vergleich zu den Potenzialen der von Schulbuchautor*innen verfassten Sachtexte erörtert. Abschließend werden Hinweise für weitere diesbezügliche Forschungsarbeit sowohl in der Geographie als auch in der Geographiedidaktik gegeben.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1. Erzählen - Erzählung - Narrativ

2.1.1. Erzählen vom Erleben der Welt

Erzählen ist ein Grundelement menschlichen Daseins, ein „panglobal fact of culture“ (Hayden White)¹, das offenbar in einem Urbedürfnis des Menschen begründet ist, die eigenen Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst mitzuteilen. Indem der Mensch erzählt, wird er als ein mit Bewusstsein begabtes Wesen erlebt, das sinnlich wahrnimmt, auf diese Wahrnehmungen mit Empfindungen und Gefühlen reagiert und beides in gedanklicher Arbeit verknüpft, reflektiert und in größeren Zusammenhängen interpretiert. Die Art und Weise, wie erzählt wird, und die Tiefgründigkeit der reflektorischen und interpretierenden Anteile sind dabei von den individuell unterschiedlichen Fähigkeiten und Absichten des Erzählenden abhängig. Auch kulturspezifische Erzählschemata tragen zur Ausbildung von Erzählweisen bei (Bamberg 2018; Straub 1998:92-108). Das Erzählen kann unter zwei verschiedenen Aspekten betrachtet werden: zum einen als die Tätigkeit des Erzählens, zum anderen als ihr Produkt, die Erzählung. In kulturpsychologischer Sichtweise wird das Erzählen als ein „Schlüsselkonzept für menschliche Existenz und Reflexivität“ und insofern als „verantwortlich für die Evolution des menschlichen Geistes, menschlicher Intentionalität, Handlungsfähigkeit und Moralität“ betrachtet (Bamberg 2018:103). Was den Menschen zum Menschen mache, sei seine Erzählkompetenz: der Mensch als „homo narrans“.

Das Produkt des Erzählens, die Erzählung, wird von der Erzähltheorie als eine spezifische sprachliche Ausdrucksform verstanden, die sich von anderen Formen durch klar zu benennende Sprach- und Textelemente unterscheidet. Zunächst muss zwischen den beiden großen Gruppen der literarischen Erzählungen und der „Wirklichkeitserzählungen“ differenziert werden. Literarische Erzählungen sind in ihrem Grundcharakter fiktiv und entspringen der mentalen Welt ihres Autors bzw. ihrer Autorin. Der von Klein/Martínez geprägte Begriff der „Wirklichkeitserzählungen“ hingegen bezeichnet Erzählungen, die sich auf „reale, räumlich und zeitlich konkrete Sachverhalte und Ereignisse“ beziehen (Klein/Martínez 2009:6). Da der Bezug auf eine außersprachliche Wirklichkeit auch für andere sprachliche Ausdrucksformen gilt, wie beispielsweise für den Bericht, die Beschreibung oder die Erörterung, muss das Spezifische einer Erzählung durch weitere Merkmale präzisiert werden.

Nach Straub (1998:110-112) bestimmen aus erzähltheoretischer Anschauung drei allgemeine Merkmale eine - mündliche oder schriftliche - sprachliche Äußerung als Erzählung:

¹ Zitiert nach Müller-Funk (2008:17)

- (1) verschiedene zusammengehörige Ereignisse werden vom Erzählenden in einer kohärenten Ereignisfolge organisiert
- (2) das Grundschema einer Erzählung besteht aus Anfang, Mitte und Ende
- (3) um die Zuhörenden bzw. Lesenden in das Geschehen einzubeziehen, werden die Ereignisse emotional ansprechend erzählt und persönlich evaluiert

Die ersten beiden Merkmale beschreiben die formale Struktur einer Erzählung, die auf ein kognitives Schema des Erzählenden zurückzuführen ist. Darin offenbart sich ein spezifischer „Modus des Denkens“ (Straub 1998:83), der dem logisch-naturwissenschaftlichen Denkmodus gegenübergestellt werden kann. Das Subjekt des Erzählenden bestimmt, wie die Kohärenz der Ereignisse gesehen werden soll und welche Elemente des Geschehens als Anfang, Mitte und Ende gewählt werden. Entscheidend für ein adäquates Verstehen von Erzählungen im Unterschied zu beispielsweise Berichten oder Beschreibungen ist somit der explizit genannte oder auch nur implizit wahrnehmbare Anteil des Erzählenden. Dies wird vor allem im dritten Merkmal verdeutlicht, wenn der emotionale und evaluative Charakter von Erzählungen hervorgehoben wird.

Somit sind Erzählungen viel mehr als die in gefällige oder anregende Worte gefasste, sinnvoll-kohärente Zusammenstellung von Tatsachen und Ereignissen. Der eigentlich interessante Punkt ist, *wer* die Einzelheiten des erzählten Geschehens in eine „kohärente Ereignisfolge“ zusammenfügt, *warum* und *für wen* er das tut und *woher* er die Idee zur Strukturierung nimmt. Damit ist die Frage nach dem jeweiligen Kontext gestellt, innerhalb dessen eine Erzählung entsteht und vom Rezipienten verstanden wird (Meuter 2004). Denn Erzählungen geben die erlebte und empfundene Wirklichkeit immer in einer persönlichen oder kollektiven Deutung wieder; im Sinne des Konstruktivismus sind sie sogar selbst die Konstrukteure dieser Wirklichkeit. Diese gedeutete – konstruierte – Wirklichkeit kann als Narrativ bezeichnet werden, das sich an die großen Narrative, die die Lebenswelt des Erzählenden konfigurieren, anschließt. Insofern können die Erzählungen verschiedener Personen über das gleiche Ereignis niemals vollkommen identisch sein, denn jede Erzählung ist ein eigenes Narrativ, eine eigene Deutung der erzählten Erfahrung. Fokussiert man nicht eine sprachtheoretische, sondern eine inhaltliche Begriffsbestimmung von „erzählen“, so erscheint der folgende Ansatz als angemessen:

„Unabhängig von jedweder inhaltlicher Ausfüllung bedeutet Erzählen: eine bestimmte Relation zur Welt und zu meiner Umgebung einzunehmen, die mich in die Rolle als Handelndem und als Erleidendem drängt. Darüber hinaus tritt der teleologische Grundcharakter erzählten Handelns und das moralische Grundmuster, das solcher Teleologie zugrunde liegt, sichtbar hervor.“ (Müller-Funk 2008:49)

2.1.2. Identität als Narrativ

Im Erzählen werden nicht nur Erfahrungen und ihre Deutungen mitgeteilt, es wird auch die Identität des Erzählenden entwickelt und wahrnehmbar gemacht. Mark

Currie (1998) weist darauf hin, dass im Sinne der postmodernen Erzähltheorie persönliche Identität nur in Relation zu anderem entstehen kann:

„Identity exists only as a narrative. The only way to explain who we are is to tell our own story.“²

Diese „eigene Geschichte“ umfasst das eigene Handeln sowie das, was einem widerfahren ist, und die damit verbundenen Gefühle und Gedanken. Sie beinhaltet die eigene Perspektive auf die Welt und die daraus entstehenden Urteile, Bewertungen, Absichten und Deutungen. Sie erzählt

„vom Verhältnis des einzelnen und kollektiven Subjekts zu sich selbst und zu anderen, bringt den Gegensatz von Identität und Differenz, von Innen und Außen, von Eigenem und Fremdem zum Ausdruck“ (Müller-Funk 2008:66).

Die „eigene Geschichte“ ist somit ein Narrativ, durch das der Mensch sich selbst der Welt präsentiert. Die Welt wiederum kann den Menschen nur in diesem Narrativ wahrnehmen, in sein Innenleben kann sie nicht hineinsehen.

2.1.3. Kultur als Narrativ

In der Sichtweise der narrativistisch orientierten Kulturwissenschaft werden auch Kulturen durch Narrative konstituiert. Müller-Funk (2008:17) versteht Kulturen als ein „geordnetes Bündel von Erzählungen“, wobei diese Erzählungen explizit und implizit sein können, ausgesprochen oder verschwiegen werden. Sie schaffen kollektive Identitäten, indem sie sinnstiftende Deutungen geben für die Frage nach der Herkunft des eigenen Kollektivs, seiner historischen Entwicklung und seiner gegenwärtigen wie zukünftigen Aufgabe (Müller-Funk 2008:17-43). Der Begriff der Erzählung hat bei Müller-Funk somit zwei Bedeutungen: Zum einen sind Erzählungen - wie beispielsweise Mythen, Epen, Märchen und Sagen, Liedgut - kulturelle Phänomene. Zum anderen erzeugen sie in ihrer Gesamtheit eine übergeordnete große Erzählung, ein Narrativ, durch das diese Kultur erst geschaffen wird. Während die einzelne Erzählung zu den Forschungsgegenständen der Kulturwissenschaften gehört, ist das Verständnis von Kulturen als Narrativen ein methodologischer Ansatz, der die narrativistisch orientierte Kulturwissenschaft begründet (Nünning 2013:25).

Der genetische Zusammenhang von Erzählungen und kulturellen Narrativen soll noch etwas genauer betrachtet werden. Kulturen konstituieren sich durch materiale, soziale und mentale Elemente: durch die jeweils spezifischen Gegenstände und Lebensformen sowie durch die jeweilige Art, die Welt zu betrachten und zu deuten. Die mentalen Aspekte werden durch mündliche und schriftliche Erzählungen mitgeteilt und tradiert. Sie können als Wirklichkeitserzählungen aufgefasst werden, da die Erzählenden in explizitem Bezug auf eine außerhalb ihrer eigenen Vorstellungswelt liegende Wirklichkeit den Rezipient*innen ein implizites

² Zitiert nach Müller-Funk (2008:18)

Geltungsversprechen geben. In ihren Erzählungen kommen mentale Dispositionen zum Ausdruck, „kollektiv vorherrschende Denkweisen, Überzeugungen, Normen und Wissensordnungen“ (Nünning 2013:28), die die Vorstellungen, Gefühle und Handlungen der Menschen prägen und somit eine kollektive Identität herausbilden. Indem Wirklichkeitserzählungen Erfahrungen ordnen, in Zusammenhänge stellen und sinngabend deuten, kommt ihnen eine kulturerschaffende Funktion zu. Somit erzeugen Wirklichkeitserzählungen etwas, das es ohne sie nicht gäbe: das kulturelle Narrativ. Die Abgrenzung der verschiedenen Kulturen voneinander ist durch die unterschiedlichen Inhalte und Formen dieser Wirklichkeitserzählungen begründet, die als Ausdruck unterschiedlicher Selbst- und Wirklichkeitserfahrungen sowie Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden können (Nünning 2013:26-45).

2.1.4. Historiographische Narrative

In den historisch ausgerichteten Wissenschaften kommt Wirklichkeitserzählungen eine zentrale Bedeutung für die Erforschung vergangener Zeiten zu. Historische Quellen erheben implizit den Anspruch, sich auf eine außertextuelle vergangene Welt zu beziehen und nicht eine fiktionale Welt zu erschaffen. Die Leser*innen erwarten unausgesprochen „eine Äquivalenzbeziehung zwischen dem Text und einer außerhalb des Textes befindlichen Wirklichkeit“ (Jaeger 2009:110). Vor dem Hintergrund der postmodernen Erzähltheorie kann eine solche Erwartung jedoch nicht erfüllt werden. Denn auch wenn es sich bei den in historischen Quellen erzählten Fakten und Ereignissen um reale Geschehnisse handelt, liegt bereits in ihrer Auswahl und Darstellungsart eine Deutung durch die Erzähler*innen.

„Was geschehen ist, ist geschehen, gewiss, und doch ist das, was geschah, nicht schon die Vergangenheit. (...) Immer handelt es sich dabei um Konstrukte, (...) um Wirklichkeiten *sui generis*“ (Straub 1998:98).

Straub weist nachdrücklich darauf hin, dass die Deutungsprozesse, die zu Vergangenheitskonstruktionen führen, auf unbewusste oder bewusste Vorgänge in der Person des Erzählenden zurückzuführen sind; diese können

„kognitiv anspruchsvoll oder weniger anspruchsvoll (sein), rational oder irrational, emotional bewegt, moralisch konnotiert oder eher nüchtern gehalten.“ Zugleich „entziehen (sie) sich, recht besehen, der völligen Willkür, zumal dem Willen des einzelnen. Für historische Konstruktionen gibt es Anlässe und Beweggründe, die den bloßen Wunsch und Willen des einzelnen überschreiten“ (Straub 1998:92, 98).

Historiker*innen arbeiten somit nicht mit Ereignissen, sondern mit sinngabenden Deutungen von Ereignissen, die sie selbst erneut deuten, indem sie die Aussagen der Quellen gewichten, ordnen, in neue Zusammenhänge stellen, interpretieren und kommentieren. Auch die Texte der historischen Forschung können daher als Erzählungen historischer Sinnbildung verstanden werden, als Narrative der Gegenwart über Narrative der Vergangenheit (Jaeger 2009:132). Als solche kommt

ihnen eine fundamentale Orientierungsfunktion für die in der Gegenwart handelnden einzelnen Menschen und Kollektive zu (Straub 1998:98).

Historische Erzählungen können nach Straub (1998:126-142) unter sieben funktionalen Aspekten betrachtet werden. Sie werden nachfolgend aufgelistet und kurz erklärt als Grundlage für eine Anwendung in geographischen Kontexten (vgl. Kap. 6.1.1.):

- (1) Wirklichkeitskonstitution: Erzählungen erschaffen zeitlich strukturierte, gewordene und wieder veränderbare Wirklichkeit.
- (2) Wissensbildung und -vermittlung: Erzählungen informieren und zugleich vermitteln sie ein spezifisches Weltbild, eine Weltanschauung.
- (3) Identitätsbildung: Indem der Erzählende sich zu den erzählten Inhalten in eine Beziehung setzt, sagt er auch etwas über sich und seine Gegenwart aus.
- (4) Orientierungsbildung: Erzählungen können als Orientierungsrahmen und Legitimationsgrundlage für aktuelle Handlungen verstanden werden.
- (5) Moralisch-pädagogische Funktion: Historische Sinnbildungen schließen immer auch normative und evaluative Aspekte mit ein. Somit wohnt jeder historischen Erzählung auch eine implizite oder explizite Pädagogik inne.
- (6) Soziale Funktion: Historische Erzählungen sind Teil eines gesellschaftlichen Diskurses, da sie eine Vergangenheit beschreiben - (re-)konstruieren -, die dem Erzählenden und seinen Rezipient*innen gemeinsam ist.
- (7) Individuell-psychische Funktion: Im Erzählen spricht der Erzählende bewusst oder unbewusst auch über sich selbst; er kann sich selbst inszenieren.

2.2. Erzählungen und Narrative in der Geographie

2.2.1. Narrative in der essentialistisch orientierten Geographie

Die Bedeutung von Erzählungen für die Geographie hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte im Zusammenhang mit der Entwicklung des geographischen Raumbegriffes grundlegend gewandelt. Nach Wardenga (2002, 2006) können vier große Entwicklungslinien in der Herausbildung des geographischen Raumbegriffes erkannt werden, deren unterschiedliches Wirklichkeitsverständnis auch verschiedene Blickrichtungen auf Erzählungen bedingt. Beide Aspekte werden im Folgenden kurz skizziert.

Bis in die 1960er Jahre werden in der geographischen Forschung der BRD Räume als Teilbereiche der (einen und einzigen) Wirklichkeit konzipiert; sie sind von ihren Nachbarräumen klar abgegrenzt und mit materiellen Objekten gefüllt (**Vorstellung vom „Container-Raum“**). Da diese Räume das Ergebnis des Zusammenwirkens von natürlichen und anthropogenen Prozessen sind, zeigen die dadurch entstehenden Landschaften und Kulturformen spezifische, in sich homogene Charakteristika, die die Abgrenzung zu den Nachbarräumen rechtfertigen. Die klassische Landschafts- und Länderkunde ist Ausdruck dieses geographischen Wirklichkeitsverständnisses (Wardenga 2002; 2006:21-35).

Dem Konzept des Container-Raumes liegen Lebensverhältnisse zugrunde, die „in zeitlicher und räumlicher Hinsicht in hohem Maße stabil, das heißt räumlich und zeitlich *verankert* sind“ (Werlen 2008:30). Das feste Gefüge dieser traditionellen Gesellschaften wird jedoch seit Beginn der Spätmoderne als Folge zunehmend globalisierter und individualisierter Lebensverhältnisse gelockert und aufgebrochen. Spätmoderne Gesellschaften sind daher „in mehrfacher Hinsicht *entankert*; sozial-kulturelle Gegebenheiten, räumliche Bedingungen und zeitliche Abläufe sind weitgehend entkoppelt“ (Werlen 2008:34). Die ausschließlich raumzentrierte Betrachtungsweise des Container-Modells ist somit in der Gegenwart nicht mehr haltbar. Sie wurde seit Ende der 1960er Jahre in der BRD zunächst durch eine Blickrichtung ersetzt, die auf strukturelle Bezüge, auf Verbreitungs- und Verknüpfungsmuster menschlicher Handlungen innerhalb des Gesamttraums Erde ausgerichtet ist (Bartels 1968). Räume werden jetzt als **Systeme von Lagebeziehungen** materieller Objekte betrachtet, wobei vor allem nach der Bedeutung von Standorten für die gesellschaftliche Wirklichkeit gefragt wird (Wardenga 2002; 2006:36-38; Werlen 2008:183-214).

Für beide Raumvorstellungen ist die **Forschungsmethodik** makroanalytisch ausgerichtet: Raumrelevante menschliche Einstellungen werden aus räumlichen Indikatoren und statistischen Erhebungen indirekt erschlossen, wobei sie sich immer auf soziale Gruppen beziehen. Individuelle Sichtweisen, die perspektivisch bedingte Narrative zum Ausdruck bringen, werden nicht erfragt, da ihnen kein Erkenntnisgewinn zugesprochen wird.

Der auf der Grundlage dieser Raumvorstellungen konzipierte **Geographieunterricht** ist vorwiegend landschaftsbezogen und länderkundlich ausgerichtet. In geodeterministischer Sichtweise wird menschliches Handeln vor allem als Anpassung an die naturgegebenen Verhältnisse vermittelt. Der Mensch wird nicht als individuelles und kreatives Subjekt betrachtet, sondern als umweltbezogen reagierendes Gruppenwesen (Viehzüchter*innen, Unternehmer*innen, Pendler*innen usw.). In den Geographieschulbüchern dominieren daher ausführliche Sachtexte, die die wechselseitigen kausalen Zusammenhänge von Naturraum und menschlicher Wirtschafts- und Siedlungstätigkeit herausarbeiten.

2.2.2. Narrative in der subjekt-orientierten Geographie

Das wissenschaftliche Interesse für individuelle und kollektive Narrative entwickelte sich seit den 1980er Jahren im Zusammenhang mit der Herausbildung der sog. mikroanalytischen Forschungsrichtungen, zu denen die Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie, die handlungsorientierte Sozialgeographie und die vielfältigen Strömungen der Neuen Kulturgeographie gehören (Werlen 2008; Budke/Glatzer 2013; Weichhart 2018). Mikroanalytische Ansätze sind dadurch gekennzeichnet, dass

„(...) das Interesse der Forschung im Bereich individueller Bewusstseinsinhalte und Werte (liegt). Es geht um die Analyse von subjektiven Denkprozessen und

Abwägungen. Diese Individualdaten werden dabei nicht indirekt, sondern auf direktem Weg überwiegend mithilfe psychologisch begründeter sozialwissenschaftlicher Erhebungsmethoden erfasst. Im Vordergrund stehen hier das Denken und Fühlen sowie die Wertungsprozesse des Subjekts, das seine oder ihre Auffassungen *selbst* artikuliert. Diese individuellen Auffassungen können natürlich nachträglich zu gruppenspezifischen oder kulturspezifischen Mustern aggregiert werden“ (Weichhart 2018:113).

Der forschende Blick wendet sich vom gestalteten Raum zum gestaltenden Menschen; im Zentrum steht das menschliche Subjekt mit seinen individuellen und kollektiven Raumwahrnehmungen, Raumbewertungen und Handlungen. Dieser Paradigmenwechsel gründet erkenntnistheoretisch in einem neuen Raumverständnis, das von dem französischen Soziologen Henri Lefebvre theoretisch entwickelt („La production de l'espace“, 1974) und in der Folge von ihm vor allem im Hinblick auf die Gestaltung städtischer Lebensräume konkretisiert wurde. Räume werden nun nicht mehr als objektgefüllte Wirklichkeitsausschnitte verstanden, sondern als von Menschen durch ihre je spezifische Anschauungsart, ihre Kommunikation und ihre Handlungen gemachte (Hartke verwendete die Formulierung vom „alltäglichen Geographie-Machen“).

Der Ausgangspunkt der **Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie** liegt in der Annahme, dass raumbezogenes menschliches Verhalten nicht von den „objektiven“ Gegebenheiten der Umwelt bestimmt wird, sondern von ihrer subjektiv geprägten Wahrnehmung abhängig ist. Die kognitiven Repräsentationen subjektiver Wahrnehmungen sind keine Spiegelbilder der Realität, sondern selektive Vorstellungsbilder, wobei die Subjekte einzelne Individuen oder kollektive Gruppen sein können. Um das Verhalten der Subjekte verstehen zu können, ist daher die direkte Erforschung ihrer Vorstellungsbilder – sinnliche Wahrnehmungen, Empfindungen, Beurteilungen und Bewertungen – erforderlich. Je detaillierter diese Faktoren in der wissenschaftlichen Bearbeitung erfasst werden, desto besser kann menschliches Raumverhalten nachvollzogen und erklärt werden (Werlen 2008:239-274; Weichhart 2018:141-158).

Eine genauere Betrachtungsweise zeigt jedoch, dass die Erfassung der subjektiven Repräsentationen der Umwelt der Komplexität menschlichen Handelns im Raum nicht gerecht wird. Zwischen der Wahrnehmung der Umwelt und einer darauf Bezug nehmenden, intendiert ausgeführten Handlung vollzieht sich eine Fülle von Bewusstseinsprozessen, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Zu ihnen gehören der Impuls zur Wahrnehmung, die Selektion der Wahrnehmungen sowie ihre Sinnzusammenhänge stiftende Beurteilung. Schließlich werden die so gewonnenen Bewusstseinsinhalte zu Handlungsmotiven, wobei die Individualität der handelnden Person (bzw. des Kollektivs) und ihr sozio-kultureller Kontext als beeinflussende Faktoren berücksichtigt werden müssen. Die Tatsache, dass der Mensch nicht nur planlos wahrnimmt, sondern gezielt nach Wahrnehmungen sucht, die ihm gewünschte Informationen vermitteln, findet in der Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie keine Berücksichtigung. Auch Lebensideale oder kreative

Impulse, die äußere Gegebenheiten bewusst ignorieren, ja ihnen sogar entgegenwirken können, verlangen nach einer Erweiterung der wahrnehmungs- und verhaltenszentrierten Denkrichtungen (Weichhart 2018:148, 241f).

Daraus entwickelten sich die erweiterten Ansätze der **handlungsorientierten Sozialgeographie**. Sie fokussieren verstärkt die Prozesse der Sinn- und Bedeutungszuschreibung, durch die Individuen (bzw. Kollektive) ihre Vorstellungsbilder erwerben und bewerten. Zugleich weisen sie der Intentionalität der Akteur*innen eine zentrale Bedeutung zu. Menschen sind keine bloß reagierenden, umweltgesteuerten Wesen, sondern eigenständig denkende und handelnde Subjekte, die gleichwohl in ihre physisch-materielle und soziokulturelle Umgebung eingebunden und von ihr beeinflusst sind (Wardenga 2002; 2006:38-43; Werlen 2008:275-321; Weichhart 2018:244-271).

„Der Akteur entwirft die eigenen Handlungsziele selbst, er entwirft vor dem Hintergrund der bestehenden Wertestrukturen Zielsetzungen und Intentionen, die gleichsam als Antriebskräfte für das konkrete Tun wirksam werden. Die Anstöße für menschliches Tun werden in den Handlungstheorien demnach als *intrinsische* Kräfte gesehen, es ist ein Modell der Innensteuerung menschlichen Tuns“ (Weichhart 2018:244).

Orte erhalten dadurch eine subjektive Bedeutung, die nicht allein aus ihrer äußeren räumlichen Konfiguration erschlossen werden kann. Sie werden zu einem „place“, wobei der englische Begriff auf die Sinnkomponente verweist, die diesem Ort für ein Individuum resp. ein Kollektiv innewohnt (Weichhart 2018:174). Ein Ort kann für einen Menschen aufgrund seiner persönlichen Erlebnisse zu einem individuellen Bedeutungsträger, einem „place“, geworden sein, während er für andere Individuen eine andere oder auch gar keine Bedeutung beinhaltet. Räume werden somit als Dimensionen menschlichen Handelns verstanden, das heißt, sie sind sozial konstruiert, „gemacht“.

Die vielfältigen Forschungsansätze, die unter dem Begriff der **Neuen Kulturgeographie** zusammengefasst werden, verweisen ebenfalls auf „gemachte“ soziale Gegebenheiten. Gesellschaftliche Strukturen werden als intendierte, bewusst konstruierte und konservierte soziale Realitäten erkannt. Daran schließen sich Fragen nach Deutungshoheiten und Machtverhältnissen an.

Die drei kurz skizzierten mikroanalytischen Forschungsrichtungen stellen innerhalb der Sozialgeographie einen Paradigmenwechsel dar. Dem Menschen als wahrnehmendem und handelndem Subjekt wird eine neue und grundsätzliche Wertschätzung entgegengebracht, die er in den vorangehenden Forschungsansätzen nicht hatte. Wenn Raum nicht mehr als absolut Gegebenes erfasst, sondern in Relation zu den in ihm lebenden und agierenden Menschen gesehen wird, ergibt sich die Notwendigkeit, die Menschen nach ihren individuellen Wahrnehmungen, Urteilen, Sinnzuschreibungen und Handlungsmotiven zu befragen. Daher arbeiten die subjektzentrierten Ansätze der Sozialgeographie vorzugsweise mit qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden (siehe Kap. 2.3.). Die Sozialgeographie,

ursprünglich „objektive Gegebenheiten“ beschreibend und erklärend, wandelt sich zu einer hermeneutischen Wissenschaft der Narrative.

Daraus ergeben sich auch für den **Geographieunterricht** weitreichende Konsequenzen. Sachtexte, die kausale Zusammenhänge zwischen naturräumlichen Gegebenheiten und menschlichem Handeln aufzeigen, sind zur Darlegung der Vielfalt menschlicher Handlungsweisen und ihrer Hintergründe nicht mehr ausreichend. Sie bedürfen der Ergänzung durch individuelle und kollektive Sichtweisen, die die Vielperspektivität der subjektiven Narrative zum Ausdruck bringen. Diese Sichtweisen können auf authentische Weise beispielsweise durch persönliche Alltagserzählungen betroffener Individuen oder Kollektive vermittelt werden. Wie das konkret im Unterricht umgesetzt werden kann, wurde mit Hilfe einer Schulstudie empirisch untersucht (siehe Kap. 6).

2.3. Methoden zur Erforschung von Narrativen

In Kapitel 2.2. wurde dargelegt, dass in den mikroanalytischen Forschungsrichtungen der Sozialgeographie Räume als Produkte von Handlungen aufgefasst werden. Um diese Handlungen zu verstehen, werden die subjektiven Wahrnehmungen und Motive der handelnden Menschen erforscht. Dafür bedarf es wissenschaftlicher Methoden, die die Vielfalt an Wahrnehmungen, Deutungen und Bewertungen einer Situation oder eines Ereignisses so differenziert wie möglich zutage fördern und diese durch eine kontextbezogene Interpretation als sinnstiftende Narrative erkennbar werden lassen. Der Auswertung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Betroffenen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Im Folgenden wird zunächst erläutert, welche Rolle in diesem Zusammenhang Wirklichkeitserzählungen (vgl. Kap. 2.1.) einnehmen können. Anschließend werden qualitative sozialwissenschaftliche Methoden zur Gewinnung und Erforschung von Narrativen vorgestellt, die die Arbeit mit persönlichen Erzählungen begründen. Inwiefern sie im Hinblick auf den Geographieunterricht einsetzbar sind, wird abschließend erörtert.

Der Begriff der Wirklichkeitserzählung, wie er in Kapitel 2.1.1. erläutert wurde, muss für den geographischen Kontext weiter gefasst werden. Es ist ja nicht die *Gestalt* der Erzählung, für die sich Geograph*innen interessieren, sondern ihr *inhaltlicher* Bezug auf eine außersprachliche Wirklichkeit; es sind die in den Texten enthaltenen Beobachtungen, Empfindungen, Deutungen und Bewertungen. Insofern ist jede menschliche Äußerung, die sich auf einen konkreten Raum und die dort stattfindenden Prozesse bezieht, von Bedeutung: eine Beschreibung, eine Erzählung oder ein Bericht, eine – möglichst argumentativ begründete – persönliche Meinung oder ein Kommentar. Um die Vielfalt möglicher Äußerungen, die für geographische Fragestellungen wertvoll sein können, ohne Eingrenzung auf bestimmte Ausdrucksformen zu berücksichtigen, verwende ich in dieser Arbeit die Begriffe des *persönlich formulierten Textes* (oder der *persönlichen Erzählung*) und des *persönlichen Narrativs*. Die ersten beiden Begriffe beziehen sich auf äußere Merkmale – eine mündliche oder schriftliche Äußerung in der Ich- oder Wir-Form –, der letzte Begriff

kennzeichnet den Inhalt: eine persönliche verbale Äußerung, die die eigene Beziehung zu geographisch relevanten Objekten, Situationen und Ereignissen zum Ausdruck bringt und ihnen damit eine persönliche Bedeutung verleiht. In welcher sprachlichen Gestalt dies geschieht, ist für die Geographiedidaktik unwesentlich. Wird ein persönliches Narrativ von einer Gruppe von Menschen geteilt, kann man auch von *gruppenspezifischen Narrativen* oder *kollektiven Narrativen* sprechen.

2.3.1. Methoden der qualitativen Sozialwissenschaften

Die geographische Arbeit mit persönlichen und kollektiven Narrativen, sei es in der wissenschaftlichen Humangeographie oder in der Konzeption von Geographieschulbüchern, bedarf der methodischen Grundlegung. Dabei kann auf die Sozialwissenschaften zurückgegriffen werden, die seit den 1960er Jahren insbesondere in den Fachbereichen der Kulturanthropologie und der Ethnographie unterschiedliche qualitative Forschungsansätze entwickelt haben. Prinzipiell muss zwischen Methoden der empirischen Datengewinnung und Methoden der analytischen Erkenntnisgewinnung unterschieden werden.

Das Selbstverständnis qualitativer Forschung beruht auf dem Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2017:14). Unter dem Oberbegriff „Qualitative Forschung“ wird eine Vielheit von heterogenen Forschungsansätzen zusammengefasst. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Fragerichtungen unterscheiden:

- (1) Der phänomenologische Ansatz und der symbolische Interaktionismus fragen nach den **subjektiven (individuellen und kollektiven) Bedeutungen** von sozialer Wirklichkeit und nach den gesellschaftlichen Prozessen, die diese Sinnggebung erzeugen (Schütz 1932; Schütz und Luckmann 1975; Schütze 1983, 2008). Sie verwenden vor allem empirische Methoden wie Leitfaden-Interviews, narrative Interviews, informelle Gespräche und biographische Forschungsmethoden.
- (2) Die Ethnomethodologie fragt nach den **Hervorbringungsprozessen** sozialer Ordnung in Gesellschaften. Harold Garfinkel, der Begründer der Ethnomethodologie, stellte ins Zentrum seiner Forschung die Frage, welche konkreten Konstruktionsprozesse die Mitglieder einer Gesellschaft dazu bewegen, im alltäglichen Handeln aus eigener Aktivität heraus sinnhaft zu interagieren und dadurch eine soziale Ordnung hervorzubringen (Garfinkel 1967). Zur Datengewinnung wurden Methoden wie beispielsweise die teilnehmende Beobachtung und die dichte Beschreibung entwickelt.

Es ist ein Charakteristikum der qualitativen Forschung, dass die Forschenden in ihren Forschungsgegenstand „verwickelt“ sind; sie nehmen nicht – wie bei quantitativen

Methoden – die Position außenstehender Beobachter*innen ein, sondern sind integrativer Teil des Geschehens, insbesondere in der teilnehmenden Beobachtung und der dichten Beschreibung. Auch bei Befragungen und informellen Gesprächen sind sie keine unbeteiligten Zuhörer*innen, sondern bedürfen der Empathie für ihre Gesprächspartner*innen und der Geistesgegenwart, Gesprächsverläufen spontan eine andere Richtung geben zu können. Forschung ist somit ein kommunikativer Prozess zwischen den Forscher*innen und ihrem „Gegenstand“, das heißt den beobachteten oder befragten Menschen. Denn auch letztere werden – vor allem bei Gesprächen und Interviews – durch die Fragestellungen der Interviewer*innen und durch die Art ihrer Reaktionen auf das Gesagte mehr oder weniger beeinflusst. Weder die Fragenden noch die Befragten gehen unverändert aus ihrer Begegnung wieder heraus. Daraus ergibt sich für die Forschenden die Notwendigkeit, den eigenen Anteil am Prozess der Datenerhebung und an seinen Ergebnissen zu reflektieren. Es ist offensichtlich, dass es in der qualitativen Forschung keinen Anspruch auf die Erkenntnis einer „absoluten Wahrheit“ geben kann. Vielmehr müssen Mehrdeutigkeiten und sogar Widersprüche ausgehalten werden:

„Es geht nicht um die akkurate Repräsentation einer vermeintlich objektiven Wahrheit, sondern um die Gestaltung plausibler Deutungen und Analysen beobachteter kultureller Phänomene und deren Reflexion“ (Bischoff/Leimgruber/Oehme-Jüngling 2014:11).

In der spezifischen Perspektive auf die Entstehungsprozesse treffen sich die qualitativ forschenden Sozialwissenschaften mit der ebenfalls prozess- und handlungsorientierten neueren Sozialgeographie. Um subjektive Bedeutungszuschreibungen und raumrelevante Produktionsprozesse sozialer Ordnungen zu erforschen, sind daher die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der dichten Beschreibung und der verschiedenen Interview-Formen sehr gut geeignet. Sie ermöglichen eine Nähe zum Forschungsobjekt, die der quantitativen Forschung nicht zugänglich ist.

2.3.2. Interviews

Wie in Kapitel 2.2. dargelegt, sind die neueren Entwicklungen in der wissenschaftlichen Sozialgeographie für den Geographieunterricht nicht folgenlos geblieben. Bei den Lernenden ein Raumverständnis anzulegen, das wahrnehmungs- und handlungsorientiert ausgerichtet ist und ein Bewusstsein für die Prozesse des alltäglichen Raum-Machens entwickelt, wird auch für die Gestaltung eines zukünftigen Geographieunterrichts als wesentlich betrachtet (vgl. DGfG o.J.: Geographie – Das Zukunftsfach, S. 15: „Räume im Kopf“). Dies bedingt nicht nur eine neue Blickrichtung auf Raum, sondern auch adäquate Veränderungen in den Unterrichtsthemen, Vermittlungsweisen und Medien.

Aus der Fülle der qualitativen sozialwissenschaftlichen Methoden erscheint für den Unterricht die Arbeit mit authentischen Interviews besonders geeignet, da sie zum

einen meist alltagssprachlich und somit für die Lernenden leicht verständlich formuliert sind und zum anderen inhaltlich unterschiedliche subjektive Blickwinkel vermitteln, die einen Perspektivwechsel erforderlich machen. Der besondere Wert von qualitativen Interviews liegt in der

„Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen (sowie) Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (Hopf 2017:350).

Qualitative Interviews lassen sich in eine Vielzahl von Varianten differenzieren, die hier nicht weiter erörtert werden sollen (vgl. Spiritova 2014:120; Hopf 2017:351-357). Ungeachtet der formalen und inhaltlichen Unterschiede der verschiedenen Varianten zeichnen sich qualitative Interviews durch den Fokus auf den Einzelfall aus. Im Vordergrund steht nicht die Gewinnung von Fakten, sondern die Wahrnehmung subjektiver Erfahrungen und ihrer Deutungen, die die „Innensicht“ der Befragten zum Ausdruck bringen. Auch wenn die berichteten Fakten möglicherweise unvollständig oder einseitig wiedergegeben werden und der Ergänzung durch weitere Interviews oder andere Quellen bedürfen, geben gerade die Auslassungen und Leerstellen sowie die Art des Erzählens wichtige Aufschlüsse über die Bedeutung des jeweiligen Ereignisses oder Sachverhalts für den Befragten. Nicht die „objektive Wahrheit“ ist von Interesse, sondern die singuläre, persönliche Deutung. Im wissenschaftlichen Kontext wird das durch die Interviews gewonnene Primärmaterial analytisch aufgearbeitet und im Zusammenhang mit der jeweiligen Forschungsfrage interpretiert. Auf diese Weise lassen sich kultur- oder milieuspezifische Deutungsmuster erkennen, die über den Einzelfall hinausgehen (Schütze 1983, 2005; Picard 2014; Schriewer 2014; Spiritova 2014; Hopf 2017).

Die Wahrnehmung unterschiedlicher subjektiver Perspektiven auf einen geographisch relevanten Sachverhalt macht authentische, qualitative Interviews auch für den Unterricht wertvoll. Obgleich sie in den Sozialwissenschaften zum gängigen Forschungsrepertoire gehören, sind sie als Unterrichtsmedium für den Geographieunterricht bislang jedoch noch nicht explizit ausgearbeitet worden. Über die inhaltlichen Vermittlungsmöglichkeiten hinaus können sie auch dazu dienen, mit den Lernenden textkritische Methoden einzuüben.

Da Interviews vor allem zur Erforschung unterschiedlicher Perspektiven auf einen gegebenen Sachverhalt oder ein Ereignis eingesetzt werden, wird in den beiden folgenden Kapiteln die Bedeutung der Mehrperspektivität für die sozialgeographische Forschung und die darauf aufbauende schulgeographische Didaktik vorgestellt.

2.4. Perspektivität – Mehrperspektivität - Perspektivenübernahme

Perspektivität ist

„ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit – bei der Orientierung in der Wirklichkeit und bei den Handlungsabsichten gegenüber der Wirklichkeit“ (Bergmann 2016b:65).

Menschen nehmen zu den Sachverhalten und Ereignissen in ihrer Umwelt unterschiedliche Sichtweisen ein, die vermutlich zum größten Teil durch ihre Sozialisation bedingt sind, möglicherweise auch durch angeborene Faktoren (a.a.O.:65). Das Zusammenleben in einer Gesellschaft ist somit stets durch eine Vielfalt an Sichtweisen geprägt, die von ihren Mitgliedern zur Kenntnis genommen und in einem demokratisch organisierten Gemeinwesen ausgehandelt werden müssen.

Aus dieser prinzipiellen **Mehrperspektivität** in der Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit ergeben sich grundlegende Konsequenzen für das eigene Verhältnis zur Wirklichkeit (Duncker 1996:128):

- Indem ich eine Aussage über die Welt mache, mache ich auch eine Aussage über mich selbst und mein Verhältnis zur Welt.
- Jede Aussage einer anderen Person darf ebenfalls nicht naiv als eine „objektive“, „allgemeingültige“ Wahrheit über die Welt verstanden werden, sondern nur als der persönliche Blickwinkel dieser Person.
- Indem ich die Perspektive wechsele und mir temporär die Sichtweise einer anderen Person aneigne, wird mir deutlich, dass ich jede Sache auch anders sehen kann. Ein Bewusstsein für Mehrperspektivität entsteht.
- Alles Wissen wird somit als ein Konstrukt begriffen, das vorläufig, ergänzungsbedürftig und revisionsfähig ist.

Das Bewusstsein einer im menschlichen Dasein fest verankerten pluralen Weltdeutung bliebe unwirksam, wenn es sich nicht auch im Handeln der Menschen widerspiegelte. Daher ergeben sich aus einem mehrperspektivischen Weltbild Folgen für das soziale Zusammenleben, sowohl im Rahmen des persönlichen Lebensumfeldes als auch in globalen Dimensionen.

Der Soziologe Dieter Geulen erforschte das Handeln von Menschen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld (Geulen 1982). Seiner Beobachtung nach zeigen menschliche Handlungen sehr häufig klare Orientierungen im Hinblick auf ihre Ziele und die dabei verwendeten Mittel. Von sozialem Handeln könne jedoch erst dann gesprochen werden, wenn es sich *intentional* auch auf andere Menschen beziehe. Dies treffe im Grunde genommen auf den Großteil menschlicher Handlungen zu, so dass der soziale Charakter als ein integraler Bestandteil menschlicher Handlungsorientierung betrachtet werden könne (a.a.O.:26-28). Intendiertes intersubjektives Handeln bringt jedoch die Schwierigkeit mit sich, die Bedürfnisse und Handlungsorientierungen anderer Menschen, ihre „Innenseite“, kennen und verstehen lernen zu müssen. Notwendig ist ein Akt des Fremdverstehens, der die Rekonstruktion der Perspektive

des anderen voraussetzt. Dieser Vorgang wird meist mit dem nicht unproblematischen Begriff der „**Perspektivenübernahme**“ bezeichnet. Im Allgemeinen gilt George H. Mead als der Begründer des Ansatzes der Perspektivenübernahme (Mead 1934, 1968). Allerdings genügt das bloße Wahrnehmen anderer Perspektiven nicht, es bedarf darüber hinaus eines einfühlenden Verstehens. Dies setzt sowohl Empathie als auch kognitive Fähigkeiten voraus. Eine „Übernahme“ anderer Perspektiven ist dabei eigentlich nicht erforderlich und vielleicht auch nicht möglich; notwendig sind jedoch die innere Bereitschaft und die entsprechenden psycho-sozialen Fähigkeiten, sich mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen (Geulen 1982:48-55).

2.5. Mehrperspektivität und Narrative im Unterricht

2.5.1. Mehrperspektivität in der Allgemeinen Didaktik

In der Allgemeinen Didaktik ist es vor allem Ludwig Duncker, der seit den 1990er Jahren die mehrperspektivische Erarbeitung von Unterrichtsinhalten als Grundprinzip des Lernens einfordert und theoretisch begründet (Duncker 1996, 2005, 2007). Erste Ansätze zur Mehrperspektivität im Unterricht reichen jedoch bereits in die 1970er Jahre zurück (Giel/Hiller/Krämer 1974). In Dunckers anthropologisch begründetem Verständnis von Unterricht sollen Lernprozesse auf dem Zusammenklang von „Zeigen und Handeln“ aufbauen. Die Lehrkraft „zeigt“ den Lernenden den Weg zum Erwerb von Wissen und Fähigkeiten und damit zum sinnhaften Erschließen der Wirklichkeit. Langfristig erfolgreiches Lernen ist jedoch kein reines Aufnehmen des Gezeigten, sondern eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand. Die Lernenden sollen im Lernprozess tätig sein, ausprobieren, ihren eigenen Weg finden („handeln“). Damit dies geschehen kann, muss der Lerngegenstand mehrperspektivisch erarbeitet werden, denn

„um sicherzustellen, dass auch das Zeigen letztlich zu Freiheit und Selbständigkeit führt, muss es sich selbst immer wieder relativieren: Es muss seine eigenen Prämissen thematisieren, muss sichtbar machen, dass es zurückgebunden bleibt an die Perspektive dessen, der etwas zeigt. (...) Auch muss die Perspektivität transparent bleiben – ein Prinzip, das auf eine Art *Mehrperspektivität des Zeigens* hinausläuft“ (Duncker 1996:15f).

Für Duncker ist Mehrperspektivität einerseits eine erkenntnisgenerierende Methode, um die vielfältigen Sichtweisen auf die Wirklichkeit zu erschließen. Sie ist für ihn andererseits aber auch ein Weg, um den individuellen Entwicklungsprozess junger Menschen zu unterstützen, der sich im dialektischen Spannungsfeld zwischen der Heranbildung des Individuums und der Einfügung in das sozio-kulturelle Umfeld vollzieht. Im Unterricht realisierte Mehrperspektivität sei ein grundlegender Bestandteil von Bildung, die die Kultivierung des Fragens, die Entwicklung des

problemorientierten Denkens und die Befähigung zu Dialog und Kooperation einschlieÙe.

„Mehrperspektivität will Lernprozesse ermöglichen, die es erlauben, den eigenen, zunächst immer naiv und egozentrisch begrenzten Blick auf die Wirklichkeit zu überschreiten und neue Horizonte zu erschließen. Auch der Wechsel der Perspektiven ist dabei relevant: Im Wechsel der Perspektiven gilt es, den Aspektreichtum der Welt zu entdecken und eine neue Beweglichkeit im Sehen und Denken zu gewinnen. (...) Es kommt darauf an, diese Begrenzungen (die eigenen leiblich, existentiell oder kulturell gebundenen Perspektiven; Anm. d. Verf.) in ihrer Relativität zu begreifen und nicht als universelle Muster der Erfahrung und Weltdeutung zu verstehen. Dies ist Ausgangspunkt und Ergebnis von Bildungsprozessen zugleich“ (Duncker 2005:11).

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass sich die Lernenden die Wirklichkeit auf zwei Wegen erschließen: Der eine Weg ist die primäre Erschließung durch die eigene Erfahrung, die eine ganz persönliche Sichtweise auf den Lerngegenstand hervorbringt. Der andere Weg ist die sekundäre Erschließung durch das Kennenlernen fremder Perspektiven, beispielsweise aus Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Ökologie, Rechtswesen usw. Letztendlich zielt diese mehrfache Erschließung darauf hin, den Prozess des Wissens- und Erkenntniserwerbs als einen offenen und dynamischen zu gestalten, der niemals endgültig abgeschlossen werden kann.

Allerdings weist Duncker entschieden darauf hin, dass ein offener Prozess nicht mit Beliebigkeit in der Meinungsbildung und einem uneingeschränkten Relativismus gleichzusetzen sei.

„Das intelligible Spiel mit Perspektiven hört dort auf, wo der soziale Umgang miteinander nicht die Phantasie des Möglichen (und damit auch des Destruktiven), sondern eine Gewöhnung an das Verträgliche und die Einsicht in seine Notwendigkeit erforderlich macht“ (Duncker 1996:130).

2.5.2. Mehrperspektivität und Narrative in der Geschichtsdidaktik

In der Geschichtsdidaktik wurde die mehrperspektivische Erschließung von Unterrichtsinhalten, die aus der perspektivischen Gebundenheit jeder historischen Quelle notwendigerweise resultiert, bereits in den 1970er Jahren gefordert (Bergmann 1972). In mehreren Aufsätzen und Monographien hat Klaus Bergmann Mehrperspektivität als Prinzip des Geschichtsunterrichts theoretisch begründet und mit Blick auf die Unterrichtspraxis ausgearbeitet (Bergmann 1997, 2008, 2016a, 2016b). Bergmann geht von der Prämisse aus, dass über einen historischen Sachverhalt erst dann geurteilt werden kann, wenn alle wesentlichen Zeugnisse in ihrer perspektivischen Bedingtheit wahrgenommen, kritisch geprüft und kontextbezogen interpretiert worden sind. Im Gegensatz zum traditionellen monoperspektivischen „Belehrungs- und Gesinnungsunterricht“ (Bergmann 2016a:14) zielt der heutige Geschichtsunterricht daher auf den Erwerb der Fähigkeit, Perspektivität in den historischen Quellen und in der Sekundärliteratur grundsätzlich zu erkennen und

auch die eigene perspektivische Gebundenheit zu reflektieren. Historische Zeugnisse werden nicht mehr als Vermittler einer vergangenen Wirklichkeit mit Absolutheitsanspruch betrachtet, sondern als „perspektivische Brechungen der Wirklichkeit“ (a.a.O.:26).

Im Bemühen, den Lernenden den hermeneutischen Charakter der Auseinandersetzung mit Geschichte zu verdeutlichen, können drei Ebenen von Perspektivität unterschieden werden (Bergmann 2016b:66):

- (1) Multiperspektivität: unterschiedliche Sichtweisen der Zeitgenossen eines vergangenen historischen Ereignisses
- (2) Kontroversität: unterschiedliche Deutungen dieses Ereignisses durch die Historiker*innen
- (3) Pluralität: unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Ereignis in der Gegenwart

Das Erkennen von Perspektivität bliebe jedoch Selbstzweck, wenn es nicht in historische Sinnbildung münden würde. Allerdings stellt sich das Erleben von Sinnhaftigkeit selten von selbst ein; in der Regel ist es das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen historischen Gegenstand. Diese Auseinandersetzung schließt das Bemühen ein, sich nicht nur gedanklich, sondern auch einführend-empathisch mit dem Sachverhalt zu verbinden. Es ist Voraussetzung, um sich fremden Perspektiven verstehend zu nähern und sie möglicherweise eine Zeitlang zu übernehmen. Eine derartige Übung vertieft nicht nur das Verstehen vergangener Zeiten, sondern ist zugleich eine unverzichtbare Fähigkeit für soziales Handeln in der Gegenwart:

„Perspektivenübernahme ist eine Fähigkeit, die durch Unterricht und gerade auch durch Geschichtsunterricht auf jeder Altersstufe gefördert werden kann. (...) Wenn historischer Unterricht auf soziales Handeln vorbereiten will und die Perspektivenübernahme als Bildungsprozess begreift, ist die Darstellung von Geschichte und die Auseinandersetzung mit Geschichte bewusst so zu gestalten, dass die Denkweisen, Wertvorstellungen, Interessen, Mentalitäten, Verhaltensweisen und Erfahrungen möglichst vieler der an einem historischen Prozess Beteiligten und von ihm Betroffenen aus ihrer eigenen Sicht (...) gesehen und bedacht werden können. Multiperspektivität ist der Schlüssel zum Fremdverstehen“ (Bergmann 2016a:52f).

Allerdings gesteht Bergmann zu, dass die unterrichtliche Arbeit mit multiperspektivischen Zeugnissen methodisch herausfordernd ist und Probleme aufwirft. Zu ihnen gehört die Notwendigkeit, historische Zeugnisse in ihrem Entstehungskontext zu interpretieren, was die intensive Erarbeitung eines entsprechenden Hintergrundwissens erforderlich macht. Ein nicht zu lösendes Problem stellen die sogenannten „stummen Gruppen“ dar: Betroffene, deren Stimmen nicht überliefert sind. Da die stummen Gruppen wesentlich größer sind als die Gruppen, deren Äußerungen der Nachwelt bekannt sind, können wir niemals genau wissen, „wie es wirklich war“. Den Lernenden muss verdeutlicht werden, dass Geschichte eine Sinnbildung ist, die nur als Annäherungsprozess an

die Vergangenheit verstanden werden kann. Auch die Fähigkeit des empathischen Sich-Einfühlens in fremde Perspektiven ist nicht kurzfristig zu erlangen und bedarf eines geduldigen, immer wieder erneuerten Übens im Unterricht (Bergmann 2016a:54-70). Aus der Unterrichtspraxis heraus stellen Borries (1999:196) und Dehne (2008) die Möglichkeit, dass Schüler*innen sich in Personen, Situationen und Lebensformen vergangener Zeiten einfühlen können, generell infrage (siehe Kap. 8.3.).

Eine kontextbezogenen multiperspektivische Betrachtungsweise, die Fähigkeit zur (annäherungsweisen) Perspektivenübernahme und die darauf aufbauende historische Sinnbildung entwickeln sich schließlich zur „historischen Kompetenz“, das heißt zur Befähigung zum selbständigen, sachgerechten historischen Denken. Sie erweitert sich zur „narrativen Kompetenz“, wenn die erarbeiteten Inhalte angemessen erzählt werden können (vgl. Rösen 1997).

In der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik sind die didaktischen Leitlinien des Erkennens von Narrativen, der Multiperspektivität, Perspektivenübernahme und Selbstreflexion fest verankert (vgl. Pandel 2017; Sauer 2018a). Inwiefern die dargelegten geschichtsdidaktischen Zielsetzungen künftig auch für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht werden können, wird in Kapitel 8 und 9 eingehend erörtert.

2.5.3. Mehrperspektivität und Narrative in der Geographiedidaktik

Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Multiperspektivität wurde in der Geographiedidaktik erst seit den 1990er Jahren zu einem zentralen didaktischen Konzept entwickelt. Zwei Tagungen in Bensberg, „Geographiedidaktik neu denken“ (1990) und „Vielperspektivischer Geographieunterricht“ (1991), bildeten den Beginn der intensiven theoretischen und unterrichtspraktischen Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Multiperspektivität. Es war vor allem Tillmann Rhode-Jüchtern, der die erkenntnistheoretischen und unterrichtsrelevanten Grundlagen einer multiperspektivischen Geographiedidaktik ausarbeitete. In zahlreichen Schriften entwickelte er eine Didaktik, die auf einem konstruktivistischen Weltverständnis aufbaut und multiperspektivische Narrative zum Ausgangspunkt der Weltbegegnung im Unterricht macht (Rhode-Jüchtern 1995; 1996a; 1996b; 2006; 2009). In Abgrenzung gegen einen Unterricht, der fertig vorgeformte Weltbilder vermittelt, legte Rhode-Jüchtern bereits in seiner ersten, grundlegenden Schrift „Raum als Text – Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde“ (1995) dar, dass die Komplexität der Phänomene durch die Unterschiedlichkeit individueller bzw. kollektiver Betrachtungsweisen zusätzlich vervielfacht wird. Somit besteht zwischen der „Realität“ – dem im Raum sinnlich Vorhandenen – und der Erkenntnis dieser „Realität“ eine Differenz, verursacht durch die unterschiedlichen Sichtweisen der Betrachter*innen (Rhode-Jüchtern 1995). Das Bemühen um eine umfassende Erkenntnis muss die Vielfalt der Perspektiven zur Kenntnis nehmen, in

ihrem jeweiligen Kontext interpretieren und anschließend auf einer Metaebene zusammenführen. Insofern wird die scheinbare Objektivität des Raumes zu einem interpretierbaren und interpretationsbedürftigen „Text“. Perspektivität beschreibt Rhode-Jüchtern als

„eine Art des Betrachtens / Fragens / Erkennens aus einem Kopf /aus verschiedenen Köpfen heraus, die alle etwas anderes sehen, sehen wollen, sehen können“ (Rhode-Jüchtern 1995:35).

Um nun diese unterschiedlichen Betrachtungs- und Fragearten kennen zu lernen, bedarf es der individuellen und kollektiven Erzählungen:

„Die Sprachfigur, die ich zur angemessenen Beschreibung von ‚Wirklichkeiten‘ vorschlage, lautet nicht, noch präzisere Begriffe in noch präziserer Verknüpfung zu definieren (...), sondern Erzählungen“ (Rhode-Jüchtern 1996a:70f).

Erzählungen ermöglichen den Rezipient*innen eine Erfahrung von Wirklichkeit, die weit über die Faktenvermittlung hinausgeht.

Für die konkrete Unterrichtspraxis bedeutet diese „vielperspektivische Geographie“ nach Rhode-Jüchtern dreierlei: Erstens soll an den Anfang der Beschäftigung mit einem Thema die **Wahrnehmung** gestellt werden, um erst anschließend Deutungen zu erarbeiten: Es ist

„die Kunst, das *Sehen* wieder zu erlernen und erst danach die Welt, die Ordnung der Dinge in der Welt, in ihren räumlichen, visuellen, wirtschaftlichen, politischen und emotionalen Beziehungen zu *deuten* und sich darin zu *orientieren*“ (Rhode-Jüchtern 1995:61).

Wahrnehmungen können vor Ort erfolgen oder durch Erzählungen vermittelt werden. In beiden Fällen ermöglichen sie eine vielgestaltigere Erfahrung von Wirklichkeit als es durch die „klassischen“ geographischen Medien (Karten, Fotos, Diagramme, Graphiken, Tabellen) oder durch sachliche Texte erfolgen kann. Im Erzählen können auch Sinneswahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen vermittelt werden, die ein konstitutiver Teil der Wirklichkeit sind (vgl. Kruckemeyer 1995; Rumpf 1995).

Zweitens muss bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass Erzählungen nicht objektive Wahrheiten wiedergeben, sondern **persönliche Sichtweisen**, die in ihrem Kontext interpretiert werden müssen und der Ergänzung durch andere Sichtweisen bedürfen. Jede neue Beobachtung macht weitere Aspekte einer Sache sichtbar und erschließt weitere Bedeutungen.

„Die Wahrnehmungen sind subjektiv, aber nicht willkürlich, sie sind (zumeist) Grundlage oder Ergebnis einer subjektiv-rationalen Konstruktion. Welt verstehen heißt also auch: solche Konstruktionen verstehen“ (Rhode-Jüchtern 2006:34).

Um die Auswahl der Sichtweisen nicht dem Zufall zu überlassen, sondern auf eine theoretisch fundierte Basis zu stellen, entwickelte Rhode-Jüchtern den

Perspektivenwürfel. Seine drei Dimensionen werden durch die fachspezifischen Leitbilder, die Maßstäbe (lokal-regional-global) und die persönlichen „Fenster der Weltbegegnung“ gebildet (Rhode-Jüchtern 2001; 2006). Die für den Unterricht ausgewählten Perspektiven sollten ein möglichst breites Spektrum umfassen.

Damit verbunden ist drittens die Notwendigkeit, auch sich selbst als Wahrnehmende*r, Fragende*r und Erkennende*r in den Blick zu nehmen und dadurch **Selbst-Bewusstsein im Erkenntnisprozess** zu üben. Ohne das eigene Wahrnehmen-Wollen und Erkennen-Wollen käme keine Erkenntnis zustande (Rhode-Jüchtern 1996a:57-67). Zugleich erfordert eine vielperspektivische Geographie die Fähigkeit des **Perspektivenwechsels**: den eigenen Standpunkt verlassen und sich temporär in eine andere Perspektive hineindenken und hineinfühlen (Rhode-Jüchtern 1996b:5).

Die Fähigkeiten, Perspektivität zu erkennen und einen Perspektivenwechsel – zumindest annäherungsweise – vorzunehmen, muss mit den Schüler*innen schrittweise geübt werden. Eine Studie von Vasiljuk und Budke untersuchte geographiedidaktische Fachartikel mit Unterrichtsvorschlägen, die die mehrperspektivische Erschließung von geographischen Themen beinhalten (Vasiljuk/Budke 2021a). Die Studie weist bezüglich der Konzeption der Vorschläge zahlreiche Defizite nach, die sich vor allem auf den Mangel an Anleitungen zur Perspektivenübernahme beziehen. Die Autor*innen entwickelten ein Kompetenzmodell, das zur Grundlage einer solchen Schulung dienen kann (Vasiljuk/Budke 2021b).

In den 1990er Jahren beschäftigte sich im englischsprachigen Raum Michael McPartland in mehreren Aufsätzen mit dem Einsatz von Erzählungen im Geographieunterricht. Auch ihm geht es darum, Erzählungen als Mittel zur perspektivgebundenen Wirklichkeitserfahrung zu rechtfertigen und methodisch begründet in den Unterricht einzubinden. Er schreibt ihnen insbesondere im Zusammenhang mit der moralischen Beurteilung von geographischen Sachverhalten und Ereignissen eine große didaktische Bedeutung zu (McPartland 1996; 1998; 2001).

Mehrperspektivität in geographischen Unterrichtsmaterialien

In der Konzeption der **Geographieschulbücher** fand der neue Ansatz naturgemäß nur langsam und vorsichtig Berücksichtigung. Georg Stöber weist in seinen Untersuchungen von Geographieschulbüchern aus dem Ende der 1990er Jahre zahlreiche Defizite nach, die aus einer mangelnden Differenzierung der Blickrichtung auf das jeweilige Thema entstanden sind (Stöber 2001a, b, c). Für eine mehrperspektivische Erarbeitung von Unterrichtsinhalten ist nach Stöber jedoch nicht nur ein sorgfältiger Blick auf die Vielfalt der (kulturgeographischen) Phänomene notwendig. Anknüpfend an die aktuellen Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik (vgl. Kap. 2.5.2.) und in Erweiterung des Begriffs der narrativen Geographiedidaktik von Rhode-Jüchtern weist er darauf hin, dass Mehrperspektivität prinzipiell auf zwei

Ebenen angesiedelt ist: auf der Objektebene und auf der Reflexionsebene. Objektbezogene Mehrperspektivität bedeutet, dass ein geographisches Forschungsobjekt von den Menschen, die unmittelbar von ihm betroffen sind, unterschiedlich wahrgenommen wird. Die differierenden Sichtweisen sind somit Teil des zu erforschenden Objektes. Als Beispiele können die kontrovers beurteilten Auswirkungen der Gentrifizierung eines Stadtviertels oder der Einführung von neuen Umweltschutzmaßnahmen in einem Industriegebiet angeführt werden. Demgegenüber bedeutet reflexive Mehrperspektivität, dass ein geographisch interessanter Sachverhalt von verschiedenen Wissenschaftler*innen unterschiedlich interpretiert und/oder beurteilt wird. Objektbezogene Mehrperspektivität tritt vorwiegend in der Humangeographie auf, während reflexive Mehrperspektivität in allen Fachbereichen anzutreffen ist. Letztere sollte insbesondere den Lernenden der oberen Jahrgangsstufen durch die Kontrastierung unterschiedlicher wissenschaftlicher Lehrmeinungen bewusst gemacht werden (Stöber 2001c:439-441).

Auch Stöber setzt sich mit dem Problem auseinander, wie auf der Objektebene eine repräsentative und für ein Schulbuch geeignete Auswahl an Perspektiven getroffen werden kann. Er weist darauf hin, dass die Standpunkte von Betroffenen in der Regel nicht gänzlich individuell sind, sondern nach sozialen Kriterien zu Gruppen zusammengefasst werden können. Zu diesen Kriterien gehören beispielsweise das Geschlecht der Person, ihre nationale und/oder kulturelle Zugehörigkeit, ihre soziale und berufliche Position und ihre Weltanschauung (Stöber 2001c:440). Damit werden an die Konzeption eines Geographieschulbuchs hohe Anforderungen gestellt, denn der Anspruch der mehrperspektivischen Darstellung impliziert eine sehr gründliche und tiefgehende Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema. Aufgrund seiner Schulbuchuntersuchungen kommt Stöber jedoch zu einem anderen Ergebnis:

„In dieser Art von Texten geht es fast nie um das Verständlichmachen fremder Perspektiven, sondern um eine personalisierte Verdeutlichung des generellen Stoffes, also um ein (...) stilistisches Mittel. Sie vermitteln ‚objektive Erkenntnis‘ auf eine individualisierte Weise, die problemlos verallgemeinert werden kann, da die generalisierte ‚Erkenntnis‘ am Ausgangspunkt steht. Solche Konstrukte lassen nicht nur Authentizität vermissen, sie sind auch nicht ungefährlich, da sie dem Lernenden vorspiegeln, mit Hilfe einer einfachen Induktion sei der Schritt von individueller Erfahrung zur generalisierten Aussage möglich. Hier bleibt aber nicht nur die Frage der Generalisierbarkeit (vom Besonderen zum Allgemeinen) außer Betracht, sondern auch die Perspektivhaftigkeit jeder individuellen Sicht wie auch die Notwendigkeit, sich mit Äußerungen/Texten interpretativ auseinanderzusetzen und ‚Sinn‘ auch unterhalb der offensichtlichen Oberfläche zu suchen“ (Stöber 2001c:445f).

Mit Nachdruck kritisiert Stöber die gängige Praxis der Schulbuchautor*innen, „fremde Perspektiven“ selbst zu konstruieren und durch die Art ihrer Darstellung im Schulbuch – als „Zitat“, als Sprechblase zu einem Foto usw. – als scheinbar authentische Äußerungen zu präsentieren.

„Es wird etwas als ‚fremde‘ Perspektive ausgegeben, was realiter dem Bild des Autors von einer fremden Perspektive entspricht, bzw. dem, was er absichtsvoll als fremde Sichtweise glauben machen möchte“ (a.a.O.:446).

Es ist offensichtlich, dass es die Sichtweise der Schulbuchautor*innen ist, die den Lernenden vermittelt werden soll, dekoriert mit dem Anschein von Authentizität und Perspektivität. Für einen wahrhaftigen Unterricht sind jedoch echte Quellentexte erforderlich, denn

„Perspektiven (...), die auch dem Schulbuchautor ‚fremd‘ sind, dürften kaum anders als mit authentischen Quellen sachgerecht zu vermitteln sein“ (a.a.O.:450).

Andernfalls besteht die Gefahr, dass bei den Lernenden einseitige und verzerrte Vorstellungen entstehen, die kaum zu revidieren sind. Insbesondere bei der Behandlung von „fremdkulturellen“ Regionen führt dies häufig zu höchst problematischen Darstellungen. Eine unreflektierte und dem aktuellen Forschungsstand nicht mehr angemessene Verwendung des Kulturbegriffs birgt die Gefahr, kulturelle Komplexität auf wenige Perspektiven zu reduzieren und somit Stereotype zu verfestigen (Stöber 2001a:7-16; 2001b; Stöber/Kreutzmann 2013).

Am Beispiel von Afrika sind diese Gefahren in zahlreichen Studien dokumentiert worden (z.B. Träger 1993; Schmidt-Wulffen 2001; Kersting/Hoffmann 2011; Schrüfer/Obermaier/Schwarze 2016; Zimmermann 2017). Kersting weist in mehreren Untersuchungen nach, dass geographische Unterrichtsmaterialien vorrangig den europäischen Fremdblick auf Afrika reproduzieren anstelle authentische Stimmen aus afrikanischen Ländern zu Gehör zu bringen (Kersting 2011a, b, c). Die perspektivische Bindung dieser Fremdbilder wird jedoch nicht reflektiert:

„Afrika kann es nur in einem doppelten Plural geben. Einerseits im Plural der multiplen Realitäten *in* Afrika und andererseits im Plural der multiplen Perspektiven *auf* Afrika. (...) Die wesentliche Forderung ist also (...) eine bewusstere Wahrnehmung der Darstellung Afrikas. (...) Je nach historischem, sozialem und kulturellem Kontext nehmen wir die Welt anders wahr. Diese Verortung in der Welt spiegelt sich in unseren Beschreibungen der Welt und somit in unseren Weltbildern wider“ (Kersting 2011a:3).

Kersting skizziert sechs Wege, wie der Übergang von einem unbewussten zu einem bewussten Eurozentrismus in der Wahrnehmung „fremdkultureller“ Räume gestaltet werden könnte als Voraussetzung für die Wahrnehmung eines *anderen* Afrikas/ Asiens/ Amerikas usw. (Kersting 2011a:9):

- Überwindung der Unwissenheit in Bezug auf „fremdkulturelle“ Räume
- Bewusstsein von der eigenen – meist europäisch geformten – Perspektivität auf „fremdkulturelle“ Räume
- Entwicklung eines Bewusstseins von den Strukturen und Subjekten, die Rassismus bewusst und unbewusst produzieren und reproduzieren
- Hinterfragen der Sprecherposition und der von ihr ausgehenden Sprachmacht (sprechen Schulbuchautor*innen über andere oder geben sie ihnen die Möglichkeit, über sich selbst zu sprechen?)

- Übergang vom Containerdenken zum relationalen Denken
- Entwicklung einer reflexiven Wahrnehmung

Perspektivität des Fragens

In ihrem Aufsatz „Multimodal und dialogisch – wie Geographie Gestalt gewinnt“ (2018) stellt Mirka Dickel das Fragen an den Anfang jeder Beschäftigung mit einem unbekanntem Phänomen:

„Geographieunterricht ist Ort des Fragens. Und jede Frage ruft auf zu einem einsichtigen und tiefgründigen Denken, um das Frag-Würdige zu verstehen“ (Dickel 2018:45).

Damit beginnt der mehrperspektivische Blick auf die Gegebenheiten und Ereignisse in der Welt bereits **vor** dem Interpretieren und Deuten, denn bereits im Fragen liegt Perspektivität. Ein bewusstes Wahrnehmen, das seine Inhalte nicht sofort mit Begriffen und Erklärungen belegen kann, verunsichert uns zunächst, erzeugt ein Gefühl des haltlosen Hin- und Herdriftens zwischen Vermuten und Nicht-Wissen. In diesem unsicheren Zustand können Fragen entstehen nach dem Ursprung, der Bedeutung, der Wirksamkeit des wahrgenommenen Objekts oder Ereignisses. Dickel regt an, diese Haltung des Nicht-Wissens im Unterricht zuzulassen, ja sie sogar zu kultivieren, um bei den Schüler*innen Neugier und Wissbegierde hervorzurufen. Von diesem Ausgangspunkt kann sich das produktive, eigenständig forschende Lernen entwickeln, das nach Antworten auf die eigenen Fragen sucht und sich um ein Verstehen der Sache bemüht. Unterricht wird zu einem „Erfahrungsraum“, in dem konkrete Phänomene wahrgenommen, individuell und in der Gemeinschaft der Klasse befragt und in einem dialogischen Prozess zwischen fragendem Subjekt und befragtem Objekt, behutsam begleitet von der Lehrkraft, erforscht werden. Doch:

„Verstehen ist per se ein nicht abschließbarer Prozess, wir können das Phänomen nicht bis aufs Letzte durchdringen. Im hermeneutischen Sinne heißt Verstehen daher ‚immer besser bzw. tiefgründiger zu verstehen‘. Die menschliche Wissbegierde und Neugier sind der Antrieb zu immer weiterem Fragen und Forschen“ (Dickel 2018:47).

2.6. Zusammenfassung und Desiderata für die geographiedidaktische Forschung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde dargelegt, dass authentische persönliche Erzählungen erst im Zusammenhang mit den neueren Ansätzen der Sozialgeographie wissenschaftlich interessant wurden (vgl. Kap. 2.2.). Der narrative Charakter persönlicher Erzählungen ermöglicht die Erforschung unterschiedlicher Sichtweisen auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand. Dabei ist Mehrperspektivität grundsätzlich auf drei Ebenen zu beobachten innen: zunächst bei denjenigen, die den Raum in der Vergangenheit gestaltet und sich über ihn geäußert haben; dann bei denjenigen, die gegenwärtig als Betroffene in ihm handeln und sich über ihn äußern;

schließlich bei denjenigen, die ihn als nicht unmittelbar Betroffene wahrnehmen, befragen, deuten und sich darüber äußern (z.B. Wissenschaftler*innen, Journalist*innen, Dokumentarfilmer*innen). Jede dieser Ebenen kann nach zeitlichen, räumlichen und interessegeleiteten Aspekten weiterhin differenziert werden. Die unterschiedlichen Ebenen werden von einer Vielzahl von Narrativen gebildet, die – kontextbezogen analysiert und interpretiert – die Grundlage für ein sich allmählich entwickelndes Verständnis des Raumes bilden.

Ogleich die geographiedidaktische Wissenschaft bereits seit den 1990er Jahren dezidiert auf die Notwendigkeit hinweist, geographische Themenfelder mehrperspektivisch zu erforschen und im Unterricht zu präsentieren, zeigen Schulbuchuntersuchungen, dass dies bis in die Gegenwart nur unzureichend erfolgt ist (vgl. Kap. 2.5.). Die im Rahmen meiner Forschungsarbeiten durchgeführten Schulbuchuntersuchungen bestätigen das (siehe Kap. 4 und 5). Dieser Mangel ist umso verwunderlicher, als in den Sozialwissenschaften bereits seit den 1970er Jahren lebensweltliche Interviews als Forschungsmethode anerkannt sind und wissenschaftlich ausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 2.3.). Sie ermöglichen die Erforschung und Dokumentation individueller und kollektiver Wirklichkeitszugänge, die eine pluralistische Gesellschaft und ihre vielfältigen Diskurse konstituieren. Dementsprechend wird das Raumverständnis der Geographie auch im Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen wie folgt beschrieben:

„Räume werden einerseits hinsichtlich ihrer Ausstattungs- und Verflechtungsmerkmale betrachtet, andererseits gilt es bewusst zu machen, dass Räume *subjektiv wahrgenommen und bewertet sowie auch als gesellschaftliche Konstrukte aufgefasst* werden können“ (Kernlehrplan 2014, Hervorhebung vom Verf.).

Es ist somit klar ersichtlich, dass die Möglichkeiten, authentische persönliche Narrative im Geographieunterricht als Erkenntnismittel für das differenzierte Verstehen räumlicher Phänomene einzusetzen, noch der wissenschaftlichen Erarbeitung bedürfen. Es geht darum, ihre Potenziale für den Geographieunterricht herauszuarbeiten und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf den Erwerb eines differenzierten Verständnisses räumlicher Gegebenheiten und Prozesse zu untersuchen. Diesen Zielen dient die vorliegende Dissertation.

3. Überblick über die Ziele und Forschungsdesigns der drei Teilstudien

3.1. Teilstudie I: Untersuchung zu Narration und Emotionalität in Geographieschulbüchern

Welche Potenziale haben authentische persönliche Narrative für den Geographieunterricht und wie können sie für Lernprozesse wirksam werden? – Der erste Teil dieser allen drei Teilstudien übergeordneten Forschungsfrage bildete die Ausgangsbasis für Teilstudie I „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch“ (GW-Unterricht, 161, 1/2021).

Teilstudie I legt zunächst die theoretischen Potenziale authentischer persönlicher Narrative für den Geographieunterricht dar. In der anschließenden Schulbuchanalyse wurde untersucht, inwiefern aktuelle Geographieschulbücher den Lernenden die Arbeit mit authentischen persönlichen Narrativen anbieten. Der Fokus der Untersuchung lag dabei auf der Frage nach der Authentizität der Texte sowie der Art und Weise, wie ihre Inhalte vermittelt werden. Das Thema Mehrperspektivität wurde zunächst ausgeklammert und dann in der zweiten Teilstudie schwerpunktmäßig behandelt. Grundlage der Analyse waren vier Geographielehrwerke verschiedener Schulbuchverlage für die Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an Schulen verwendet wurden. Insgesamt handelt es sich um 30 Schulbücher. Da das Schulbuch trotz zahlreicher Alternativen immer noch ein wesentliches Element des Geographieunterrichts darstellt und da beide Autorinnen der Teilstudie I im Schul- bzw. Hochschulbereich Nordrhein-Westfalens arbeiten, lag die Wahl dieses Mediums und Bundeslandes nahe.

Das Erzählen von eigenen, authentischen Erfahrungen geschieht gewöhnlich in der Ich- oder Wir-Form. Damit den Leser*innen die Authentizität persönlicher Erzähltexte plausibel gemacht werden kann, muss ein solcher Text mit dem Namen der erzählenden Person versehen sein und idealerweise mit einigen weiteren persönlichen Angaben, beispielsweise zum Wohnort, zum Alter und zu weiteren Lebensumständen, die mit dem Inhalt der Erzählung in Verbindung stehen. Ein Text, der diesen Kriterien entspricht, wird von mir als *persönlich formulierter Text* bezeichnet (in den ersten beiden Teilstudien wurde die Bezeichnung *personalisierter Text* verwendet). Der Begriff „Text“ ist hierbei großzügig ausgelegt, denn ihre Länge variiert zwischen einem Satz und mehr als einer Schulbuchseite. Auch die klar definierten Elemente einer Erzählung (vgl. Kap. 2.1.1.) brauchen nicht erfüllt zu werden, denn inhaltlich umfassen persönlich formulierte Texte sehr unterschiedliche Textarten: Erlebniserzählungen, Berichte, Beschreibungen, Erklärungen, Argumentationen, Meinungen, Kommentare.

Die Ausgangsfrage differenziert sich in vier Leitfragen:

Leitfrage 1	Welche <i>Bedeutung</i> haben persönlich formulierte Texte in Geographieschulbüchern?
Leitfrage 2	Inwieweit stellen sie <i>authentische</i> Narrative dar?
Leitfrage 3	Inwiefern vermitteln sie <i>individuelle</i> Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte?
Leitfrage 4	Inwieweit beinhalten sie <i>emotionale</i> Erlebnisse?

Die Schulbuchuntersuchung erfolgte dementsprechend in mehreren Schritten:

- (1) Ermittlung des quantitativen Anteils der persönlich formulierten Texte an der Anzahl der Kapitelseiten des jeweiligen Schulbuchs, differenziert nach Jahrgangsstufe und Schulart → Leitfrage 1
- (2) Ermittlung und Kategorisierung der zu den erzählenden Personen gegebenen Rahmeninformationen (Name, Alter, berufliche Tätigkeit usw.) → Leitfrage 2
- (3) Recherchen zur Authentizität der erzählenden Personen (Nachprüfen der Quellenangaben, Internetrecherchen) → Leitfrage 2
- (4) Untersuchung der Art und Weise, wie die Inhalte mitgeteilt werden (sachlich informierend, emotional erzählend, persönlich bewertend usw.) → Leitfragen 3 und 4.

3.2. Teilstudie II: Untersuchung zu den Potenzialen persönlich formulierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht

Zu den Potenzialen authentischer persönlicher Narrative im Geographieunterricht gehört auch die Möglichkeit einer mehrperspektivischen Herangehensweise an geographische Themen. Ein möglichst umfassendes Verständnis von Sachverhalten und Ereignissen ist nur möglich, wenn unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigt werden. Ob und in welcher Weise dies in den untersuchten Geographieschulbüchern der Fall ist, wurde in der zweiten Teilstudie untersucht: „Ich sehe das anders... - Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht“ (ZGD, 50, 1/2022).

Die im Zusammenhang mit der ersten Teilstudie identifizierten 596 persönlich formulierten Texte bilden den Textkorpus, der nach den folgenden Leitfragen analysiert wurde:

Leitfrage 1	Welche <i>Bedeutung</i> hat Mehrperspektivität in den persönlich formulierten Texten der untersuchten Geographiebücher?
Leitfrage 2	Welche <i>Blickwinkel</i> werden durch die persönlich formulierten Texte wiedergegeben?
Leitfrage 3	Welche Bedeutung haben <i>Angaben zum Entstehungskontext</i> der persönlich formulierten Texte?
Leitfrage 4	Welche <i>Aspekte des Entstehungskontextes</i> werden mitgeteilt?

Zur Beantwortung der vier Leitfragen wurde der Textkorpus in mehreren Durchgängen analysiert:

- (1) Ermittlung der Anzahl der persönlich formulierten Texte, die durch mindestens einen weiteren persönlich formulierten Text in einen mehrperspektivischen Kontext eingebunden sind → Leitfrage 1
- (2) Untersuchung der mehrperspektivisch verwendeten persönlich formulierten Texte hinsichtlich der Art der Mehrperspektivität (kontrovers vs. ergänzend) → Leitfrage 1
- (3) Identifizierung von acht verschiedenen Blickwinkeln, aus denen die untersuchten persönlich formulierten Texte geschrieben sind, und Bestimmung ihres Anteils am Textkorpus der persönlich formulierten Texte → Leitfrage 2
- (4) Ermittlung der Häufigkeit von Kontextangaben bei persönlich formulierten Texten, differenziert nach mündlichen bzw. schriftlichen und nach authentischen bzw. fiktiven Texten → Leitfrage 3
- (5) Untersuchung der jeweiligen Häufigkeit der fünf Kontextangaben → Leitfrage 4

3.3. Teilstudie III: Ergebnisse einer Schulstudie zur Arbeit mit authentischen persönlichen Narrativen im Vergleich zu Sachtexten

Die dritte Teilstudie besteht aus einer Schulstudie, mit deren Hilfe untersucht wurde, wie der Einsatz von authentischen persönlich formulierten Erzähltexten für das inhaltliche Verständnis, für die Erinnerungsleistung der Schüler*innen und für ihre Arbeitsmotivation wirksam werden kann, verglichen mit einem Sachtext: „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, 2023).

Die Schulstudie wurde im Januar 2022 an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen in zwei Parallelklassen der 9. Jahrgangsstufe mit insgesamt 36 teilnehmenden Schüler*innen durchgeführt. Sie besteht aus drei Teilen – Pretest, Intervention in Form einer textgebundenen Schreibaufgabe mit Evaluation, und Posttest – und wurde im Rahmen von zwei zeitlich getrennten Unterrichtsstunden zu jeweils 70 Minuten realisiert. In der ersten Unterrichtsstunde beantworteten die Schüler*innen zunächst einen Fragebogen, mit dessen Hilfe ihr Vorwissen zum Thema der Intervention abgefragt wurde (Pretest). Direkt im Anschluss erhielt eine per Losverfahren ausgewählte Hälfte der Teilnehmenden Textmaterial in Form von authentischen persönlichen Erzählungen, die andere Hälfte erhielt einen sachlich formulierten Text mit gleichem Inhalt. Die zu bearbeitende kreative Schreibaufgabe war für alle Schüler*innen die gleiche. Nach Beendigung der Schreibaufgabe wurde für die Evaluation mit einem Fragebogen die Arbeitsmotivation ermittelt. Der Posttest fand drei Wochen später statt und bestand aus einer erneuten Beantwortung des Pretest-Fragebogens. Ein abschließendes Gespräch mit den beiden teilnehmenden Klassen musste aufgrund der schulinternen Corona-Regeln leider entfallen. Das folgende Schema (Abbildung 1) visualisiert das Design der Schulstudie:

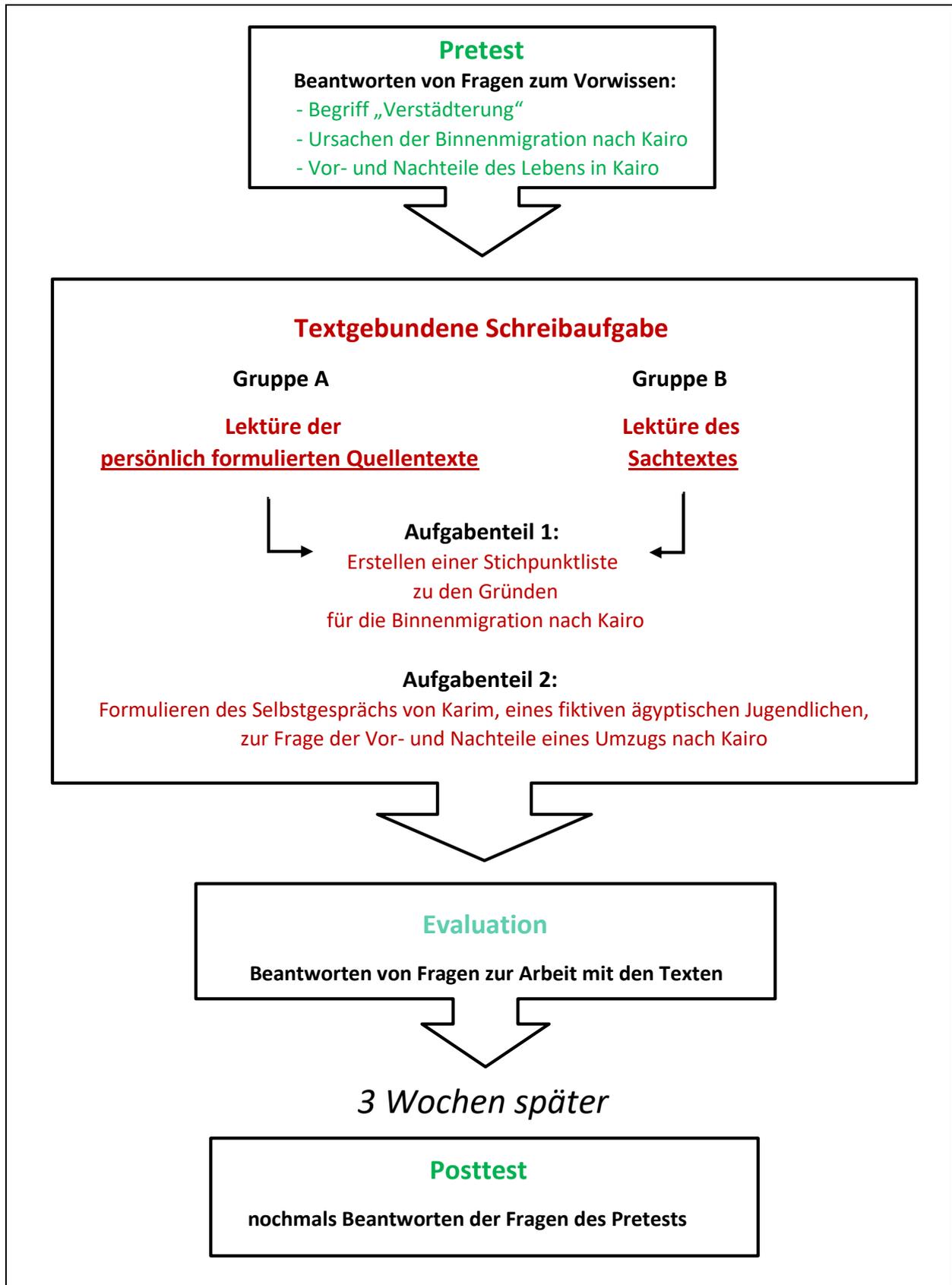


Abbildung 1: Design der Schulstudie (Teilstudie III)

In der textgebundenen Schreibaufgabe wurde die Binnenmigration in Ägypten thematisiert. Der Wahl dieses Themas lagen zwei Überlegungen zugrunde: Zum einen sind Migration, Binnenmigration und Verstädterung weltweit zu beobachtende Phänomene, die in den Geographie-Curricula auch fest verankert sind. Zum anderen gehört Ägypten nicht zu den Raumbeispielen, die in den nordrhein-westfälischen Geographiebüchern behandelt werden, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass die Teilnehmer*innen der Schulstudie diesbezüglich über keine spezifischen Kenntnisse verfügten. Hinzu kam meine persönliche Vertrautheit mit dem ägyptischen Raum und damit auch die Möglichkeit, authentische Aussagen vor Ort zu sammeln. Das authentische Textmaterial umfasst die Aussagen von sechs Ägypter*innen zu ihren persönlichen Gründen, das Heimatdorf zu verlassen und in die Hauptstadtregion umzuziehen oder sich für den Verbleib im Heimatdorf zu entscheiden. Eine siebte Ägypterin erzählt von den Veränderungen, die sich durch den Zuzug vieler Binnenmigrant*innen für die Stadtgestalt Kairos und das Leben dort ergeben. Alle sieben Aussagen sind Teile von Interviews, die mit den betreffenden Personen in Kairo geführt wurden, oder in ägyptischen Print- und Onlinemedien veröffentlicht sind.

In der Aufgabenstellung wurde zu allen sieben Texten eine kurze Einführung gegeben, in der der Name der betreffenden Person, ihr Alter und ihr Herkunftsort genannt sind. Einige weitere Kontextangaben geben einen Einblick in die beruflichen und familiären Lebensumstände der Interviewten. Die Interventionsaufgabe war als kreative Schreibaufgabe konzipiert: Die Schüler*innen sollten sich in die Lage von Karim versetzen, einem fiktiven ägyptischen Jugendlichen aus einem Dorf im Nildelta, der in einem Selbstgespräch überlegt, ob er sein Dorf verlässt und nach Kairo zieht oder ob er im Dorf bleibt. Die Argumente sollten von der Gruppe A aus den Materialtexten genommen werden. Die Vergleichsgruppe B hatte als Grundlage für die gleiche Aufgabe einen ausführlichen Sachtext, der hinsichtlich seines sachlichen Informationsgehaltes den persönlich formulierten Textmaterialien entsprach. Die Aufgabenstellung ist nachfolgend wiedergegeben (für die sieben Quellentexte vergleiche https://geodidaktik.uni-koeln.de/sites/geodidaktik/website_daten/Multimedia_Inhalte/Aegypten/Material_Binnenmigration_Aegypten.pdf).

Einleitung zur Aufgabenstellung:

Du reist mit einer Reisegruppe für zwei Wochen nach Ägypten. Euer ägyptischer Reiseführer führt euch nicht nur zu den Sehenswürdigkeiten, sondern organisiert auch einen Besuch in seinem Heimatdorf im Nildelta. Sein Vater besitzt dort eigenes Land, auf dem er Futterklee für seine Tiere und Gemüse anbaut, das er auf dem Markt verkauft. Seine Mutter kümmert sich um den großen Haushalt und die vier Kinder. Die beiden ältesten Kinder, euer Reiseführer und sein jüngerer Bruder Karim, verdienen bereits Geld und tragen zum Familieneinkommen bei. Die beiden jüngsten Kinder gehen noch zur Schule. Die Familie ist nicht reich, hat aber alles, was sie zum Leben braucht: ein eigenes kleines Haus und ausreichend Geld für die täglichen Bedürfnisse. Die Eltern sind froh, dass sie dem ältesten Sohn sogar ein Studium finanzieren konnten, um Fremdsprachen zu lernen. Dadurch kann er nun im

Tourismus arbeiten. Euer Reiseführer stellt euch seinen 17-jährigen Bruder Karim vor. Du findest Karim sympathisch und möchtest ihm einige Fragen zum Leben in Ägypten stellen. Der Reiseführer bietet sich an, zu dolmetschen. Karim erzählt dir, dass er neun Jahre zur Schule ging und sie mit dem Mittleren Abschluss beendete. Nun hilft er seit zwei Jahren seinem Vater in der Landwirtschaft und verdient zusätzlich Geld durch die Arbeit auf Baustellen. Er überlegt jedoch, nach Kairo zu gehen und sich dort ein eigenes Leben aufzubauen. Dieser Schritt hätte Vorteile im Vergleich zu seiner derzeitigen Lebenssituation, aber auch Nachteile. Hani, einer seiner besten Freunde, findet die Idee in Kairo zu leben sehr gut und würde mitkommen. Ein anderer Freund, Youssef, rät ihm jedoch ab und bittet ihn, im Dorf zu bleiben.

Aufgaben:

Lies nun die ausgeteilten persönlich formulierten Texte (Gruppe A) bzw. den ausgeteilten Sachtext (Gruppe B) und beantworte anschließend die folgenden zwei Aufgaben:

1. Nenne in Stichpunkten die Gründe, warum in Ägypten Menschen ihre Dörfer verlassen und sich in der Hauptstadtregion Groß-Kairo ansiedeln.
2. Versetze dich nun in die Lebenssituation von Karim. Diskutiere aus Karims persönlicher Sicht in Form eines Selbstgesprächs: Soll er im Dorf bleiben oder nach Kairo gehen? Berücksichtige dabei so viele Aspekte wie möglich und begründe deine Überlegungen mit realistischen Argumenten. Schließe mit einer Entscheidung ab.

Karim schreibt (setze den Text fort):

Heute habe ich mal wieder überlegt, ob ich hier im Dorf bleiben soll oder ob ich lieber nach Kairo gehe...

Die von den Schüler*innen verfassten kreativen Schreibaufgaben wurden unter drei Leitfragen analysiert:

Leitfrage 1	Inwiefern erwerben Schüler*innen ein <i>differenzierteres Verständnis</i> geographischer Themen durch die Arbeit mit persönlich formulierten Quellentexten im Vergleich zur Arbeit mit Sachtexten?
Leitfrage 2	Inwiefern bleiben geographische Inhalte besser in der <i>Erinnerung</i> , wenn sie durch persönlich formulierte Quellentexte erworben werden als wenn ihre Textgrundlage ein Sachtext ist?
Leitfrage 3	Sind Schüler*innen <i>motivierter</i> , wenn sie mit persönlich formulierten Quellentexten arbeiten im Vergleich zur Arbeit mit Sachtexten?

Zur Beantwortung der drei Leitfragen wurden die Texte der Schüler*innen in mehreren Durchgängen analysiert:

- (1) Ermittlung der durchschnittlichen Länge der Schüler*innentexte, differenziert nach Gruppe A und B → Leitfrage 1
- (2) Vergleich der Ergebnisse des Pretests mit den Stichpunktlisten (Teil 1 der Schreibaufgabe) und mit den Inhalten der Schüler*innentexte (Teil 2 der Schreibaufgabe) unter dem Aspekt von zutreffenden Vorstellungen und Fehlkzepten, differenziert nach Gruppe A und B → Leitfrage 1
- (3) Untersuchung der Häufigkeiten der verwendeten Quellentexte, differenziert nach Gruppe A und B → Leitfrage 1
- (4) Vergleich der Ergebnisse des ersten Teils der Schreibaufgabe (Stichpunktliste) mit den Ergebnissen des Posttests → Leitfrage 2
- (5) Auswertung des Fragebogens zur Evaluation → Leitfrage 3

3.4. Methodik der drei Teilstudien

Teilstudien I und II: Schulbuchanalyse

In allen drei Teilstudien wurden zur Auswertung der Datenerhebungen vorwiegend qualitative Methoden verwendet, in geringem Maße auch quantitative. Das angewandte quantitative Verfahren beschränkte sich in den ersten beiden Teilstudien auf das Auszählen von Schulbuchseiten bzw. von persönlich formulierten Texten unter einer bestimmten Fragestellung (jeweils Leitfrage 1).

Der angewandten qualitativen Methode liegt die von Philipp Mayring und Udo Kuckartz entwickelte qualitative Inhaltsanalyse zugrunde (Mayring 1983/2010; Kuckartz 2012/2022). Die in den 30 untersuchten Geographieschulbüchern identifizierten persönlich formulierten Texte wurden nach inhaltlichen Merkmalen analysiert, die sich auf den Entstehungskontext, auf die Art und Weise der inhaltlichen Vermittlung, auf die Art der Mehrperspektivität und auf die Auswahl der Blickwinkel beziehen. Die Kategorien wurden induktiv aus dem Textmaterial heraus gebildet und im Laufe der Kategorisierung wiederholt überarbeitet und verfeinert. Hilfreich waren dabei auch die konstruktiv-kritischen Rückmeldungen der Mitglieder der Forschungswerkstatt, in der die Schulbuchanalyse mehrfach vorgestellt wurde. Die Kategorien waren so gewählt, dass sie genau definiert werden konnten und sich von anderen Kategorien klar abgrenzten.

Die Zuordnung eines persönlich formulierten Textes zu einer Kategorie war jedoch nicht immer einfach. Ging es darum, beispielsweise die Authentizität oder die Altersgruppe der Sprecherperson eines Textes herauszufinden, war die Kategorisierung problemlos durchzuführen, denn die Zugehörigkeit zu einer Kategorie schloss die Zugehörigkeit zu einer anderen aus. Sollte jedoch die Art und Weise bestimmt werden, wie Inhalte vermittelt werden, kam eine große Bandbreite möglicher Kategorien in Betracht: sachlich Fakten vermitteln, Zusammenhänge dieser Fakten erklären, ein Werturteil äußern, Argumente vorbringen, das eigene Verhalten

begründen oder Emotionen und Gefühle schildern. Nur in seltenen Fällen war es möglich, einen persönlich formulierten Text nur einer dieser Kategorien zuzuordnen. Die meisten Texte gehören mehreren Kategorien an; sie vermitteln beispielsweise Sachinformationen, die zugleich im Hinblick auf das eigene Verhalten bewertet werden (siehe Teilstudie I, Kap. 4.4.3., Abb. 7). Auch die Kategorienbildung zu den Blickwinkeln, aus denen die Texte geäußert wurden, erforderte mehrfache Neubetrachtungen, da die dominierende Gruppe, die von der jeweiligen Person repräsentiert wurde, herausgefunden werden musste (siehe Teilstudie II, Kap. 5.7.2., Abb. 9). Dennoch wäre die anschließende quantitative Auswertung der verschiedenen Blickwinkel ohne diese einschränkende inhaltliche Reduktion nicht möglich gewesen.

Teilstudie III: Schulstudie

Die Konzeption der Schulstudie zielte darauf ab, die Wirksamkeit der unterrichtlichen Arbeit mit authentischen, persönlich formulierten Erzähltexten im Vergleich zu Sachtexten herauszufinden. Die Studie kann als Interventionsstudie verstanden werden, wenn wir die folgende Definition von Hager/Hasselhorn zugrundelegen:

„Unter Interventionsmaßnahmen verstehen wir jede Art von außengesteuerter, zielorientierter und systematischer Beeinflussung von Personen- und oder Systemmerkmalen. Jede Interventionsmaßnahme besteht mindestens aus einer Menge von zu bearbeitenden Aufgaben bzw. Problemen und mindestens einer Methode der Instruktion“ (Hager/Hasselhorn 2000:41).

Im Gegensatz zu den in der Psychologie und Pädagogik allgemein üblichen Interventionsmaßnahmen handelt es sich bei dieser Interventionsstudie jedoch nicht um eine Präventionsmaßnahme oder um ein Training von Fähigkeiten oder Handlungsweisen, sondern um eine Untersuchung zur Wirksamkeit des Unterrichtsmediums „persönlich formulierte Erzähltexte“ im Hinblick auf Lernprozesse, die dem Erwerb eines differenzierten, vielperspektivischen Verständnisses räumlicher Gegebenheiten und Prozesse dienen. Insofern erscheint mir die Bezeichnung „Studie zur Wirksamkeitsevaluation“ angemessener (Mittag/Bieg 2010:41).

Um die Wirksamkeit des persönlich formulierten Textmediums herauszufinden, bedurfte es des Vergleichs mit einer Kontrollgruppe, die mit nicht persönlich formuliertem Textmaterial die gleiche Aufgabe bearbeitete. Da die Anzahl der Teilnehmenden mit 38 Schüler*innen relativ klein war, kann die Auswertung zwar Tendenzen der Wirksamkeit angeben, nicht jedoch statistisch abgesicherte Ergebnisse vorlegen. Sie ist somit als Pilotstudie zu werten, deren Resultate durch eine Studie mit größerer Probandenzahl und statistischer Auswertung noch geschärft werden könnten. Der für die Erforschung der inhaltlichen Wirksamkeit gewählte Zeitraum von drei Wochen kennzeichnet die Studie als eine Kurzzeitintervention (Hagenauer 2010).

3.5. Übersichtsschema zu den drei Teilstudien

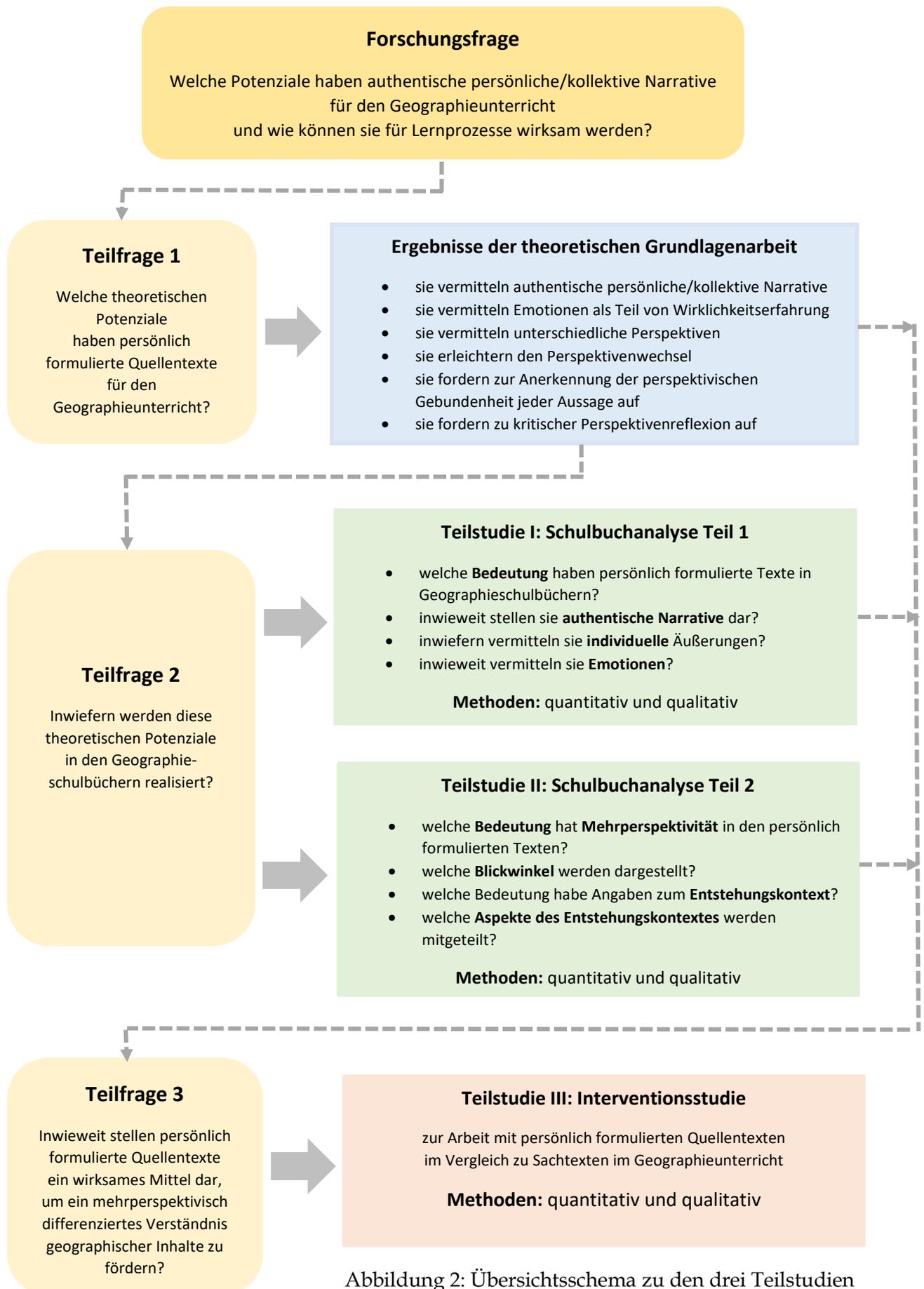


Abbildung 2: Übersichtsschema zu den drei Teilstudien

4. „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“ – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch (Teilstudie I)

Entspricht im Inhalt: Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (2021): „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“ – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch.

In: GW-Unterricht, 161 (1), S. 35-50.

Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht161s35>

Abstract:

Dieser Artikel untersucht die Verwendung von Narrativen in Geographieschulbüchern der Sekundarstufe I und II. Die Narrative werden hinsichtlich ihrer Authentizität, Individualität und Emotionalität analysiert. Es zeigt sich, dass authentischen Narrativen unter allen Schulbuchtexten nur eine marginale Bedeutung zukommt. Individualität und Emotionalität sind lediglich in einem Teil der Narrative zu finden. Für einen verstärkten Einsatz von authentischen Narrativen in Geographieschulbüchern werden didaktisch begründete Anregungen gegeben.

Keywords: Narration, Authentizität, Emotionalität, Geographieschulbuch, Schulbuchanalyse

4.1. Einleitung - ein Unterrichtserlebnis wird zur Forschungsfrage

Ein Oberstufenschüler einer nordrhein-westfälischen Großstadt unternahm nach dem Ende seiner Schulzeit im Jahr 2019 eine mehrwöchige Reise in ein ihm unbekanntes Land. Aufgeschlossen für neue Erlebnisse begegnete er während der Reise unterschiedlichen Menschen, die ihm durch Erzählungen aus ihrem Leben vielfältige Einblicke in die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse des Landes ermöglichten. Der Schüler lernte dadurch Sichtweisen kennen, die ihm weder ein Reisehandbuch noch der Geographieunterricht – für den er stets großes Interesse gezeigt hatte – vermittelt hatten. Nach seiner Rückkehr fasste er diese Erfahrung in dem prägnanten Satz zusammen: „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“. Seine Erkenntnis, dass ein tiefergehendes Verständnis für geographische Zusammenhänge an das unmittelbare Erleben der relevanten Sachverhalte und die Begegnung mit den dort lebenden Menschen gebunden ist, kann aus unseren Unterrichtserfahrungen nachdrücklich bestätigt werden.

Im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen heißt es im Hinblick auf die Ziele und Aufgaben des Geographieunterrichts, die Geographie leiste „einen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen“ und schaffe dadurch eine wesentliche

Grundlage für eine „reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ (Kernlehrplan Sekundarstufe II 2014:11).

Ein Verständnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Strukturen und Prozessen und eine echte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten setzen unserer Auffassung nach die authentische Begegnung mit eben diesen Lebenswirklichkeiten voraus. Authentische Begegnung kann im schulischen Kontext auf zwei Wegen zustande kommen: unmittelbar, durch das eigene Erfahren dieser Wirklichkeit, und mittelbar, durch das Wahrnehmen der Erzählungen anderer, die von eigenen Erfahrungen sprechen. Inwieweit die zur Verfügung stehenden geographischen Unterrichtsmaterialien den zweiten Weg ermöglichen, war die Ausgangsfrage des hier dargestellten Forschungsprojektes.

Da das Schulbuch trotz zahlreicher Alternativen immer noch ein wesentliches Element des Geographieunterrichts bildet, wurde eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Untersucht wurden die Texte von 30 Geographieschulbüchern für die Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen (siehe Literaturverzeichnis). Der Fokus lag dabei auf Texten, die als persönliche Äußerungen gekennzeichnet sind. Diese Texte enthalten meist den Namen der sich äuernden Person, häufig auch ihr Alter oder ihre berufliche Tätigkeit und erwecken somit den Eindruck, Aussagen authentischer Persönlichkeiten zu sein. Sie werden im Folgenden *personalisierte Texte* genannt. Die Begründung dieser Textauswahl, die Fragestellungen der Analyse, ihre Methodik, Ergebnisse und Schlussfolgerungen sind Gegenstand dieses Artikels.

Die forschungsleitende Ausgangsfrage, inwieweit geographische Unterrichtsmaterialien die authentische Begegnung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten ermöglichen, wurde im Laufe der Arbeit in vier Leitfragen konkretisiert:

- Welche Bedeutung haben personalisierte Texte in Geographieschulbüchern?
- Inwieweit stellen sie authentische Narrative dar?
- Inwiefern vermitteln sie individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte?
- Inwieweit beinhalten sie emotionale Erlebnisse?

Die Schulbuchanalyse ist in einen größeren Rahmen aktueller geographiedidaktischer Forschungsfelder eingebunden. Zu ihnen gehören das Erkennen und Deuten von Narrationen (z. B. Dickel 2018; Dickel & Scharvogel 2012; Rhode-Jüchtern 1995, 1996, 2004a, 2004b) und die Bedeutung von Emotionen für den Erkenntnisprozess (z. B. Hasse 1995, 2015; Kruckemeyer 1995; McPartland 1996, 1998; Rumpf 1995; Strauß 2018). Im Folgenden wird zunächst die Relevanz dieser Forschungsfelder für das hier untersuchte Thema dargelegt. Anschließend werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Schulbuchanalyse erläutert. Es folgen eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Problemstellung und ein

Ausblick auf wünschenswerte Veränderungen in der Konzeption von Texten für Geographieschulbücher.

4.2. Theoretische Grundlagen

4.2.1. Formen nicht-literarischen Erzählens

Die zweite und dritte Leitfrage, inwieweit personalisierte Texte in Geographieschulbüchern authentische Narrative sind und inwiefern sie individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte vermitteln, verweisen auf die Inhalte der Texte und die Art und Weise ihrer Darstellung. Im Folgenden wird zunächst der kultur- und sozialwissenschaftliche Begriff der Narration konkretisiert und anschließend seine Bedeutung für die Geographiedidaktik dargelegt.

Erzählen ist ein allgemein-menschlicher Impuls und eine überkulturelle, universelle Fähigkeit. In konstruktivistischer Sichtweise hat das Erzählen sogar wirklichkeitskonstituierende Funktion: Der Mensch erzeugt im Erzählen die Welt und seine eigene individuelle Identität, zugleich wird er sich ihrer durch das Erzählen überhaupt erst bewusst (vgl. Currie 1998:17; Nünning 2013:18). Erzählungen geben darüber hinaus kulturellen Erscheinungen ihre spezifische Bedeutung, so dass Kulturen als ein „geordnetes Bündel von Erzählungen“ aufgefasst werden können (Müller-Funk 2008:17). Diese fundamentale Bedeutung des Erzählens impliziert, dass das Erzählte auch gehört oder gelesen wird. Die Zuhörer*innen sind unwissentlich konstituierendes Element allen Erzählens, das auf sie hin ausgerichtet ist. Erzählen ist somit relational – wie auch die menschliche Identität, die sich im Erzählen erschafft (vgl. Currie 1998:17; Müller-Funk 2008:309).

Müller-Funk (2008:49) formuliert die grundlegenden Elemente jeden Erzählens: „Unabhängig von jedweder inhaltlicher Ausfüllung bedeutet Erzählen: eine bestimmte Relation zur Welt und zu meiner Umgebung einzunehmen, die mich in die Rolle des Handelnden und des Erleidenden drängt. Darüber hinaus tritt der teleologische Grundcharakter erzählten Handelns und das moralische Grundmuster, das solcher Teleologie zugrunde liegt, sichtbar hervor.“

Erzählungen sind fiktional oder faktual. Während erstere in den Bereich der Literatur gehören, werden letztere auch als Wirklichkeitserzählungen bezeichnet (vgl. Klein & Martínez 2009:1). Zu ihnen gehören beispielsweise Mythen, Geschichtsschreibung und Lebenserzählungen. Im Selbstverständnis der Erzählenden erschaffen Wirklichkeitserzählungen nicht fiktionale Welten, sondern beziehen sich auf reale Tatsachen und Erlebnisse, die in der äußeren Lebenswelt der erzählenden Person verortet sind.

Im konstruktivistischen Weltverständnis sind Wirklichkeitserzählungen jedoch nicht gleichzusetzen mit Wirklichkeitserleben oder gar Wirklichkeitsgeschehen.

Wirklichkeitserzählungen stehen in einem doppelten Beziehungsfeld: Sie sind keine Abbilder des wirklichen Geschehens, sondern nehmen das von der erzählenden Person *erlebte* Geschehen zum Ausgangspunkt. Doch auch das erlebte Geschehen kann im Prozess des Erinnerns und Wieder-Erzählens unbewusst oder bewusst verändert und der jeweiligen Erzählsituation angepasst werden. Der Begriff „Wirklichkeitserzählung“ bezieht sich somit auf die Darstellung eines selbst erlebten, erinnerten und dem Erzählaugenblick angepassten Geschehens. „Wie es wirklich war“ erfahren die Adressaten und Adressatinnen nicht. Insofern sind Wirklichkeitserzählungen zugleich referentiell und konstruktiv (vgl. Klein & Martínez 2009:1-13).

Wirklichkeitserzählungen werden von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen unter unterschiedlichen Fragestellungen untersucht. In den **Kulturwissenschaften** versteht die Erzähltheorie alle Kulturen als „Erzählgemeinschaften“, da sie eine „narrative Inszenierung von Welten“ bewirken (Nünning 2013:32). Erzählungen erzeugen somit eine Wirklichkeit, die es ohne das Erzählen gar nicht gäbe. (Inwieweit angesichts der zunehmenden Verflechtung und Vermischung von Kulturen die Sichtweise der „Erzählgemeinschaften“ noch zutrifft, wäre einer eigenen Betrachtung wert). Darüber hinaus untersuchen die Kulturwissenschaften die soziale Funktion des Erzählens. Indem Erzählen immer Adressat*innen benötigt, wird die Zweiheit von Erzählen und Zuhören zur Grundlage kollektiver Identitätsbildung. Diese kollektive Identität ist als eine Wertegemeinschaft zu verstehen, in der die Maßstäbe für individuelles und gruppenbezogenes Verhalten ausgehandelt werden (vgl. Nünning 2013:40-45).

In den **Sozialwissenschaften**, unter anderem in der **Humangeographie**, gehört die Arbeit mit Narrativen in den Bereich der qualitativen empirischen Forschung. Diese kann beschrieben werden als „eine Sichtweise der sozialen Realität, die deren grundlegende Hervorbringungsprozesse, Erzeugungsbedingungen und Funktionsmechanismen in den Blick nimmt“ (Schütze 2005:23). Für die Analyse dieser Prozesse, Bedingungen und Funktionsweisen werden unter anderem Einzelfallstudien verwendet, deren wissenschaftliche Grundlagen von Schütze (1983, 1987, 2005, 2008 u.a.) ausgearbeitet wurden. Der Einzelfall zeichnet sich durch historisch einmalige, individuelle oder kollektive Entfaltungsaktivitäten aus. Er kann mithilfe von autobiographisch-narrativen Interviews („Stegreiferzählungen“) aufgenommen, anschließend analysiert und schließlich durch das In-Beziehung-Setzen mit anderen Realitätsebenen interpretiert werden. Die Wissenschaftler*innen verbinden in Form eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens die recherchierten äußeren Ereignisse einer Biographie mit den inneren Reaktionen des betreffenden Menschen, wodurch die Ereignisse eine subjektive Deutung und Beurteilung erfahren. Diese subjektiven Welten begründen die komplexe soziokulturelle Diversität moderner Gesellschaften. Da sich der Einzelfall nicht in gesellschaftlicher Isolation vollzieht, offenbart er auch Allgemeines,

Fallübergreifendes und kann daher Ausgangspunkt sozial- oder kulturwissenschaftlicher Studien sein (vgl. Schriewer 2014:385-400; Schütze 1983:283-288, 2005:213-219). „Die Deutungen lebensgeschichtlicher Quellen werfen einzelne, aber intensive Schlaglichter auf soziokulturelle Phänomene. Das bedeutet aber keineswegs, dass ihre Aussagekraft begrenzt bleibt. Mit ihrem Blick auf die Verwobenheit des Biografischen beschreiben sie kulturelle Muster in einer Gesellschaft, die auf andere Weise nicht greifbar wären. Je nach Auswahl der Fälle ist es möglich, verschiedene Muster und Strategien aufzuzeigen oder paradigmatische Konstellationen zu beschreiben“ (Schriewer 2014:399f). Dass Wissenschaftler*innen durch die Art ihrer Fragen und auch durch ihre Persönlichkeiten auf den Inhalt und die Gestalt der autobiographischen Interviews einen schwer zu bestimmenden Einfluss nehmen – selbst wenn die Gütekriterien empirischer Forschung zugrunde gelegt werden –, muss dabei immer im Bewusstsein bleiben. Auch autobiographische Erzählungen bilden keine Wahrheit ab, sondern teilen persönliche Welterfahrungen in subjektiver Deutung mit, die von den Erzählumständen abhängig ist.

Als Konsequenz aus der konstruktivistischen Weltansicht entwickelte Rhode-Jüchtern für die **Geographiedidaktik** die Grundlagen einer Narrativen Geographie (Rhode-Jüchtern 1996:68-80, 2004a:126-142, 2004b:49-61). Das Erzählen als Methode der empirischen Kultur- und Sozialforschung wird zum Ausgangspunkt von Unterrichtsmaterialien gemacht, die authentische Raumerfahrungen vermitteln sollen. „Für die Geographiedidaktik (...) kommt es darauf an, möglichst viel Authentisches von der Welt und dem Handeln der Menschen in dieser Welt darzustellen und darauf aufbauend die Verstehensleistung der Schüler zu entwickeln. Tatsachen beschreiben, diese in Kontexten relativieren, davon die Interpretation im eigenen kulturellen Code unterscheiden und darüber in Alternativen dialogfähig werden, das wären die Meta-Lehrziele, die ein lebendiges Lernen erlauben. (...) Dann kann der Geographieunterricht helfen, ein selbstkritisches Weltbild zu konstituieren und Sinn zu stiften“ (2004a:57).

Der Kerngedanke besteht darin, geographische Inhalte in Form authentischer Erzählungen darzubringen – jedoch nicht als kurzweilige, anekdotische Präsentation, sondern als reale, individuell-subjektive Raumerfahrung. Während die klassische Geographie die Erdoberfläche in ihren Strukturen, Prozessen und Funktionen sowie deren Genese beschreibt und erklärt, präsentiert die Narrative Geographie den Raum aus der Sicht seiner Akteur*innen. Die Lernenden nehmen ihre Erzählungen wahr, interpretieren das Gehörte in seinem Kontext und ergänzen es durch weitere Erzählungen und Fakten. Als hermeneutische Wissenschaftsmethode ist dabei ein in hohem Maße reflektierendes Vorgehen erforderlich, das den intersubjektiven Rahmen braucht, um ein Bewusstsein von der eigenen perspektivischen Gebundenheit zu erlangen.

4.2.2. Emotionen didaktisch betrachtet

Die vierte Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte emotionale Erlebnisse beinhalten, gründet auf der Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb. In der Emotionsforschung werden Emotionen unter zwei grundsätzlich verschiedenen Aspekten betrachtet. Zum einen beeinflussen emotionale Erfahrungen motivierend oder hemmend die Arbeitshaltung (vgl. Abele 1999; Domagk & Niegemann 2009; McPartland 1996, 1998). Zum anderen erweitern sie das Weltverständnis, da sie dem sinnlich-kognitiven Weltzugang die Gefühlsebene hinzufügen (vgl. Hasse 1995, 2015; Kruckemeyer 1995; Rumpf 1995; Strauß 2018). Die Bedeutung dieser zwei Aspekte wird im Folgenden kurz dargelegt und für den Kontext der personalisierten Texte beurteilt.

Emotionen als Motivationsförderung

Die Lernenden für den Unterrichtsgegenstand zu motivieren gehört zu den Schlüsselaspekten eines gelingenden Unterrichts. In diesem Zusammenhang spielen Emotionen eine wesentliche Rolle: Sie beeinflussen nicht nur über kognitive Prozesse die Leistungen, sondern haben auch motivationale Auswirkungen. Motivation und Emotionen stehen somit in einem komplexen gegenseitigen Bedingungsverhältnis. Basierend auf zahlreichen empirischen Studien wurde ein direkter Zusammenhang zwischen Emotionen und aufgabenbezogener Motivation nachgewiesen, wobei sich letztere wiederum auf das Leistungsverhalten der Lernenden auswirkt (vgl. Abele 1999:31ff). So steigert eine allgemein positive Grundstimmung die intrinsische Aufgabenmotivation, was zu signifikant besseren Leistungen führt. Bei allgemein negativer Grundstimmung wurde das Gegenteil beobachtet.

Eine positive, empathische Grundstimmung kann auch dann auftreten, wenn die Lernenden aus einem persönlichen Interesse heraus einen inneren Bezug zum Unterrichtsgegenstand erleben. In diesem Fall fühlen sie eine generelle Motivation, sich dem Unterrichtsgegenstand zuzuwenden, die sich positiv auf ihre emotionale Grundstimmung auswirkt und damit die aufgabenbezogene Motivation verstärkt. Motivation ist hier zugleich Auslöser und Wirkung positiver Emotionen (vgl. Domagk & Niegemann 2009:42ff).

Es ist zu vermuten, dass personalisierte Texte durch den Bezug auf eine authentisch erscheinende Person und durch die Gestalt des alltagsnahen Narrativs die Motivation der Lernenden stärker beeinflussen als Sachtexte. Dies wirkt sich möglicherweise auch auf die Erinnerung aus. Einer Untersuchung von McPartland zufolge erinnern sich Schüler*innen noch Jahrzehnte nach Abschluss ihrer Schulzeit an Narrative aus dem Geographieunterricht – beispielsweise an Anekdoten, die von der Lehrkraft zur Veranschaulichung geographischer Sachverhalte erzählt wurden –, was auf Sachinhalte nicht in gleicher Weise zutrifft (McPartland 1996; 1998:341-345).

Allerdings ist zu bedenken, dass die Mitteilung negativer Erlebnisse und Emotionen auch das Gegenteil bewirken kann. Gegen die Instrumentalisierung persönlicher Texte für motivationale Ziele ist jedoch einzuwenden, dass Emotionen eine erkenntnisrelevante Bedeutung zukommt, die nicht vernachlässigt werden darf.

Emotionen als Erkenntniserweiterung

1995 erschien in der Reihe der Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie ein Sammelband zum Thema „Gefühle im Denken und Lernen“ (Hasse 1995). Darin lenkt Rumpf den Blick auf ein in der Geographie kaum beachtetes Thema: die Bedeutung von Emotionen für die Erkenntnis des Raumes. Was bewegt Menschen im Erleben ihrer lebensweltlichen Umgebung? Als Phänomenologe versteht er diese inneren Bewegungen und Reaktionen als empfindend wahrgenommenen Charakter eines spezifischen Raumes, beispielsweise einer Landschaft, der so zu ihm gehört wie seine sachlich beschreibbare Morphologie, Vegetation und Nutzungsstruktur. Im Hinblick auf den Geographieunterricht beklagt er dementsprechend „Erfahrungsarmut“, der entgegenzuwirken sei durch die Anleitung der Lernenden zum Hinschauen und Erspüren der Welt mit neugierigem, nachdenklichem Blick als Voraussetzung tiefgründigen Verstehens (Rumpf 1995:98).

Auch Kruckemeyer weist darauf hin, „dass auf dem Weg zur Selbst- und Gegenstandserkenntnis Emotionalität eine grundlegende Dimension innerhalb des Erkenntnisprozesses bildet“ (Kruckemeyer 1995:114). Gefühle und Emotionen sind somit konstitutive Elemente der Wirklichkeit, die nicht als methodische Strategie zur Motivierung der Lernenden instrumentalisiert werden dürfen. In die gleiche Richtung zielt Hasses Warnung vor einer „ästhetischen Inszenierung“ der Unterrichtsinhalte mithilfe emotionaler „Effekthascherei“ (vgl. Hasse 1995:26-29).

Neurowissenschaftliche Forschungen der letzten Jahrzehnte konnten den Nachweis erbringen, dass Wahrnehmungen unauflöslich mit Emotionen und Verstandestätigkeiten verbunden sind. Dies beeinflusst seitdem auch die geographische, insbesondere humangeographische Forschung (vgl. Strauß 2018:91ff, dort auch zahlreiche Literaturhinweise). Emotionalität wird als ein integrales Element menschlichen Daseins gesehen, das entscheidend an der Raumwahrnehmung beteiligt ist und daher in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Raum nicht ausgeblendet werden darf.

Es ist somit unbestritten, dass Emotionen eine erkenntnisrelevante Dimension aufweisen. Das Bewusstmachen von sachbezogenen Emotionen sollte daher ein konstituierendes Element des Geographieunterrichts sein, um dem Lernenden weitere Wirklichkeitsräume zu erschließen. Dieser intendierte Einbezug von Emotionen in den Unterricht eröffnet insbesondere in der Humangeographie Ebenen des Verstehens, die von rein kognitiven Annäherungen nicht erreicht werden können. Voraussetzung für

den Erkenntnisprozess ist der reflektierende Umgang mit diesen Emotionen, die zunächst verbalisiert und anschließend bewusst in den Lernprozess integriert werden.

4.3. Methodisches Vorgehen in der Lehrbuchanalyse

Die Analyse der personalisierten Texte basiert auf vier in Nordrhein-Westfalen zugelassenen geographischen Lehrwerken (Stand: Januar 2020): *Diercke* (Westermann), *Terra* (Klett), *Seydlitz* (Schroedel) und *Unsere Erde / Mensch und Raum* (Cornelsen). Leitgedanke der Auswahl war einerseits die Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen und andererseits die Repräsentation verschiedener Verlage, um eine möglichst große Vielfalt an Unterrichtsmaterialien untersuchen zu können. Von allen vier Lehrwerken wurden die jeweils neueste Ausgabe für Haupt-, Real- und Gesamtschulen (differenzierende Ausgabe) sowie die neueste gymnasiale Ausgabe für die verkürzte achtjährige Gymnasialzeit (G8) untersucht, insgesamt 30 Bände. Geographiebücher für die neunjährige Gymnasialzeit (G9) konnten nicht berücksichtigt werden, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst wenige Neubearbeitungen veröffentlicht waren, die zudem noch nicht alle Jahrgangsstufen umfassten. Eine detaillierte Übersicht der untersuchten Schulbücher findet sich im Literaturverzeichnis.

Personalisierte Texte lassen sich ungeachtet ihrer sprachlichen und inhaltlichen Heterogenität durch einige klar beschreibbare, formale und sprachliche Merkmale von den ‚gewöhnlichen‘ Schulbuchtexten abgrenzen:

- personalisierte Texte sind Äußerungen von Personen, zu denen grundlegende persönliche Angaben gemacht werden: beispielsweise der Name, das Alter oder die Tätigkeit, gelegentlich auch ein Foto oder eine Zeichnung
- die Texte sind als mündliche oder schriftliche Äußerungen gekennzeichnet
- sie sind in der Regel in der Ich- oder Wir-Form formuliert, so dass der Eindruck einer persönlichen Aussage entsteht

Auf der Grundlage dieser Merkmale konnten aus den 30 analysierten Geographieschulbüchern 596 Texte der Gruppe der personalisierten Texte zugeordnet werden. Der Begriff „Text“ ist hierbei großzügig ausgelegt, denn die Länge der personalisierten Texte variiert zwischen einem Satz und mehr als einer Schulbuchseite. Der größte Teil der personalisierten Texte (82,7%) umfasst weniger als eine Viertelseite und nur 0,7% sind länger als eine Seite. Die gesamte Textgruppe bildet den Korpus, der nun unter verschiedenen formalen, inhaltlichen und funktionalen Kategorien analysiert wurde. Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden dargestellt.

Der Verlauf der Lehrwerkanalyse orientierte sich an den in der Einleitung vorgestellten vier Leitfragen. Um die Bedeutung der personalisierten Texte in den untersuchten Schulbüchern beurteilen zu können, wurde zunächst der quantitative

Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der Gesamtanzahl der Kapitelseiten bestimmt. Zur Beantwortung der zweiten Leitfrage, inwieweit die personalisierten Texte authentische Narrationen darstellen, wurden die zu den Textpersonen gegebenen Rahmeninformationen untersucht. Im Hinblick auf die dritte und vierte Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte individuelle Wahrnehmungen und emotionale Erlebnisse vermitteln, stand die Art und Weise, wie diese Personen ihre Aussagen den Leser*innen des Schulbuchs mitteilen – sachlich informierend, persönlich bewertend usw. –, im Fokus des Interesses.

4.3.1. Die Textpersonen

Konstitutives Element der personalisierten Texte ist die sprechende oder schreibende Person. Durch ihre Augen erblicken die Leser*innen eine Landschaft, durch ihre Erfahrungen erleben sie Alltag auf einem landwirtschaftlichen Hof oder Lebensformen in einem anderen Land, durch ihre Aussagen gewinnen sie Kenntnisse über industrielle Standortkriterien, kommunale Planungsvorhaben oder ökologische Zusammenhänge. Wie ein Raum oder ein Ereignis geschildert wird und welche Meinungen oder Urteile zu einem gegebenen Sachverhalt zum Ausdruck kommen, ist somit von der Wahrnehmung und Darstellung der jeweiligen Person abhängig. Im Hinblick auf die zweite Leitfrage nach der Authentizität der Narration in personalisierten Texten lag es daher nahe, zunächst die zu den Textpersonen gegebenen Erläuterungen zu untersuchen.

Die Rahmeninformationen der Texte geben Auskunft über den Namen, das Alter und den Beruf oder die Tätigkeit der Person, wobei diese Angaben nicht vollständig sein müssen. Häufig ist auch ein Foto oder eine Zeichnung beigefügt. In einem ersten Schritt wurden die Angaben zu Namen und Beruf bzw. Tätigkeit daraufhin geprüft, ob es sich um eine reale oder fiktive Person handelt und ob die Aussage somit authentisch oder von den Schulbuchautor*innen erfunden ist. Die Überprüfung erfolgte mit Hilfe der Quellenangaben und – in unklaren Fällen – Internetrecherchen. Auf diese Weise konnten über 95% der Textpersonen eindeutig den Kategorien „real“ oder „fiktiv“ zugeordnet werden.

Durch die anschließende Auswertung der Altersangaben sollten Kenntnisse zur Altersstruktur der Textpersonen gewonnen werden. Dabei ergaben sich drei Gruppen, die sich weniger durch ihr exaktes Lebensalter unterscheiden als vielmehr durch die Zugehörigkeit zu den drei großen, in sozioökonomischer Hinsicht interessanten Lebensphasen: zur Gruppe der noch in Ausbildung begriffenen Kinder und Jugendlichen, der (potenziell) erwerbstätigen Erwachsenen und der nicht mehr erwerbstätigen älteren Menschen. Nur die mittlere Gruppe kann das wirtschaftliche und politische Leben produktiv, verantwortlich und richtungsweisend mitgestalten und somit auch die gesellschaftlichen Verhältnisse stärker als die anderen beiden

Gruppen beeinflussen. Eine 16-jährige Schülerin aus Köln zählt daher zur Gruppe der Kinder und Jugendlichen, während eine 16-jährige zweifache Mutter aus Ruanda oder eine gleichaltrige Textilarbeiterin aus Bangladesch zur Gruppe der Erwerbstätigen gehören. Entsprechend fließend ist auch der Übergang zwischen der zweiten und dritten Gruppe. Eine vierte Gruppe umfasst erwachsene Personen, die nicht eindeutig der zweiten oder dritten Gruppe zugeordnet werden können.

4.3.2. Die Vermittlung der Inhalte

Leitend für den nächsten Untersuchungsschritt war die Frage, inwiefern die Lernenden durch die Mitteilungsart der personalisierten Texte individuelle Wahrnehmungen erfahren. Äußern sich die Textpersonen nur sachlich-informierend, so dass die Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen im Vordergrund steht, oder werden sie durch persönliche Urteile und emotionale Reaktionen als individuelle Menschen erfahrbar? Im ersten Fall wären personalisierte Texte lediglich eine alternative Form zu den Fakten und Zusammenhänge aufzeigenden Schulbuchtexten. Die Textpersonen würden nur als austauschbare Informationsvermittler fungieren. Im zweiten Fall hingegen würden die Äußerungen infolge ihrer personenabhängigen Mitteilungsart einen inhaltlichen Mehrwert für die Lernenden enthalten, da sie das jeweilige Thema aus einer individuellen Wahrnehmung heraus erfahren. Besonderes Augenmerk galt der Untersuchung von emotionalen Äußerungen, die der kognitiven Wirklichkeitskonstruktion eine qualitativ andere Ebene hinzufügen.

Durch die Analyse des Textkorpus in Bezug auf die Mitteilungsart konnten sechs Mitteilungsvarianten herausgearbeitet werden:

- Vermitteln von Fakten
- Erklären von Zusammenhängen
- Äußern von Werturteilen
- Begründen von Verhalten
- Argumentieren
- Schildern von Emotionen

4.4. Ergebnisse der Lehrbuchanalyse

4.4.1. Quantitative Bedeutung personalisierter Texte

Legt man die Gesamtanzahl aller Kapitelseiten – ohne Titelseite, Inhaltsverzeichnis und Anhang – als Bezugsbasis zugrunde, ergibt sich für die 30 analysierten Geographieschulbücher ein durchschnittlicher Seitenanteil von 6,2%, der personalisierte Texte enthält (siehe Abb. 1).

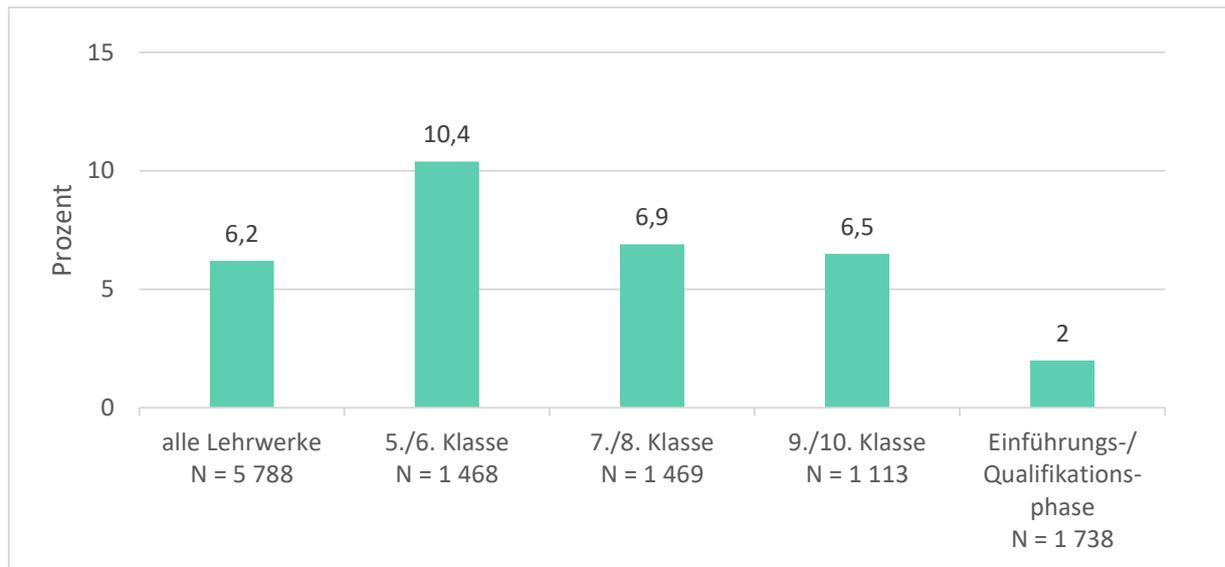


Abbildung 3 (Abb. 1): Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der jahrgangsspezifischen Gesamtanzahl der Kapitelseiten (eigene Darstellung)

In der Kategorie „9./10. Klasse“ sind in allen Diagrammen dieses Artikels für die 9. Jahrgangsstufe Schulbücher aller Schulformen berücksichtigt, für die 10. Jahrgangsstufe jedoch keine gymnasialen Ausgaben. In der auf acht Schuljahre verkürzten Gymnasialbildung gehört die 10. Jahrgangsstufe bereits zur Einführungs- und Qualifikationsphase.

Zwischen den Lehrwerken zeigen sich deutliche Unterschiede: Bei *Diercke* und *Seydlitz* beträgt der Anteil 9,2% bzw. 9,3%, während er bei *Terra* nur 4,1% ausmacht und in *Unsere Erde / Mensch und Raum* lediglich 3%. Vergleicht man die schulformspezifischen Ergebnisse, so ergibt sich als Durchschnitt für alle differenzierenden Ausgaben ein Anteil von 7,3% und für alle gymnasialen Ausgaben (ohne Einführungs- und Qualifikationsphase) ein Anteil von 8,6%. Auffällig ist die sehr unterschiedliche Bedeutung personalisierter Texte in den verschiedenen Jahrgangsstufen: Die Geographiebücher der 5./6. Jahrgangsstufe weisen mit 10,4% den größten prozentualen Anteil personalisierter Texte auf, während er in den Ausgaben für die Einführungs- und Qualifikationsphase nur 2,0% beträgt. Die Vermutung liegt nahe, dass eine personenbezogene Äußerung über geographisch relevante Gegebenheiten vor allem für jüngere Schüler*innen als geeignet betrachtet wird.

In inhaltlicher Hinsicht gehört mit 82,9% die überwiegende Mehrheit aller personalisierten Texte in das Gebiet der Humangeographie. 9,2% enthalten Themen aus der Physischen Geographie und 5,4% aus dem Bereich der Mensch-Umwelt-Beziehung. Die restlichen 2,5% entfallen auf nicht eindeutig zuzuordnende Inhalte.

Personalisierte Texte kommen somit in allen analysierten Geographiebüchern vor, allerdings nur in untergeordneter Bedeutung. Die geringe Länge der Texte - fast 83% sind kürzer als eine Viertelseite und nur 3% länger als eine halbe Seite - bestätigt dieses Ergebnis.

4.4.2. Authentizität der Textpersonen

Die sprechende oder schreibende Person wird in 68,3% der analysierten Texte namentlich genannt, in 40,4% ist ein Foto und in 5,2% eine Zeichnung beigefügt. Dadurch entsteht in den meisten Fällen der Eindruck, die authentische Äußerung eines real existierenden Menschen vor sich zu haben, wie das folgende Textbeispiel zeigt:

Herr Berg erklärt Schulreporterin Louisa die nachhaltige Produktion in einer Papierfabrik: „Wir arbeiten...“

(Aus: Diercke Erdkunde 1, S. 83, ohne Quellenangabe; Hervorhebung von AL/AB)

Eine genauere Überprüfung der Angaben zu den Textquellen und Textpersonen widerlegt jedoch diesen Eindruck. Mit Blick auf die Textquellen konnte herausgefunden werden, dass im gesamten Korpus nur 14,4% der personalisierten Texte eine Quellenangabe aufweisen, durch die die Authentizität der Person eindeutig belegt wird. Darüber hinaus werden jahrgangsspezifische Unterschiede sichtbar, denn die Häufigkeit der Quellenangaben nimmt mit zunehmender Jahrgangsstufe ebenfalls zu (siehe Abb. 2). Vermutlich liegt dies in der Sichtweise der Schulbuchautor*innen begründet, die der Herkunft eines Textes im Unterricht der unteren Jahrgangsstufen eine geringere Bedeutung zumessen als im Unterricht der Oberstufenklassen. Das Fehlen von Quellenangaben ist somit ein Hinweis, jedoch noch kein eindeutiger Beweis für die Fiktivität eines Textes. Dies wird durch den folgenden Analyseschritt bestätigt.

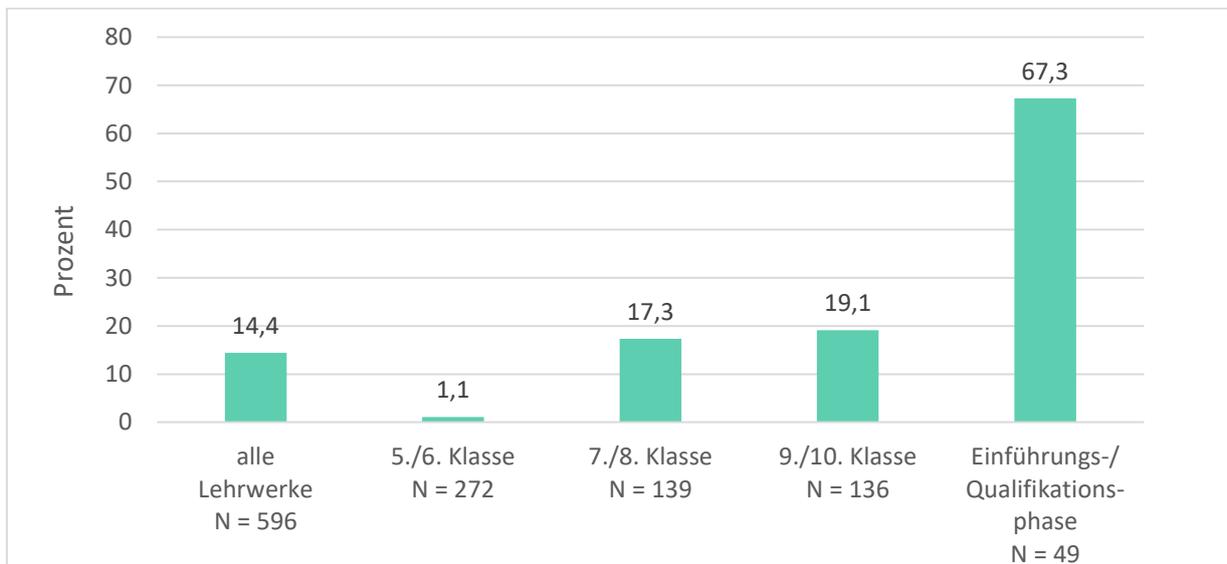


Abbildung 4 (Abb. 2): Anteil der Texte mit Quellenangaben an der Gesamtanzahl personalisierter Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Im zweiten Analyseschritt wurden daher die Informationen zu den Textpersonen näher in den Blick genommen, indem die Namen und Abbildungen der Personen

hinsichtlich ihrer Echtheit überprüft wurden. Es ergab sich, dass im gesamten Korpus 18,5% der Personen nachweislich real existieren und 76,7% eindeutig fingiert sind. Bei 4,9% konnte mit Hilfe von Internetrecherchen kein Nachweis ihrer Existenz erbracht werden, obgleich der Textduktus eine reale Person vermuten lässt. Abb. 3 veranschaulicht auch hier die große Diskrepanz zwischen den Jahrgangsstufen: Während in der 5./6. Jahrgangsstufe fast alle personalisierten Texte fingiert, das heißt von den Schulbuchautor*innen erdacht sind, handelt es sich in der Einführungs- und Qualifikationsphase bei der überwiegenden Mehrheit der Texte um authentische Beiträge.

Dies verweist auf altersspezifische Unterschiede in der Verwendung personalisierter Texte: In den unteren Jahrgangsstufen soll die Personalisierung der Inhalte vermutlich vor allem die Motivation der Lernenden erhöhen, da die jüngeren Schüler*innen durch persönlich formulierte Texte leichter angesprochen werden können als durch unpersönlich gestaltete Sachtexte. Die von den Schulbuchautor*innen verfassten Texte werden daher fiktiven Personen zugeschrieben und erscheinen im Schulbuch als personalisierte Texte. Für die oberen Jahrgangsstufen hingegen ist anzunehmen, dass der Einsatz persönlicher Äußerungen real existierender Personen die Gewährleistung von Authentizität beabsichtigt. Diese Texte werden didaktisch genutzt, um den Lernenden einen mehrperspektivischen Weltzugang zu eröffnen (siehe Kap. 4.4.3. und 4.4.4.).

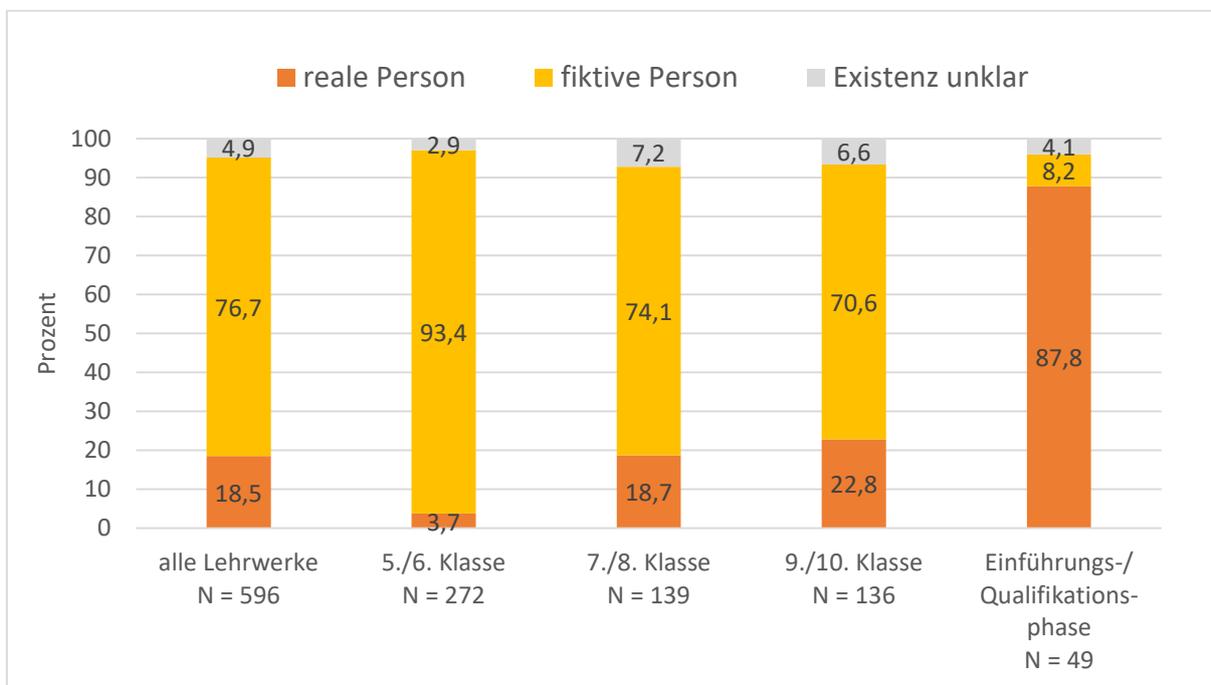


Abbildung 5 (Abb. 3): Authentizität der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Die Auswertung der Altersgruppen (siehe Abb. 4) zeigt, dass die personalisierten Texte mehrheitlich die Perspektive der erwerbstätigen Erwachsenen wiedergeben. Jedoch erhält auch die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit 25,3% eine relativ

starke Gewichtung, während die Repräsentation älterer Menschen gering ausfällt. Auffallend hoch ist mit 30,5% der Anteil der Kinder und Jugendlichen in der 5./6. Jahrgangsstufe, der mit zunehmendem Alter der Lernenden jedoch schrittweise abnimmt.

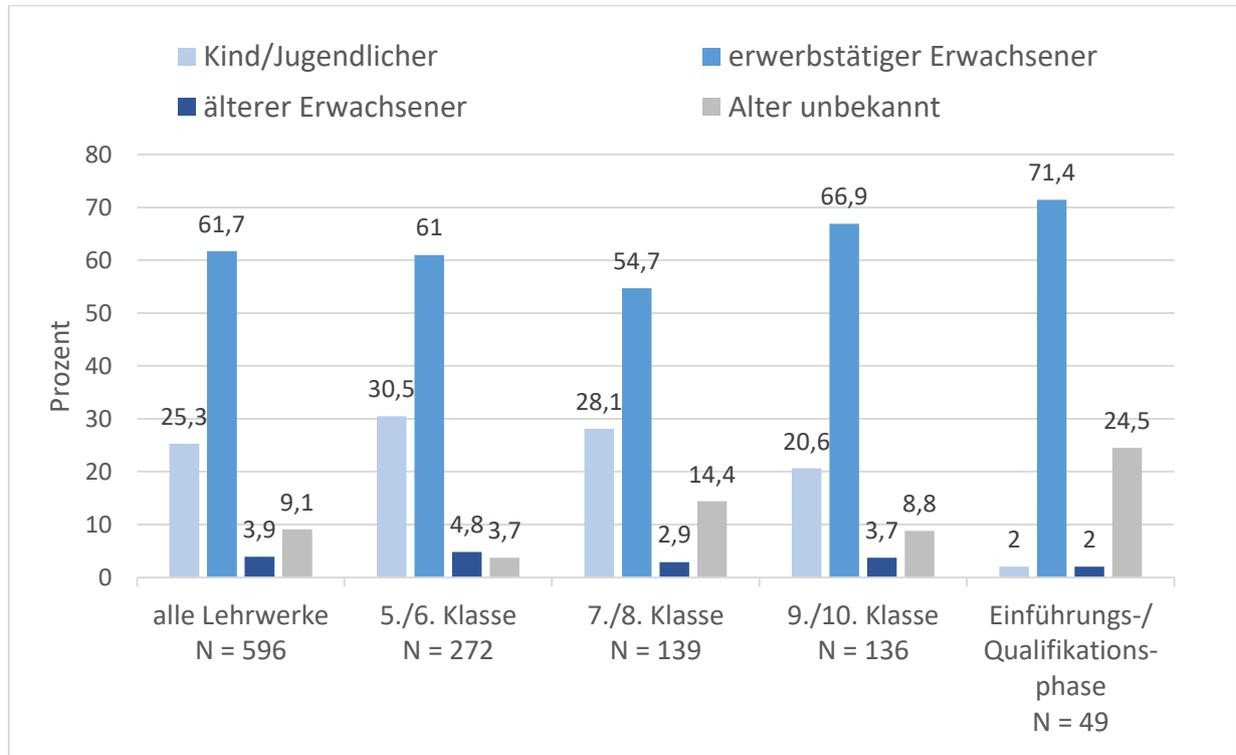


Abbildung 6 (Abb. 4): Anteil der drei Altersgruppen der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Der hohe Anteil von Kindern und Jugendlichen in den personalisierten Texten der 5./6. Jahrgangsstufe stützt die bereits geäußerte Überlegung, dass der Einsatz personalisierter Texte in der Unter- und Mittelstufe vor allem auf motivationalen Überlegungen beruht. Die Texterzähler*innen bilden, insbesondere wenn es sich um Gleichaltrige handelt, für die Lernenden eine potenzielle Identifikationsfigur, die zwischen ihnen und dem Textinhalt eine Verbindung schaffen kann. Ältere Menschen sind in diesem Zusammenhang „uninteressant“.

Die Überprüfung der unterschiedlichen Altersgruppen auf ihre Authentizität bestätigt diese Vermutung in bemerkenswerter Weise: 97,3% der Texte, in denen Kinder und Jugendliche sprechen, sind fingiert, bei den Erwerbstätigen und älteren Menschen beträgt der Anteil 70,1% bzw. 78,2%.

In der Einführungs- und Qualifikationsphase zeigt sich das umgekehrte Bild, denn die Textpersonen sind überwiegend real existierende Erwachsene. Die oben geäußerte Vermutung, dass personalisierte Texte in dieser Jahrgangsstufe der Konfrontation der Lernenden mit authentischen Sichtweisen dienen sollen, wird somit bestätigt.

4.4.3. Individualität der Wahrnehmung

Personalisierte Texte beinhalten ein großes Potenzial, ihre Inhalte auf sehr unterschiedliche Weise zu vermitteln. In Kap. 4.3.2. wurde auf die sechs Mitteilungsvarianten, in die sich der Textkorpus differenziert, bereits hingewiesen. Ihre nähere Untersuchung führt zur Beantwortung der dritten Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte vermitteln.

Die sechs klar unterscheidbaren Mitteilungsvarianten treten meist nicht in Reinform, sondern in einer Kombination mehrerer Varianten auf. Abb. 5 veranschaulicht ihren prozentualen Anteil an der Gesamtzahl der personalisierten Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe.

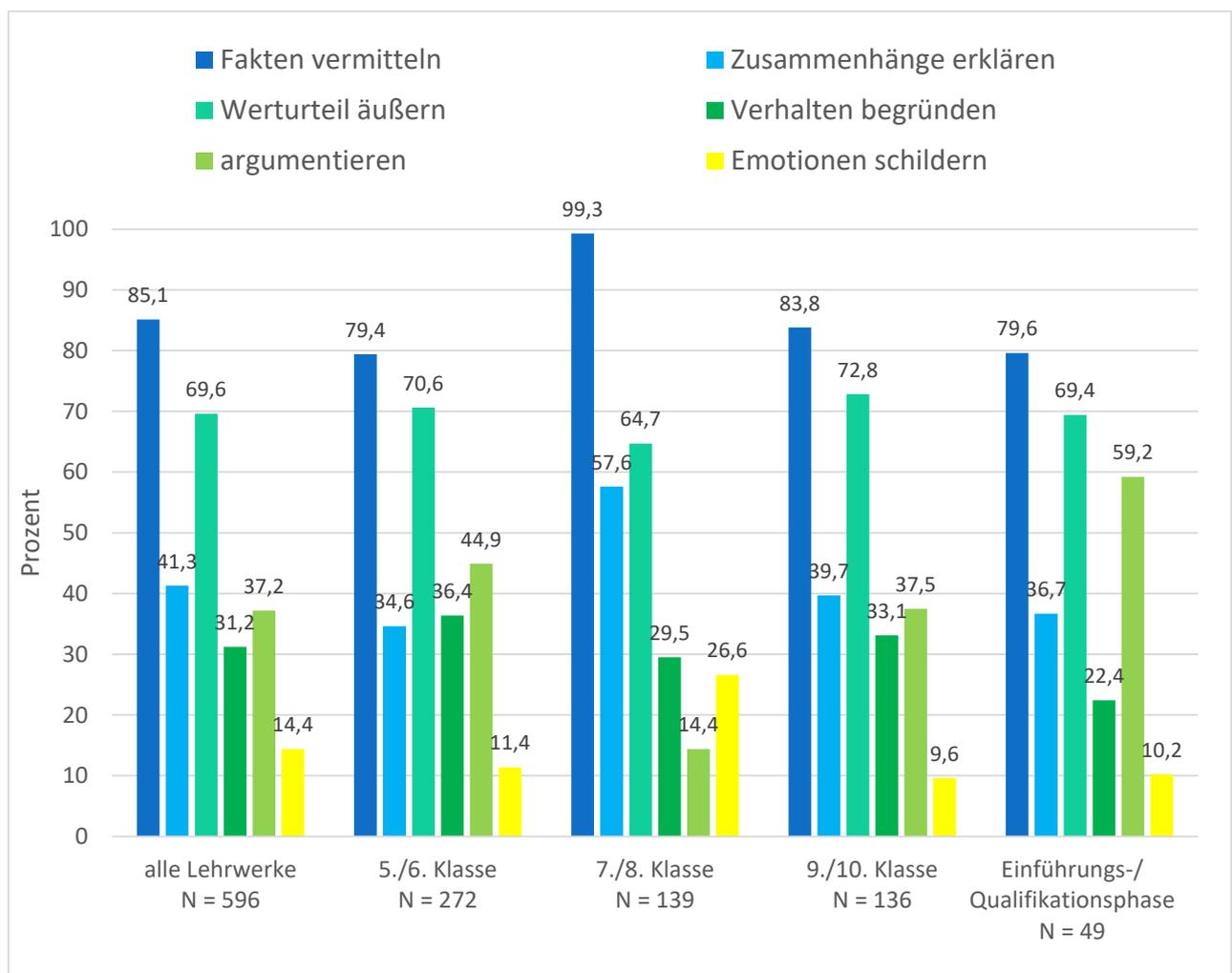


Abbildung 7 (Abb. 5): Prozentuale Verteilung der sechs Mitteilungsvarianten in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, Mehrfachnennungen (eigene Darstellung)

Die Farbwahl der Säulen visualisiert die Mitteilungsart der sechs Varianten. Blautöne indizieren rein sachliche Aussagen, Gelb steht für sehr persönliche Äußerungen. Grüntöne veranschaulichen Varianten, die sowohl sachliche als auch individuell-persönliche Anteile enthalten.

Im Folgenden werden die sechs Varianten zunächst mithilfe von Textbeispielen erläutert und im Hinblick auf den spezifischen Zugang zu geographischen Sachverhalten, den sie den Lernenden anbieten, inhaltlich untersucht. Der Anteil des individuellen Erlebens steht dabei im Zentrum des Interesses. Abschließend wird der emotionale Gehalt der Texte ausgewertet und damit die Bearbeitung der vierten Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte emotionale Erlebnisse vermitteln, eingeleitet. In Kap. 4.4.4. wird der Aspekt der Emotionalität grundlegend behandelt.

Die erste Mitteilungsvariante *Fakten vermitteln* ist allen Texten zu eigen, die Sachinformationen enthalten, und betrifft den größten Teil des Textkorpus (85,1%). Das folgende Beispiel gehört zur Unterrichtseinheit „Globale Städte sind Machtzentren“:

„Nadia Caan arbeitet für eine Londoner Bank:

London ist ein weltweit führendes Finanzzentrum. Jede führende Finanz-Institution ist in London vertreten. Die Stadt ist das weltgrößte Bankenzentrum und hat die internationalste Börse. Sie ist der weitaus größte Marktplatz für Devisen und der größte Ort für Vermögensverwaltung.“

(Aus: Diercke Erdkunde 3, S. 95, ohne Quellenangabe)

In diesem Beispiel geht es ausschließlich um die Vermittlung von Sachinformationen. Die (fiktive) sprechende Person bleibt als Individuum im Hintergrund, sie äußert keine Urteile, Absichten oder Emotionen. In der reinen Vermittlung geographisch relevanter Fakten bringen personalisierte Texte im Vergleich zu unpersönlichen Sachtexten keinen inhaltlichen Mehrwert.

Texte, die *Zusammenhänge erklären*, sind inhaltlich komplexer und bilden die zweite Mitteilungsvariante. Über die reine Wiedergabe von Fakten hinaus werden Ursachen, Bedingtheiten und Folgen vertiefend erläutert. Im gesamten Korpus weisen 41,3% der Texte diese zweite Variante auf. Ein Vergleich der Jahrgangsstufen zeigt, dass ihr Anteil mit 57,6% in der 7./8. Jahrgangsstufe überdurchschnittlich hoch ist, während er in den übrigen Jahrgangsstufen nur etwas mehr als ein Drittel beträgt. Möglicherweise hängt dies mit dem deutlich höheren Anteil naturgeographischer Inhalte zusammen, der im Curriculum für die 7./8. Jahrgangsstufe angegeben ist. Das folgende Textbeispiel ist der Unterrichtseinheit „Ständig auf Wanderschaft – das Leben der Nomaden“ entnommen:

„Ackerbauer Imat berichtet:

Vor Beginn der Regenzeit werden die Felder von Gräsern befreit. Nach dem ersten Regen wird dann gesät. Früher bewirtschafteten wir ein Feld fünf Jahre lang. Dann war der Boden erschöpft und wir zogen weiter. Auf den verlassenen Feldern wuchsen wieder Büsche und Gräser. Erst nach 20 bis 25 Jahren wurden dieselben Flächen nochmals gerodet. Der Boden hatte somit Zeit, sich zu erholen. Die Bevölkerung in unserem Land ist jedoch enorm gestiegen. Darum werden immer mehr Nahrungsmittel gebraucht. Die Felder werden nun öfter gerodet. Durch die

kürzere Erholungszeit des Bodens verringern sich allerdings die Erträge. Auf dem ausgelaugten Boden wachsen kaum noch Pflanzen. Der Boden ist ungeschützt und kann leicht vom Wind abgetragen werden. Zurück bleibt karger Wüstenboden. Die Wüste breitet sich aus.“

(Aus: Seydlitz Erdkunde 2, Differenzierende Ausgabe, S. 55, ohne Quellenangabe)

Auch in diesem Text hat die Personalisierung auf den Inhalt keinen Einfluss, denn der fiktive Bauer Imat wird als Individuum nicht erfahrbar. Mit wenigen sprachlichen Veränderungen könnte der Text ohne Auswirkungen auf den Inhalt in einen unpersönlichen Sachtext verwandelt werden. Die Personalisierung dient infolgedessen eher methodischen Zielsetzungen im Sinne eines die Schüler*innen lebensnah ansprechenden Unterrichts.

Durch die dritte Mitteilungsvariante *Werturteile äußern* wird die Bedeutung von Fakten und Ereignissen im Hinblick auf einen gegebenen Kontext beurteilt. Die Urteile können sachbezogen sein oder auch ganz persönliche Vorlieben und Abneigungen zum Ausdruck bringen. Zu dieser Gruppe gehören 69,6% aller personalisierten Texte, wobei ihr Anteil mit zunehmender Jahrgangsstufe steigt. Das Textbeispiel stammt aus der Unterrichtseinheit „Was zeichnet den Tourismus in Thailand aus?“:

„Ulli, Umweltaktivist (44 Jahre):

Die neuen Hotelanlagen, die oftmals in unberührter Natur gebaut werden, zerstören nicht nur das Landschaftsbild der Strände, sondern üben einen immensen Einfluss auf das gesamte Ökosystem unserer Küste aus. Viele Tier- und Pflanzenarten werden verdrängt oder sterben aus.“

(Aus: Seydlitz Erdkunde 3, S. 71, ohne Quellenangabe)

Die Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen wird durch eine Beurteilung ergänzt: Hotelanlagen zerstören das Landschaftsbild der Strände. Diese Beurteilung ist von der Perspektive der sprechenden Person geprägt, denn ein*e Hotelmanager*in würde sich anders äußern als der zitierte Umweltaktivist, wenn es um den Neubau von Hotelanlagen geht. Sobald ein Werturteil gefällt wird, tritt die individuelle Person in Erscheinung. Die personalisierte Textform ermöglicht das Kennen lernen des individuell beurteilenden Blicks, der in einem Sachtext nicht vermittelt werden kann.

Die vierte Mitteilungsvariante *Verhalten begründen* und die fünfte *argumentieren* kommen ebenfalls in sachlicher und persönlicher Form vor. Ihr Anteil am Textkorpus beträgt 31,2% bzw. 37,2%. Die Schüler*innen lernen individuelle Verhaltensweisen und Argumentationen kennen, wie sie nur in personalisierter Form vermittelbar sind. Das folgende Textbeispiel veranschaulicht *begründetes Verhalten* und ist Teil der Unterrichtseinheit „Produkte aus den Tropen – eine faire Sache?“.

„Felix spricht über die Hintergründe seiner Aktion:

Die meisten Kinder der rund zwei Millionen Kakaobauern müssen auf einer Plantage mitarbeiten. Wir möchten aber, dass die Kinder wie wir zur Schule gehen können. Genau dafür sorgt unsere ‚Gute Schokolade‘. Sie besitzt deshalb ein Fairtrade-Logo. In vielen Supermärkten Deutschlands haben wir uns für unsere Schokolade stark gemacht und erreicht, dass man sie nun in vielen Geschäften kaufen kann.“

(Aus: Terra Erdkunde 3, Gymnasium, S. 32, ohne Quellenangabe)

Der nächste Text aus der Unterrichtseinheit „Marginalisierung in Megastädten – zur Zukunft Dharavis“ ist ein Beispiel für das *Argumentieren*:

„Mukesh Mehta, indischer Architekt:

Wenn wir weiter in die Höhe bauen, können wir nicht nur die Einwohner dort unterbringen, sondern ein Geschäfts- und Einkaufszentrum in bester Lage schaffen. Der Neuaufbau nutzt allen Beteiligten. Die Investoren können endlich das begehrte Land erschließen und die Slumbewohner bekommen einen Lebensstandard, wie ihn zumindest die untere Mittelklasse in dieser Stadt genießt.

D.M. Sukthanker, Politiker im Bundesstaat Maharashtra:

Mehtas Ziel ist Profit, nicht Sanierung. Der Plan ist weit davon entfernt, was die Gemeinschaft will.“

(Aus: Diercke Praxis Qualifikationsphase, S. 223, ohne Quellenangabe, jedoch nachweislich real existente Personen)

Die sechste Mitteilungsvariante *Emotionen schildern* bildet den Gegenpart zu den Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären*. Die Texte dieser Variante bilden die kleinste Gruppe und machen nur 14,4% aller personalisierten Texte aus. In ihnen begegnen die Schüler*innen der Gefühlswelt einer individuellen Persönlichkeit (sei sie real oder fiktiv). Sie lernen deren Lebensumfeld nicht nur als geographisch bedeutsames Faktum kennen, sondern erleben unmittelbar die Verknüpfung von räumlichen Ereignissen und menschlichen Reaktionen. Ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Wandel von Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung“:

„Mary-Ann Cole, Arbeiterin im Werk Manila:

Ich arbeite im Werk von Integrated Microelektronics Inc., einem Zulieferbetrieb von Philips in Manila. *Ich war froh, als ich diesen Job bekommen habe*. Viele haben sich darum beworben. Bei uns herrschen harte Bedingungen. Man darf niemals zu spät kommen, sonst wird man entlassen. Es gibt genügend arme und hungrige Menschen, die sofort meinen Job übernehmen würden. *In meinem Heimatdorf sind alle stolz auf mich, dass ich es geschafft habe (...).*“

(Aus: Seydlitz Geographie 2, S. 227, ohne Quellenangabe; kursive Hervorhebungen AL/AB)

Das Beispiel verdeutlicht sehr gut, dass emotionale Äußerungen nicht nur als methodisches Mittel eingesetzt werden können, um zu motivieren und Interesse anzuregen. Sie ermöglichen darüber hinaus ein tieferes inhaltliches Verständnis – vorausgesetzt, die Textaussage wird durch zusätzliche Sachinformationen, beispielsweise zur wirtschaftlichen Situation auf den Philippinen, ergänzt. Ohne die kursiv markierten Sätze, die Emotionen zum Ausdruck bringen, würde die persönliche Sichtweise der Arbeiterin, die ihren Job trotz prekärer Arbeitsverhältnisse schätzt, fehlen. (Damit die positiven Äußerungen der Arbeiterin nicht als Legitimation für die geschilderten Arbeitsbedingungen aufgefasst werden, bedarf es der Vermittlung von Hintergrundwissen, das eine sinnvolle Einordnung der Narrative ermöglicht).

Im Vergleich der Jahrgangsstufen fallen signifikante Unterschiede vor allem bei den Varianten *Argumentieren* und *Emotionen schildern* auf. In der 7./8. Jahrgangsstufe liegt der Anteil der personalisierten Texte, die Argumentationen enthalten, deutlich unter dem Durchschnittswert des gesamten Textkorpus, während er ihn in der Einführungs- und Qualifikationsphase erheblich übersteigt (14,4% vs. 37,2% vs. 59,2%). Der Textanteil der Variante *Emotionen schildern* verhält sich genau umgekehrt: Der Durchschnittswert wird in der 7./8. Jahrgangsstufe fast verdoppelt und liegt in der Einführungs- und Qualifikationsphase deutlich darunter (14,4% vs. 26,6% vs. 10,2%).

Zur Begründung der Abweichungen ist ein Blick auf die jahrgangsspezifischen Unterrichtsinhalte hilfreich: In der 7./8. Jahrgangsstufe dominieren in den Geographiebüchern Nordrhein-Westfalens physisch-geographische Themen, die häufig mit anschaulichen Erlebnisschilderungen eingeleitet werden. Argumentationen treten jedoch hinter der Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen zurück. Dementsprechend sind auch die Werte für die Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären* überproportional hoch: 99,3% (Durchschnittswert: 85,1%) resp. 57,6% (Durchschnittswert: 41,3%). In der Einführungs- und Qualifikationsphase hingegen nimmt das Beurteilen unterschiedlicher sachbezogener Positionen und Argumentationen im Zusammenhang mit Themen aus der Wirtschafts- und Sozialgeographie breiten Raum ein. Zudem erhält das Erüben von Urteilskompetenz in dieser Jahrgangsstufe im Zusammenhang mit der Abiturvorbereitung eine besondere Gewichtung.

4.4.4. Emotionale Bedeutung personalisierter Texte

In Kap. 4.2.2. wurde dargelegt, dass Emotionen im didaktischen Kontext einerseits erkenntnisbildende, andererseits motivierende Funktionen einnehmen können. Wie anhand des letzten Beispieltexes in Kap. 4.4.3. erläutert wurde, sind verbalisierte Emotionen inhaltliche Bedeutungsträger, die entscheidend zum Textverständnis beitragen. Daher ist es verwunderlich, dass der emotionalen Mitteilungsvariante mit

einem Anteil von 14,4% an den analysierten personalisierten Texten nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt (siehe Abb. 5). Eine Untersuchung des Textkorpus hat gezeigt, dass fast drei Viertel der Textpersonen (73,8%) von dem Sachverhalt ihrer Aussagen direkt und persönlich betroffen sind und nur weniger als ein Fünftel (18,3%) aus der Distanz der nicht Betroffenen spricht (bei 7,6% der Texte ist die Frage nach der Betroffenheit irrelevant). Es liegt nun nahe anzunehmen, dass diese Betroffenheit auch emotional zum Ausdruck gebracht wird. Tatsächlich beinhalten von den Texten, die ihren Inhalt aus der Perspektive betroffener Personen darstellen, jedoch nur 12,5% emotionale Äußerungen. Die überwiegende Mehrheit berichtet rein sachlich.

Betrachtet man weiterhin die sechs Mitteilungsvarianten hinsichtlich ihres jeweiligen Anteils am gesamten Textkorpus, so ist bemerkenswert, dass 15,9% aller Texte nur die Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären* enthalten. In diesen Texten hat die individuelle, emotionale Weltwahrnehmung der Sprechenden oder Schreibenden Person keinen Einfluss auf den Textinhalt. Problematisch ist dies insofern, als die personalisierte Textgestalt bei den Lernenden ja auch eine persönliche Äußerung erwarten lässt und daher eine innere Haltung des Hinterfragens, Analysierens und Bewertens auslöst. Ein als persönliche Aussage „verkleideter“ Sachtext ruft zunächst einmal Irritationen hervor, er ist – rein inhaltlich betrachtet – eine „Mogelpackung“. Eine themenbezogene Analyse zeigte, dass in dieser Textgruppe Inhalte aus der Physischen Geographie im Vergleich zum gesamten Textkorpus deutlich überwiegen (29,5% vs. 14,6%). Daraus lässt sich ableiten, dass in der Vermittlung naturgeographischer Zusammenhänge der individuellen Person eine geringere Bedeutung zukommt als in der Vermittlung humangeographischer Inhalte.

Die Frage, weshalb 15,9% der Texte des Korpus zwar formal als personalisierte Texte erscheinen, inhaltlich jedoch unbeeinflusst von der individuellen Textperson sind, lässt sich mit Blick auf die Funktion im Unterricht beantworten: Wenn (fiktive) Kinder und Jugendliche – die in naturgeographischen Zusammenhängen im Normalfall über keine inhaltlichen Kompetenzen verfügen – im Geographiebuch dazu eingesetzt werden, den Schüler*innen diese Sachverhalte nahezubringen, muss dies als Interesse weckendes, motivierendes Mittel interpretiert werden. Die entsprechende Vermutung aus der Personenanalyse (siehe Kap. 4.4.2.) wird somit bestätigt.

4.5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

„Verstehen von Wirklichkeit“ – dieses eingangs aus dem Kernlehrplan zitierte Unterrichtsziel begründet die hier vorgestellte Lehrbuchanalyse. Dem *Verstehen* geht das *Erfahren von Wirklichkeit* voraus. Dieses Erfahren ist bei einer Vielzahl von schulgeographischen Themen jedoch nicht unmittelbar möglich, es bedarf des vermittelnden Mediums, beispielsweise eines Textes. Der von Klein & Martínez

(2009:1) geprägte kulturwissenschaftliche Begriff der „Wirklichkeitserzählung“ beschreibt ein faktuales Narrativ, das ein persönlich erlebtes und individuell erfahrenes reales Geschehen in situations- und adressatenabhängiger Weise verbalisiert. Es stellt in Gestalt autobiographischer Stegreiferzählungen eine wichtige Erhebungsmethode der empirischen Sozialwissenschaften dar (vgl. Schütze 1983, 2005). In der Narrativen Geographiedidaktik werden Wirklichkeitserzählungen als Ausgangspunkt von Unterrichtsmaterialien verwendet, mit deren Hilfe den Lernenden authentische und individuelle Zugänge zur Wirklichkeit ermöglicht werden sollen (vgl. Rhode-Jüchtern 2004a). Diese Zugänge sollen vielperspektivisch und unter Offenlegung des Entstehungskontextes erfolgen. Sie müssen im Unterricht durch weitere Materialien wie Sachtexte, Karten, Diagramme, Statistiken usw. ergänzt werden, um schließlich ein sich stets dynamisch weiterentwickelndes Weltwissen aufzubauen.

In Geographieschulbüchern werden personalisierte Texte als (scheinbar) faktuale Narrative zur Vermittlung von geographisch relevanten Sachverhalten, Erklärungen, Beurteilungen und Argumentationen eingesetzt. Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse lassen jedoch erkennen, dass ihr Potenzial nur ansatzweise genutzt wird:

1. Personalisierte Texte sind bei der Vermittlung geographischer Themen wenig relevant, insbesondere in der Sekundarstufe II.
2. In allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I ist der überwiegende Teil der Narrative nicht authentisch, sondern fiktiv.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die bereits in den 90er Jahren entwickelten Grundlagen der Narrativen Geographie durch Rhode-Jüchtern (1996, 2004a, 2004b) in die Schulbuchkonzeption kaum eingeflossen sind. Daraus ergeben sich zwei als problematisch zu bewertende unterrichtliche Aspekte. Der erste betrifft den Mangel an Narrativen realer Personen, wodurch die Möglichkeiten der Lernenden, durch das Schulbuch authentische Wirklichkeitszugänge zu erfahren, erheblich eingeschränkt werden. Dieser Mangel wurde auch von Stöber festgestellt, der Geographiebücher für Berliner Schulen untersuchte (Stöber 2001:445). Nach unseren Lehrerfahrungen vermögen fiktive Texte und Probleme bei Schüler*innen der Sekundarstufen I und II nicht in gleicher Weise Interesse zu wecken wie reale Sachverhalte und Entscheidungssituationen. Die Aufmerksamkeit, die Lernende bei unterrichtlichen Vor-Ort-Veranstaltungen – Exkursionen, Befragungen von Expert*innen usw. – zeigen, belegt dies. Gewiss – medial vermittelte Wirklichkeit wird möglicherweise niemals authentische Wirklichkeitsbegegnungen ersetzen können. In ihrer Vermittlung durch authentische Narrative könnte sich jedoch eine Möglichkeit ergeben, den Geographieunterricht dichter an die Vielfalt der Wirklichkeiten anzuschließen und dadurch den Lernenden reale Erfahrungsräume in der Welt- und Selbstbegegnung anzubieten.

Es mag Unterrichtssituationen geben, bei denen der Einsatz fiktiver Narrative sinnvoll erscheint, beispielsweise bei Rollenspielen, wo die Positionen in größtmöglicher inhaltlicher Schärfung und Kontroversität zum Ausdruck gebracht werden müssen. Denkbar ist auch eine Fingierung von Aussagen durch die Schulbuchautor*innen bei Inhalten, zu denen keine entsprechenden authentischen Narrative ausfindig gemacht werden können. In jedem Fall müssen diese personalisierten Texte jedoch unmissverständlich als fiktiv gekennzeichnet werden und dürfen sich nicht unter einer Wirklichkeit vorgaukelnden „Tarnkappe“ verstecken.

Der zweite Aspekt betrifft das kaum genutzte Potenzial personalisierter Texte im Hinblick auf eine mehrperspektivische Themenerarbeitung. Auch dies wurde von Stöber hinsichtlich der Berliner Geographiebücher beklagt (Stöber 2001:441-450). Kenntnisse unterschiedlicher authentischer Sichtweisen zu geographisch relevanten Sachverhalten und Problemen sind jedoch für Lernende eine unerlässliche Voraussetzung, um sich einen eigenen, sachgemäß-differenzierten Standpunkt erwerben zu können. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Schüler*innen nur in unzureichendem Maße über Fähigkeiten im Umgang mit Mehrperspektivität und in der Reflexion eigener und fremder Standpunkte verfügen (vgl. Kuckuck 2015:77-88). Sie haben zudem Schwierigkeiten, einen eigenen, fachspezifisch solide fundierten Standpunkt zu finden und ihn argumentativ überzeugend zu vertreten (vgl. Budke & Uhlenwinkel 2013:11-16; vgl. Uhlenwinkel 2015:46-61). Mehrperspektivisch angelegte, authentische Narrationen in Schulbüchern könnten die geographischen Sachkenntnisse der Lernenden differenzieren und vertiefen. Damit wäre dann auch eine tragfähige Grundlage für ein kritisch-reflektierendes Urteilen gegeben. Urteilskompetenz wiederum entspricht nicht nur der Forderung der Kernlehrpläne, sondern ist auch unerlässlich für die Aneignung eines unabhängigen und kritischen Blicks in einer medialen Welt, die stets die Gefahr der Manipulation mit sich bringt. Somit hätte das Erüben mehrperspektivischen Wahrnehmens und darauf aufbauend das differenzierte Argumentieren und Urteilen nicht nur unterrichtliche Relevanz, sondern würde zugleich ein wesentliches Werkzeug für die Lebenspraxis in der modernen Risiko- und Weltgesellschaft (vgl. Budke & Meyer 2015:9) ergeben.

Darüber hinaus gilt für die Gestaltung der personalisierten Äußerungen in Geographiebüchern, dass der Vermittlung von Fakten, Zusammenhängen und Werturteilen eine höhere Bedeutung zuerkannt wird als der Vermittlung von Verhaltensbegründungen, Argumentationen und Emotionen:

3. Emotionen haben als Inhalt personalisierter Äußerungen mit dem Ziel einer nicht-kognitiven Verständnisvertiefung in allen Jahrgangsstufen nur eine äußerst geringe Bedeutung.

Als Folge bleibt ein wesentliches Element unseres Wirklichkeitserlebens, die Emotionalität, fast gänzlich unberücksichtigt. Auch dieser Mangel wurde in der Geographiedidaktik bereits in den 90er Jahren zur Sprache gebracht, als Rumpf (1995:98) die „Erfahrungsarmut“ des Geographieunterrichts beklagte. Da in der Humangeographie Emotionalität als konstituierendes Element räumlicher Wahrnehmung mittlerweile breite Anerkennung gefunden hat (vgl. u. a. Hasse 2015), sollte dies auch für den Geographieunterricht gelten. Personalisierte Texte böten dazu eine hervorragende Gelegenheit. Die Instrumentalisierung von Emotionen zu motivationalen Zwecken verleugnet dagegen ihren inhaltlichen Aussagewert.

Schließlich kann festgestellt werden, dass häufig lernpsychologische Überlegungen bei der Wahl der personalisierten Textform ausschlaggebend zu sein scheinen, insbesondere in den Geographiebüchern der Sekundarstufe I:

4. Die häufig vorkommende, personalisierte Darstellung von bloßen Fakten lässt darauf schließen, dass sie methodisch im Sinne einer die Lernenden motivierenden Textgestalt begründet ist.

Obgleich es einerseits zu begrüßen ist, dass Unterrichtsmaterialien eine lernmotivierende Wirkung auf Schüler*innen ausüben, ist es andererseits äußerst problematisch, wenn die Gestalt eines Textes eine persönliche Aussage vermuten lässt, die in Wirklichkeit lediglich die Wiedergabe von Fakten und Erklärungen beinhaltet. Die Grenzen zwischen Realität und Fiktion weichen auf und die Lernenden werden irregeleitet, falls im Unterricht nicht explizit darauf hingewiesen wird, um einen bewussten und kritischen Umgang mit Medien anzuregen.

Aus unserer Sicht sind folgende Veränderungen in der Konzeption der Schulbuchtexte erforderlich:

- Der Anteil sorgfältig recherchierter, authentischer Narrative an den Schulbuchtexten sollte deutlich erhöht werden. Die Schüler*innen erlangen dadurch Wirklichkeitserfahrungen aus erster Hand und werden mit Sichtweisen unterschiedlicher Akteure konfrontiert, so dass die Themen mehrperspektivisch dargestellt und erarbeitet werden können. Die unterschiedlichen Positionen aus ihrem Entstehungskontext heraus zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren wäre dann Schwerpunkt eines Unterrichts, der differenzierte Sachkenntnisse vermitteln und Urteils- und Argumentationskompetenzen anlegen will. Die altersbedingten Möglichkeiten sind dabei natürlich zu berücksichtigen. Um den Umfang der Geographiebücher nicht zu sehr durch eine Fülle zusätzlicher Texte zu vergrößern, könnten digitale Schulbuchmedien einbezogen werden.

- Quellen- und Kontextangaben zu den personalisierten Texten sind unerlässlich, um die Aussagen einordnen und kritisch hinterfragen zu können. Die Schüler*innen sollten eine klare Vorstellung davon erlangen, wer sich zu wem, wo, wann und unter welchen Umständen geäußert hat. Die unterschiedlichen Rollen und Positionen der beteiligten Akteur*innen müssen verdeutlicht werden, damit die Lernenden die Durchsetzungsmöglichkeiten von Interessen einschätzen können. Nur dann kann eine „reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ – das zweite in der Einleitung aus dem Kernlehrplan zitierte Unterrichtsziel – in sinnvoller Weise erfolgen. Dickel hat diesen hermeneutischen Unterrichtsansatz in mehreren Arbeiten an Beispielen konkretisiert (z. B. Dickel 2009, 2012).

- Den Lernenden sollte eine möglichst große Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungsebenen vermittelt werden, um das Bewusstsein für nicht-kognitive Möglichkeiten der Welterfahrung zu schärfen. Emotionale Elemente sollten daher als verständnisvertiefende Mitteilungsebene stärker in die Schulbuchkonzeption einbezogen werden. Sie lediglich zur Motivationsförderung einzusetzen, verkennt ihren Anteil an der Wirklichkeitskonstitution.

Darüber hinaus wäre es für die weitere geographiedidaktische Forschung wünschenswert, eine neue Textsorte „authentische Wirklichkeitserzählungen“ wissenschaftlich fundiert zu konzipieren. Die qualitative Feldforschung der Sozialanthropologie hat mit der wissenschaftlichen Aufnahme und Auswertung von „Lebenserzählungen“ in diese Richtung bereits einen Weg gewiesen (z. B. Schütze 1983, 1987; Picard 2014; Schriewer 2014). Durch die zunehmende Digitalisierung von Unterrichtsmaterialien ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einerseits der Gewinnung von authentischen Narrativen, andererseits aber auch der Notwendigkeit, sie im Kontext ihrer Entstehung kritisch zu reflektieren. Auf diese Weise kann auch ein Beitrag zur Medienerziehung geleistet werden.

Übersicht der untersuchten Lehrwerke

Name des Lehrwerks, Schulform	Verlag	Jahr	Schulstufe	Jahrgangsstufe
Diercke Erdkunde Band 1, differenzierende Ausgabe	Westermann	2018	Sekundarstufe I	5, 6
Diercke Erdkunde Band 2, differenzierende Ausgabe	Westermann	2019	Sekundarstufe I	7, 8
Diercke Erdkunde Band 3, differenzierende Ausgabe	Westermann	2012	Sekundarstufe I	9, 10
Diercke Praxis Erdkunde Band 1, Gymnasium	Westermann	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Diercke Praxis Erdkunde Band 2, Gymnasium	Westermann	2018	Sekundarstufe I	7, 8
Diercke Praxis Erdkunde Band 3, Gymnasium	Westermann	2018	Sekundarstufe I	9
Diercke Praxis Einführungsphase	Westermann	2014	Sekundarstufe II	10
Diercke Praxis Qualifikationsphase	Westermann	2015	Sekundarstufe II	11, 12
Terra Erdkunde 1, differenzierende Ausgabe	Klett	2017	Sekundarstufe I	5, 6
Terra Erdkunde 2, differenzierende Ausgabe	Klett	2018	Sekundarstufe I	7, 8
Terra Erdkunde 3, differenzierende Ausgabe	Klett	2018	Sekundarstufe I	9, 10
Terra Erdkunde 1, Gymnasium	Klett	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Terra Erdkunde 2, Gymnasium	Klett	2017	Sekundarstufe I	7, 8
Terra Erdkunde 3, Gymnasium	Klett	2018	Sekundarstufe I	9
Terra Geographie Einführungsphase Oberstufe	Klett	2014	Sekundarstufe II	10
Terra Geographie Qualifikationsphase Oberstufe	Klett	2015	Sekundarstufe II	11, 12
Seydlitz Erkunde 1, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Seydlitz Erdkunde 2, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2015	Sekundarstufe I	7, 8
Seydlitz Erdkunde 3, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2017	Sekundarstufe I	9, 10
Seydlitz Geographie 1, Gymnasium	Schroedel	2019	Sekundarstufe I	5, 6
Seydlitz Geographie 2, Gymnasium	Schroedel	2009	Sekundarstufe I	7, 8, 9
Seydlitz Geographie Oberstufe	Schroedel	2016	Sekundarstufe II	10, 11, 12

Unsere Erde 1	Cornelsen	2011	Sekundarstufe I	5, 6
Unsere Erde 2	Cornelsen	2012	Sekundarstufe I	7, 8
Unsere Erde 3	Cornelsen	2012	Sekundarstufe I	9, 10
Unsere Erde 1 Gymnasium	Cornelsen	2017	Sekundarstufe I	5, 6
Unsere Erde 2 Gymnasium	Cornelsen	2018	Sekundar-tufe I	7, 8
Unsere Erde 3 Gymnasium	Cornelsen	2019	Sekundarstufe I	9
Mensch und Raum Geographie Einführungsphase	Cornelsen	2014	Sekundarstufe II	10
Mensch und Raum Geographie Qualifikationsphase	Cornelsen	2015	Sekundarstufe II	11, 12

Literaturverzeichnis

Abele, A. (1999): Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. In: Jerusalem, M. & R. Pekrum (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 31-50.

Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.) (2015): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. LIT Verlag, Berlin.

Budke, A. & M. Meyer (2015): Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. 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 Verlag, Münster. S. 9-28.

Budke, A. & A. Uhlenwinkel (2013): Argumentation. In: Rolfs, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 11-16.

Currie, M. (1998): Postmodern Narrative Theory. Palgrave Macmillan, New York.

Dickel, M. & G. Glasze (2009): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M. & G. Glasze (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. LIT Verlag, Berlin. S. 3-14.

Dickel, M. & M. Scharvogel (2012): Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.

Dickel, M. (2018): Multimodal und dialogisch. Wie Geographie Gestalt gewinnt. In: Rempfler, A. (Hrsg.): Wirksamer Geographieunterricht. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. S. 45-55.

- Domagk, S. & H. Niegemann (2009): Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten. In: Giessen, H. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 39-62.
- Flick, U., E. Kardoff von & I. Steinke (2017): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Hasse, J. (1995): Gefühle im Denken und Lernen – Das Beispiel des Geographieunterrichts. In: Hasse, J. (Hrsg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a.M. S. 9-58.
- Hasse, J. (2015): Was Räume mit uns machen – und wir mit ihnen: kritische Phänomenologie des Raumes. Alber Verlag, Freiburg.
- Kernlehrplan Sekundarstufe II (2014):
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOST_Geographie.pdf (Zugriff: 20.11.2020)
- Klein, C. & M. Martínez (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Klein, C., & M. Martínez (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 1-13.
- Kruckemeyer, F. (1995): Reisebilder aus vertrauten fremden Welten. In: Hasse, J. (Hrsg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a. M. S. 113-148.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Kuckuck, M. (2015): Argumentationsrezeptionskompetenzen von Schüler/innen – Bewertungskriterien im Fach Geographie. 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 Verlag, Münster. S. 77-88.
- McPartland, M. (1996): Walking in our own footsteps: autobiographical memories and the teaching of geography. In: International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 5 No. 1. S. 57-62.
- McPartland, M. (1998): The use of narrative in geography teaching. In: The Curriculum Journal, Vol. 9 No. 3. S. 341-355.
- Müller-Funk, W. (2008): Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Springer Verlag, Wien/New York.
- Nünning, A. (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Strohmaier, A. (Hrsg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 15-53.

- Picard, J. (2014): Biografie und biografische Methoden. In: Bischoff, C., W. Leimgruber & K. Oehme-Jüngling (Hrsg.): Methoden der Kulturanthropologie. UTB Verlag, Stuttgart. S. 177-194.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): Raum als Text. Prinzipien einer konstruktiven Erdkunde. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. R. Oldenbourg Verlag, München.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004a): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004b): Narrative Geographie – Plot, Imagination und Konstitution von Wissen. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien. S. 49-62.
- Rumpf, H. (1995): Die Welt spüren und aufspüren lernen. Vermutungen über Geographie und Emotionalität. In: Hasse, J. (Hrsg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a. M. S. 91-103.
- Schriewer, K. (2014): Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen. In: Bischoff, C., W. Leimgruber & K. Oehme-Jüngling (Hrsg.): Methoden der Kulturanthropologie. UTB Verlag, Stuttgart. S. 385-400.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3. S. 283-293.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2. S. 211-248.
- Stöber, G. (2001): Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In: Stöber, G.: Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung Bd. 23. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover. S. 439-452.
- Strauß, D. (2018): Sensitivität und Performanz. Geographie-Machen nach dem cultural turn. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Uhlenwinkel, A. (2015): Geographisches Wissen und geographische Argumentation. 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 Verlag, Münster. S. 46-61.

5. „Ich sehe das anders...“ – Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht (Teilstudie II)

Entspricht im Inhalt: Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (2022): „Ich sehe das anders...“
Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht.
In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 50 (1), S. 43-61.

Abrufbar unter: <https://doi.org/10.18452/24925>

Zusammenfassung:

Dieser Artikel untersucht die Bedeutung von persönlich formulierten Wahrnehmungen, Meinungen und Urteilen für einen mehrperspektivischen Geographieunterricht. Zunächst wird das theoretische Potenzial dieser *personalisierten Texte* für eine mehrperspektivische Wahrnehmung der Welt aufgezeigt. Anschließend erläutern wir die Methodik und die Ergebnisse einer Analyse von Geographieschulbüchern für die Sekundarstufe I und II, die untersucht, inwiefern dieses Potenzial tatsächlich genutzt wird. Für einen verstärkten Einsatz von personalisierten Texten in Geographieschulbüchern werden didaktisch begründete Anregungen gegeben.

Keywords: Mehrperspektivität, Geographieschulbuch, Schulbuchanalyse

5.1. Einleitung

Die Möglichkeiten einer mehrperspektivischen Herangehensweise an Unterrichtsinhalte sind in den letzten Jahrzehnten sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in der Geographiedidaktik als Unterrichtsprinzip begründet und praktisch ausgearbeitet worden (z.B. RHODE-JÜCHTERN 1995, 1996a, 2001, 2006; DUNCKER 1996, 2005, 2007; STÖBER 2001; DICKEL & GLASZE 2009). Die erkenntnistheoretische Grundlegung der Mehrperspektivität durch den Konstruktivismus und ihre vielfältigen bildungsrelevanten Bedeutungen sind mittlerweile unbestritten. In der unterrichtspraktischen Konkretisierung stößt man als Lehrkraft jedoch immer wieder an die Grenzen der Umsetzbarkeit, die sich – auch bei intensiver sachbezogener Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema – insbesondere bei der Materialbeschaffung und der Auswahl der Sichtweisen ergeben.

Dieses Problem aufgreifend, möchten wir eine spezifische Ausdrucksform von Perspektiven, die von uns als „*personalisierter Text*“ bezeichnet wird, in die geographische Fachdiskussion einbringen. Im Gegensatz zu Schulbuchsachtexten sind personalisierte Texte Äußerungen von real existierenden oder fiktiven Personen in der Ich- oder Wir-Form, die über Sachverhalte berichten, persönliche Erfahrungen schildern oder Stellungnahmen zu einem strittigen Thema abgeben. In der

Untersuchung dieser personalisierten Texte interessierten uns folgende Forschungsfragen:

- Welche theoretischen Potenziale haben personalisierte Texte für eine mehrperspektivische Themenbehandlung im Geographieunterricht?
- Inwiefern werden diese Potenziale in den aktuellen Geographieschulbüchern genutzt?

Wir erläutern zunächst das Potenzial personalisierter Texte für eine mehrperspektivische Arbeit mit geographischen Unterrichtsthemen und untersuchen anschließend anhand einer Analyse von Geographieschulbüchern aus Nordrhein-Westfalen, inwiefern dieses Potenzial genutzt wird. In einem abschließenden Ausblick geben wir didaktisch begründete Anregungen für die Konzeption von Geographieschulbüchern unter dem Aspekt der Mehrperspektivität.

5.2. Mehrperspektivität - zur Herausbildung eines didaktischen Prinzips

Das Prinzip der Mehrperspektivität wird in der Allgemeinen Didaktik seit den 1970er Jahren in seinen erkenntnistheoretischen, bildungstheoretischen und sozialpsychologischen Aspekten wissenschaftlich fundiert und unterrichtspraktisch konkretisiert. Ausgehend von der Annahme des Konstruktivismus, dass die Welt im Bewusstsein des wahrnehmenden Subjekts nicht abgebildet wird, sondern dass das Subjekt sie im Wahrnehmungsprozess erst erschafft, wird Mehrperspektivität zu einem wesentlichen Element für die Darstellung geographischer Sachverhalte im Unterricht. „Über eine mehrperspektivische Betrachtung wird es möglich, mehrere Blicke von verschiedenen Seiten auf die Gegenstände zu richten und zu erkennen, dass das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird. Es wird dabei sogar deutlich, dass erst die Perspektive den Gegenstand der Betrachtung konstituiert“ (DUNCKER 2005, S. 10).

Während die Geschichtsdidaktik bereits in den 1970er Jahren die Einführung des Prinzips der Mehrperspektivität in den Unterricht forderte und in den folgenden Jahrzehnten wissenschaftlich ausarbeitete (BERGMANN 1972, 2008, 2016), setzte dieser Prozess in der Geographiedidaktik erst in den 1990er Jahren ein. Zwei Tagungen in Bensberg „Geographiedidaktik neu denken“ (1990) und „Vielperspektivischer Geographieunterricht“ (1991) bildeten für die Geographiedidaktik den Beginn der intensiven theoretischen und unterrichtspraktischen Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Mehrperspektivität. Die erkenntnistheoretischen und unterrichtsrelevanten Grundlagen einer mehrperspektiven Geographiedidaktik wurden in den folgenden Jahrzehnten vor allem von RHODE-JÜCHTERN ausgearbeitet. Er versteht den Begriff der Perspektive unter Zugrundelegung eines konstruktivistischen Weltbildes als „eine *Haltung*, eine Art des Fragens, Sehens, Deutens und Sich-Orientierens“ (RHODE-JÜCHTERN 1995,

S. 61). Ähnlich formuliert es BERGMANN (2016, S. 26) für die Geschichtsdidaktik, wenn er historische Zeugnisse als „perspektivische Brechungen“ vergangenen Geschehens bezeichnet.

Ein mehrperspektivisch orientierter Unterricht bedarf zunächst des bewussten Wahrnehmens unterschiedlicher Perspektiven auf die Gegebenheiten der Welt. Darüber hinaus regt er zum Nachdenken an über die verschiedenen Norm- und Wertvorstellungen, Motive und Interessen, die diesen Perspektiven zugrunde liegen, um schließlich eine eigenständige, begründete Standpunktfindung zu ermöglichen. Die prinzipielle Bereitschaft, eine Vielheit von Sichtweisen zur Kenntnis zu nehmen, setzt ein grundlegendes Bewusstsein für die Differenz von Erscheinung einerseits und individueller Erkenntnis dieser Erscheinung andererseits voraus, das bei den Lernenden erst entwickelt werden muss (RHODE-JÜCHTERN 2001, S. 423-427). Die Einsicht in individuelle Wahrnehmungs- und Erkenntniswege ist allerdings nur der Anfang, nicht der Endpunkt im Bemühen um Weltverstehen. Zur Orientierung in der Vielfalt der oft widersprüchlichen Sichtweisen müssen von den Lernenden Methoden des Analysierens, Interpretierens und Beurteilens dieser Sichtweisen erworben werden. Diese Methoden sind eine unerlässliche Voraussetzung für die allmähliche Annäherung an das Ziel eines wirklichen Verstehens, das die verschiedenen Zugangswege auf einer höheren Ebene zusammenbringt und bewertet. Erst dann ist die Grundlage für eine eigene, begründete Standpunktfindung gegeben (RHODE-JÜCHTERN 1995, 1996a, 1998, 2001, 2006).

Durch eine mehrperspektivische Herangehensweise, die auf der eben skizzierten didaktischen Grundlage für den (Geographie-)Unterricht zum Leitbild wird, können Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, die grundlegend für die Gestaltung und Weiterentwicklung jeder pluralistischen Gesellschaft sind: Kultivieren von Neugier und Fragen, Entwickeln von problemorientiertem Denken und schließlich Befähigen zu Dialog und Verständigung. Die gesellschaftspolitische Relevanz des didaktischen Prinzips der Mehrperspektivität kommt insbesondere in der Ausbildung sozialer Grundfähigkeiten wie Zuhören können, Interesse zeigen und Respekt für Andersartiges entwickeln, zum Ausdruck (DUNCKER 1996, S. 123-127; 2005, S. 10-15). Das didaktische Problem der Perspektivenauswahl, das auch die Frage der Wertevermittlung einschließt, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

5.3. Perspektivenvielfalt statt Meinungspluralismus

Um in der Unterrichtspraxis die in Kapitel 5.2. skizzierten Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse gestalten zu können, bedarf es geeigneter Methoden und Materialien. Der Auswahl der Perspektiven kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Sie ist ein „didaktisches Problem“ (DUNCKER 2005, S. 16) und muss mit Bezug auf die Unterrichts- und Bildungsziele theoretisch fundiert werden. Dabei

ist Perspektivenvielfalt keinesfalls gleichzusetzen mit bloßer Meinungsvielfalt. PANDEL (2017, S. 350) fordert beispielsweise für die Geschichtsdidaktik: „Eine Perspektive im Sinne der Multiperspektivität beruht immer auf sozialen ‚Standorten‘ von Individuen oder Gruppen. Es sind soziologische, religiöse/konfessionelle, ökonomische, politische, ideologische, ethnische Standorte. Auch Geschlecht ist ein Standort in diesem Sinne. Unabhängig von diesen ‚natürlichen‘ Standorten (aber oft mit ihnen verbunden) gibt es auch situative, die jemand einnimmt (einnehmen muss), wenn er in eine bestimmte Situation gerät (Täter und Opfer, Kläger und Angeklagter, Angreifer und Verteidiger).“ Man könnte Standorte, die auf Machimpulsen oder spezifischen Interessen beruhen, noch hinzufügen.

Für Forscher und Forscherinnen, Schulbuchredaktionen und unterrichtende Lehrkräfte stellt sich nun die fundamentale Frage, welche Perspektiven aus der potenziell scheinbar unendlichen Anzahl von Betrachtungsmöglichkeiten den Verstehensprozess im Unterricht begründen sollen. Konkret gesprochen: Welche Sichtweisen müssen in Erfahrung gebracht und im Schulbuch bzw. Unterricht dargestellt werden, um einen Sachverhalt angemessen mehrperspektivisch vermitteln zu können? Eine beliebige Auswahl zufällig verfügbarer Positionen wäre für ein Verständnis des jeweiligen Themas sicherlich nicht förderlich. Die von PANDEL (2017, S. 350) für die Geschichtsdidaktik angeführten Standortkategorien stellen eine zwar sehr allgemeine und umfassende, doch zur Orientierung durchaus brauchbare Anleitung dar. Für den Geographieunterricht entwickelte RHODE-JÜCHTERN (2001, S. 433-436; 2006, S. 190-201) vor über zwanzig Jahren das Modell des Perspektiven-Würfels, dessen drei Dimensionen klare methodische Anregungen für die Perspektivenauswahl geben. Die drei Dimensionen sind: 1. fachliche Leitbilder / Disziplinen, 2. Maßstabebenen (individuell, lokal/regional, global) und 3. „Fenster der Weltbeobachtung“. Die dritte Dimension bezieht sich auf das individuelle Interesse an einer Sache, das beispielsweise durch eine berufsspezifische, eine ästhetische oder eine handlungsorientierte Perspektive gekennzeichnet ist. Eine vierte Dimension stellt die Zeit dar. Es sei daran erinnert, dass RHODE-JÜCHTERN (2001, S. 435) den Würfel „nicht allzu konkretistisch“ vorgestellt wissen wollte, „sondern als Idee für die Möglichkeit der Verständigung“. Des Weiteren bietet der neuere Ansatz von VASILJUK & BUDKE (2021a, S. 21) zur Klassifikation von Akteuren in einem mehrperspektivischen Konfliktfeld theoretisch fundierte Dimensionen zur Auswahl von Perspektiven. Dabei werden die Akteure in die drei Dimensionen Akteursebene (lokal, regional, national, global), Akteursart (direkt, indirekt) und Akteurstyp (individuell, komplex) eingeteilt.

Man muss sich im Klaren darüber sein, dass die Auswahl der Perspektiven niemals vollständig oder abgeschlossen sein kann. Es kann sich immer nur um eine Momentaufnahme handeln, die einem sich entwickelnden Prozess entnommen ist. Neue Perspektiven – auch und gerade angeregt durch die Schüler und Schülerinnen –

können und sollen integriert werden. Das schließt sogar Utopien, Wünsche und Ängste mit ein. Geschieht dies nicht, läuft eine Gesellschaft Gefahr, sich nur immer wieder selbst zu reproduzieren.

5.4. Perspektivenwechsel als „Schlüssel zum Fremdverstehen“

Perspektivität als erkenntnistheoretisches Grundprinzip impliziert die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel. Sowohl historisches als auch geographisches Verstehen sind individuelle Prozesse, die von jedem Schüler und jeder Schülerin selbsttätig durchlebt werden müssen. Verstehen setzt das prinzipielle Interesse voraus, sich für zeitlich oder räumlich entfernte Perspektiven innerlich zu öffnen und sie vorurteilslos und mit Respekt zur Kenntnis zu nehmen. Es schließt das Bemühen ein, als „fremd“ empfundene Denk- und Verhaltensweisen vor dem Hintergrund andersartiger historischer oder räumlich-kultureller Umstände nachzuvollziehen. Dann kann ein mehrperspektivischer Unterricht zu einem „Schlüssel zum Fremdverstehen“ (BERGMANN 2016, S. 53) werden.

RHODE-JÜCHTERN (1996b, S. 5) bezeichnet den Perspektivenwechsel als „eine Denkfigur, in der ein Thema möglichst sachgerecht aus verschiedenen Winkeln ausgeleuchtet und die pluralistische Natur der Realität erhellt wird“. Es handelt sich somit um die Einnahme einer Metaperspektive, die unterschiedliche Standpunkte der Betrachtung, Deutung und Bewertung eines Sachverhaltes einfordert und einander gegenüberstellt. Letztes Ziel ist jedoch nicht die multiperspektivische Darstellung an sich, sondern ihre fundamentale Bedeutung für eine reflektierte und angemessene Handlungsorientierung.

5.5. Personalisierte Texte als mehrperspektivische Narration

Die Gegenstände und Vorgänge in der Welt gelangen in Gestalt von Sinneseindrücken, Empfindungen und Gefühlen ins menschliche Bewusstsein, sie können aber auch durch die Äußerungen anderer Lebewesen vermittelt werden. Das nicht-fiktive Erzählen spielt im Rahmen der Vermittlung von Weltwahrnehmung seit Jahrtausenden eine zentrale Rolle. Dies gilt sowohl für die alltägliche Lebenswelt als auch für die wissenschaftliche Erkenntnis und umfasst eine große Vielfalt an Erzählinhalten und -formen: Mythen und Epen, ursprünglich mündlich tradiert, gehören ebenso dazu wie Geschichtsschreibung, Reiseberichte, journalistische und wissenschaftliche Texte sowie mündliche Alltagskommunikation. Die Erzählenden machen dabei den Anspruch geltend, über Gegenstände und Vorgänge zu sprechen, die sie zwar in ihrem Bewusstsein erfahren, die sie aber auch als außerhalb ihres Bewusstseins existierende Wirklichkeit erleben. Sie verstehen sich somit nicht als

Erzählende fiktiver Geschichten, sondern als Mitteilende selbst erfahrener, konkreter Weltbegegnungen.

Allerdings ist nicht jede nicht-fiktive sprachliche Kommunikation als Erzählung zu bezeichnen. Unter einer Erzählung wird „die sprachliche Darstellung eines Geschehens, also einer zeitlich organisierten Abfolge von Ereignissen“ verstanden (KLEIN & MARTÍNEZ 2009, S. 6). Äußerungen, die kein zeitliches Geschehen wiedergeben, beispielsweise eine persönliche Meinung, ein sachlich begründeter Kommentar oder eine Argumentation, gehören somit nicht zur Gruppe der Erzählungen. In diesem Artikel verwenden wir daher den Terminus *personalisierte Äußerungen* oder *personalisierte Texte*. Damit werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen bezeichnet, die sich zum einen auf konkrete äußere Weltwahrnehmungen beziehen und die zum anderen durch persönliche Angaben (Name, Alter, Tätigkeit usw.) eindeutig mit einer bestimmten Person in Beziehung gebracht werden können.

Obwohl sich personalisierte Äußerungen auf Gegebenheiten beziehen, die von der betreffenden Person als äußere Wirklichkeit wahrgenommen werden, konstruieren sie zugleich diese Wirklichkeit in Abhängigkeit von der spezifischen Wahrnehmung dieser Person. Sie sind somit durch zwei Bezugsebenen – sachlich-referentiell und individuell-konstruktiv – charakterisiert (KLEIN & MARTÍNEZ 2009, S. 1-2). Diese Tatsache macht sich die qualitative Sozialforschung zunutze. Sie erforscht die individuellen oder gruppenspezifisch-kollektiven Sichtweisen auf einen Sachverhalt oder ein Ereignis in ihrem historisch-kulturell-biographisch geprägten Kontext. Werden die empirisch gewonnenen Einzelfälle miteinander verglichen, so ergeben sich sowohl singuläre als auch fallübergreifende, allgemeine Perspektiven. Beide zusammen gestalten ein mehrperspektivisches Gesamtbild der Realität (SCHÜTZE 2016, S. 21-32).

Der zweifache Wirklichkeitsbezug bildet auch im Zusammenhang mit einer mehrperspektivischen Didaktik das Kernpotenzial personalisierter Äußerungen: Wenn ein Sachverhalt von verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Blickwinkeln gedeutet und dies im Unterricht vermittelt wird, ergibt sich für die Lernenden zunächst ein differenziertes Bild dieses Sachverhaltes. Unerlässliche Voraussetzung dafür ist die Kompetenz, Perspektivität zu erkennen und sie im Kontext der Entstehungsbedingungen der jeweiligen Äußerung zu analysieren und zu interpretieren.

Unterrichtliches Lernen muss jedoch über das Konstatieren und Verstehen verschiedener Sichtweisen hinausgehen, es sollte den Lernenden auch eine Reflexion ihrer eigenen Denkweisen abverlangen und zugleich Handlungsprinzipien vermitteln. Ergibt sich aus widerstreitenden Perspektiven ein hohes Konfliktpotenzial, so muss es durch demokratisches Aushandeln entschärft und in eine Lösung überführt

werden, die die Stimmen aller Beteiligten möglichst angemessen berücksichtigt. Dies mit Schülern und Schülerinnen zu erarbeiten, ist eine lohnende und in hohem Maße lebensrelevante, unterrichtliche Herausforderung. Es wird deutlich, dass eine „gute“, „richtige“ Lösung nur auf einer Metaebene, in der Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven, gefunden werden kann. Das Gegeneinander-Abwägen und Gewichten der Perspektiven muss dabei nachvollziehbar argumentativ belegt werden, um die endgültige, handlungsleitende Sichtweise zu begründen. Die Lernenden können dadurch erkennen, dass Objektivität nichts an sich Gegebenes ist, sondern sich nur in einem langen Prozess des Wahrnehmens, Verstehens, Abwägens und Gewichtens allmählich herauskristallisiert. Erst das auf diese Weise gefundene, vielschichtige Gesamtbild kann zur Grundlage anschließenden Handelns gemacht werden.

5.6. Methodisches Vorgehen in der Lehrwerkanalyse

5.6.1. Entstehung des Textkorpus „personalisierte Texte“

Die hier vorgestellte Analyse geographischer Lehrwerke untersucht die Verwendung einer spezifischen Textform, die *personalisierten Texte*. Sie lassen sich durch einige formale und sprachliche Merkmale von den ‚gewöhnlichen‘ Schulbuchtexten abgrenzen:

- personalisierte Texte sind Äußerungen von Personen, zu denen grundlegende persönliche Angaben gemacht werden: beispielsweise der Name, das Alter oder die Tätigkeit, gelegentlich auch ein Foto oder eine Zeichnung
- die Texte sind als mündliche oder schriftliche Äußerungen gekennzeichnet
- sie sind in der Regel in der Ich- oder Wir-Form formuliert

Aufgrund dieser Merkmale erweisen sich personalisierte Texte als besonders geeignet, um akteurs-spezifische Perspektiven auf einen geographischen Sachverhalt zum Ausdruck zu bringen. Werden zwei oder mehr Sichtweisen nach einer theoretisch abgesicherten Auswahl (siehe Kapitel 5.3.) einander gegenübergestellt, spricht man von einer mehrperspektivischen Darstellung.

Die Lehrwerkanalyse bezieht sich auf vier Geographieschulbuchreihen für die Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen: *Diercke* (Westermann), *Terra* (Klett), *Seydlitz* (Schroedel) und *Unsere Erde / Mensch und Raum* (Cornelsen). Alle vier Verlage haben eine „differenzierende Ausgabe“ für Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen herausgegeben sowie eine weitere Ausgabe für Gymnasien. Die gymnasiale Ausgabe ist für die achtjährige Gymnasialzeit konzipiert. Leitgedanke der Auswahl war einerseits, verschiedene Schulbuchverlage zu repräsentieren, andererseits aber auch hinsichtlich der Schulformen und der Jahrgangsstufen eine möglichst große Vielfalt zu berücksichtigen. Auf diese Weise sollte herausgefunden werden, ob es Unterschiede in der Verwendung von personalisierten Texten in

Abhängigkeit von Verlagskonzepten, Schulstufen und dem Alter der Schüler und Schülerinnen gibt. Die Begrenzung auf Nordrhein-Westfalen ergab sich aus dem regionalen Arbeitsmittelpunkt der Autorinnen, die die betreffenden Geographiebücher aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis kennen. Von allen Lehrwerken wurden die jeweils neuesten Ausgaben analysiert; eine Übersicht der insgesamt 30 untersuchten Geographiebücher findet sich im Literaturverzeichnis.

Aus der Gesamtheit dieser vier Geographieschulbuchreihen konnten anhand der oben genannten Merkmale 596 personalisierte Texte identifiziert werden. Sie bilden den Textkorpus, der im Folgenden nach spezifischen Fragestellungen analysiert und interpretiert wurde. Der Begriff „Text“ ist hierbei großzügig ausgelegt, denn ihre Länge variiert zwischen einem Satz und mehr als einer Schulbuchseite. Der größte Teil der personalisierten Texte (82,7%) umfasst weniger als eine Viertelseite und nur 0,7% sind länger als eine Seite. Der Anteil der personalisierten Texte an der Gesamtheit der Schulbuchtexte ist sehr gering. Legt man die Gesamtanzahl aller Schulbuchseiten des Textkorpus (mit Ausnahme der Titelseiten, der Inhaltsverzeichnisse und der Anhänge) zugrunde, so finden sich nur auf 6,2% dieser Seiten personalisierte Texte (LÜTJE & BUDKE 2021, S. 41).

5.6.2. Grundlegendes zur Methodik der Auswertung

Die Gesamtheit der 596 personalisierten Texte wurde in mehreren Durchgängen auf spezifische Fragestellungen hin untersucht. Zunächst wurden zu jedem Text Basisinformationen gesammelt: Lehrwerkstitel und Verlag, Schulform, Jahrgangsstufe, Seitenzahl im Buch, Textlänge, Art der Äußerung (schriftlich oder mündlich), Thema der Unterrichtseinheit, Titel des Textes, Fachgebiet, räumliche Zuordnung und Quellenangabe. Der zweite Durchgang konzentrierte sich auf Angaben zur sprechenden bzw. schreibenden Person: Name, Alterskategorie, visuelle Darstellung (Foto, Zeichnung), Wirklichkeitsbezug (fiktiv oder authentisch). Dadurch wollten wir herausfinden, wie hoch der Anteil der authentischen Äußerungen am Textkorpus ist und mit welcher Gewichtung die verschiedenen Altersgruppen repräsentiert sind.

Anschließend wurden in einem stets reflektierten Arbeitsprozess die Inhalte der personalisierten Texte anhand von Fragestellungen untersucht, die im Zusammenhang mit Mehrperspektivität relevant sind: Liegt ein mehrperspektivischer Kontext vor? Welchen Blickwinkel nimmt die sprechende oder schreibende Person ein? In welchem Entstehungskontext steht die Äußerung? Mit diesen Leitfragen wird untersucht, inwieweit die in den Kapiteln 5.2. bis 5.5. dargelegten theoretischen Potenziale personalisierter Texte in den 30 analysierten Geographiebüchern aktuell genutzt werden.

5.6.3. Detaillierte Fragestellungen und Auswertungsmethoden

Eine mehrperspektivische Präsentation geographisch relevanter Sachverhalte möchte den Lernenden als Voraussetzung für ein möglichst umfassendes Verständnis des jeweiligen Themas in einem ersten Schritt des Verstehensprozesses bisher unbekannte Sichtweisen erschließen. Aus dieser didaktischen Zielsetzung ergaben sich vier Leitfragen für die Analyse der personalisierten Texte:

- Leitfrage 1: Welche Bedeutung hat Mehrperspektivität innerhalb des Textkorpus?

Hinsichtlich der Bedeutung der Mehrperspektivität innerhalb des Textkorpus ergab sich durch die Analyse, dass personalisierte Äußerungen grundsätzlich in zwei Kategorien vorkommen: als Einzelperspektiven und als Teil einer Gruppe von mehreren Perspektiven. Auch die Einzelperspektiven werden zwar teilweise durch zusätzliche Materialien wie Sachtexte, Diagramme und Karten ergänzt, da es sich bei diesen Zusatzmaterialien jedoch nicht um personalisierte Äußerungen handelt, finden die Einzelperspektiven im Folgenden keine weitere Berücksichtigung.

Die Kategorie der gruppierten Perspektiven kann nochmals in zwei Varianten untergliedert werden: in die einander ergänzenden Sichtweisen und in die sich gegenseitig ausschließenden, kontroversen Sichtweisen. Ergänzende Mehrperspektivität liegt vor, wenn verschiedene Perspektiven auf denselben Sachverhalt nicht in Konflikt zueinander stehen und im thematischen Gesamtzusammenhang keine Entscheidungssituation gegeben ist. Im Gegensatz dazu tritt kontroverse Mehrperspektivität auf, wenn sich durch die einander widersprechenden Aussagen ein deutliches Konfliktpotenzial ergibt. In diesem Fall beziehen sich die kontroversen Perspektiven auf ein konkretes Problem oder eine bevorstehende Entscheidungssituation.

Die folgenden Textbeispiele erläutern die eben skizzierten Unterschiede zwischen den beiden mehrperspektivischen Varianten. Das erste Beispiel veranschaulicht die Variante der ergänzenden Mehrperspektivität an zwei Texten aus der Unterrichtseinheit „Lebensraum Dorf“:

Perspektive 1: Lea

„Leider gibt es in Grundsteinheim keine Schule. Ich muss mit dem Bus zur Schule in die Stadt fahren. Jeden Morgen muss ich früh aufstehen, um rechtzeitig an der Bushaltestelle zu sei. Aber hier ist es schön. Ich fahre oft mit meiner Freundin durch die Felder oder wir spielen auf der Straße.“

Perspektive 2: Mark

„Hier können wir supergut spielen: auf der Straße, auf dem Bolzplatz, im Wald. Durch den Fußballverein kenne ich viele Jungen hier im Dorf.“

(Aus: Diercke Erdkunde Band 1, S. 34-35)

Der inhaltliche Gesamtzusammenhang – im Schulbuch werden noch die Positionen der Eltern wiedergegeben – stellt keine Entscheidungssituation dar. Lea und Mark reflektieren das Leben in Grundsteinheim, sie vermitteln einander ergänzende Sachinformationen und äußern persönliche Werturteile.

Die Variante der kontroversen Mehrperspektivität wird durch das folgende Textbeispiel zur Unterrichtseinheit „Wichtige Orte der Globalisierung - Sonderwirtschaftszonen“ verdeutlicht:

Perspektive 1: ein Regierungsvertreter aus Warschau

„Polen galt in den 15 Jahren vor dem EU-Beitritt als das Armenhaus Europas mit hoher Abwanderung und Arbeitslosigkeit. Daher waren Sonderwirtschaftszonen ein gutes Instrument, internationale Firmen mit arbeitsintensiven Produkten anzuziehen und von globalen Lieferketten zu profitieren. Die Investoren bieten die Chance, eine Region zu industrialisieren. Sie bringen moderne Technologien und Know-how mit. Deutsche Betriebe bilden häufig Fachkräfte aus, die wir dringend brauchen. Wir hoffen auf viele Arbeitsplätze, auch damit in der Folge mehr Kaufkraft und Steuereinnahmen den Binnenmarkt ankurbeln. Natürlich muss man den Investoren Anreize bieten. Wir verzichten jährlich auf Hunderte Millionen Euro allein an Gewerbesteuern, ebenso viel kostet die Infrastruktur. Mit unseren 14 Sonderwirtschaftszonen und ihren 300 Unterzonen haben wir es geschafft, zum Top-Standort für internationale Investoren aufzusteigen.“

Perspektive 2: Kritische Stellungnahme von Professor Andrzej Szahaj (Universität Toruń)

„Nach Polen sind große westliche Konzerne gekommen, die im Grunde hier machen, was sie wollen, ohne Rücksicht auf den polnischen Kontext und die lokalen Bedingungen. Und die Situation, die wir heute haben, ist das Resultat dessen, das wir uns in großem Maße vom internationalen Kapital abhängig gemacht haben. Wir haben unsere wirtschaftliche Eigenständigkeit verloren.“

(Aus: Diercke Praxis Band 3, S. 65)

Beide Äußerungen bringen neben Sachinformationen sehr kontroverse Beurteilungen und Meinungen zum Ausdruck. Dadurch ergibt sich ein klares Konfliktpotenzial.

Die erste Leitfrage wurde auf quantitative Weise untersucht, indem der Anteil der beiden Kategorien von Mehrperspektivität einschließlich ihrer Varianten an der Gesamtanzahl aller untersuchten personalisierten Texte bestimmt wurde.

- Leitfrage 2: Welche Blickwinkel werden durch die personalisierten Texte wiedergegeben?

In den untersuchten Schulbüchern wird die Auswahl der Perspektiven, die durch die personalisierten Texte zum Ausdruck kommen, nicht begründet. Zum oben genannten Thema „Lebensraum Dorf“ des Diercke-Lehrwerks fehlen beispielsweise die Sichtweisen von älteren Menschen und Jugendlichen, von Singles und

Arbeitslosen, von Betreibern eines seit mehreren Generationen ansässigen landwirtschaftlichen Hofes, von neu hinzugekommenen Migranten und Migrantinnen. Das durchweg positive Bild, das die Aussagen der vierköpfigen „Idealfamilie“ vermittelt, würde sich durch Hinzunahme weiterer Sichtweisen sicherlich differenzieren, vielleicht sogar ins Gegenteil wenden. Auch zum Thema „Sonderwirtschaftszonen“ sind weitere Positionen denkbar, die die genannten ökonomischen Aspekte durch ökologische und soziale ergänzen.

Mit der zweiten Leitfrage wollten wir daher herausfinden, welche typischen Blickwinkelvarianten in den verwendeten personalisierten Texte vorzufinden sind: Durch die Untersuchung des Textkorpus kristallisierten sich acht Blickwinkelvarianten heraus: die Arbeitenden, die Konsumenten / Konsumentinnen, die Experten / Expertinnen, die Beobachter / Beobachterinnen, die Angehörigen einer Ethnie, die Migranten / Migrantinnen, die Umweltschützer / Umweltschützerinnen, die Zeitzeugen / Zeitzeuginnen (Beispiele dazu in Kapitel 5.7.2.). Anschließend wurde ihr jeweiliger Anteil an den personalisierten Texten bestimmt, analysiert und interpretiert.

➤ Leitfrage 3: Welche Bedeutung haben Angaben zum Entstehungskontext?

Eine mehrperspektivische Präsentation möchte den Lernenden verdeutlichen, dass jede Sichtweise von den jeweils spezifischen Standpunktgegebenheiten abhängig ist, und dass nur eine Analyse dieses Entstehungskontextes zu einem tieferen Verständnis der Sichtweise führen kann. Erst danach können die unterschiedlichen Sichtweisen auf einer Metaebene zusammengeführt und bewertet werden. In der Arbeit mit personalisierten Texten lassen sich fünf Fragestellungen zum Kontext unterscheiden:

Fragestellung	Kontextangabe
Wer äußert sich?	Sprecher/Sprecherin
An wen ist die Äußerung gerichtet?	Adressat/ Adressatin
Warum wurde die Äußerung gemacht?	Anlass
Wann wurde die Äußerung gemacht?	Zeitpunkt
Wo wurde die Äußerung gemacht?	Ort

Tabelle 1 (Fig. 1). Die fünf Kontextangaben (Quelle: Autorinnen)

Um Aussagen zur Bedeutung dieser Kontextangaben in den untersuchten Texten machen zu können, ermittelten wir zunächst ihren prozentualen Anteil im gesamten Textkorpus. Anschließend spezifizierten wir die Gruppe der untersuchten Texte nach Kriterien, die in Abhängigkeit von der Entstehungssituation für die Textgestalt relevant sind – schriftliche vs. mündliche und authentische vs. fiktive Aussagen – und untersuchten diese Textgruppen im Hinblick auf die Kontextangaben.

➤ Leitfrage 4: Welche Aspekte des Entstehungskontextes werden mitgeteilt?

Schließlich fragten wir nach der Häufigkeit, mit der jede der fünf Kontextangaben in den verschiedenen Textgruppen vorkommt. Dabei wurden die Varianten der Mehrperspektivität – vgl. die Ausführungen zu Leitfrage 1 – berücksichtigt.

5.7. Ergebnisse der Schulbuchanalyse

5.7.1. Bedeutung der Mehrperspektivität bei personalisierten Texten

Zur Beantwortung der ersten Leitfrage untersuchten wir die Bedeutung der Mehrperspektivität innerhalb des Textkorpus (vgl. Abb. 8). Mit einem Anteil von fast zwei Dritteln (63,1%) ist der überwiegende Teil der personalisierten Texte in einen mehrperspektivischen Kontext eingebunden. Das bedeutet, dass jeweils mindestens zwei personalisierte Texte zum gleichen Thema vorgestellt werden. Allerdings tritt kontroverse Mehrperspektivität nur bei einem Viertel (24,2%) der personalisierten Texte auf.

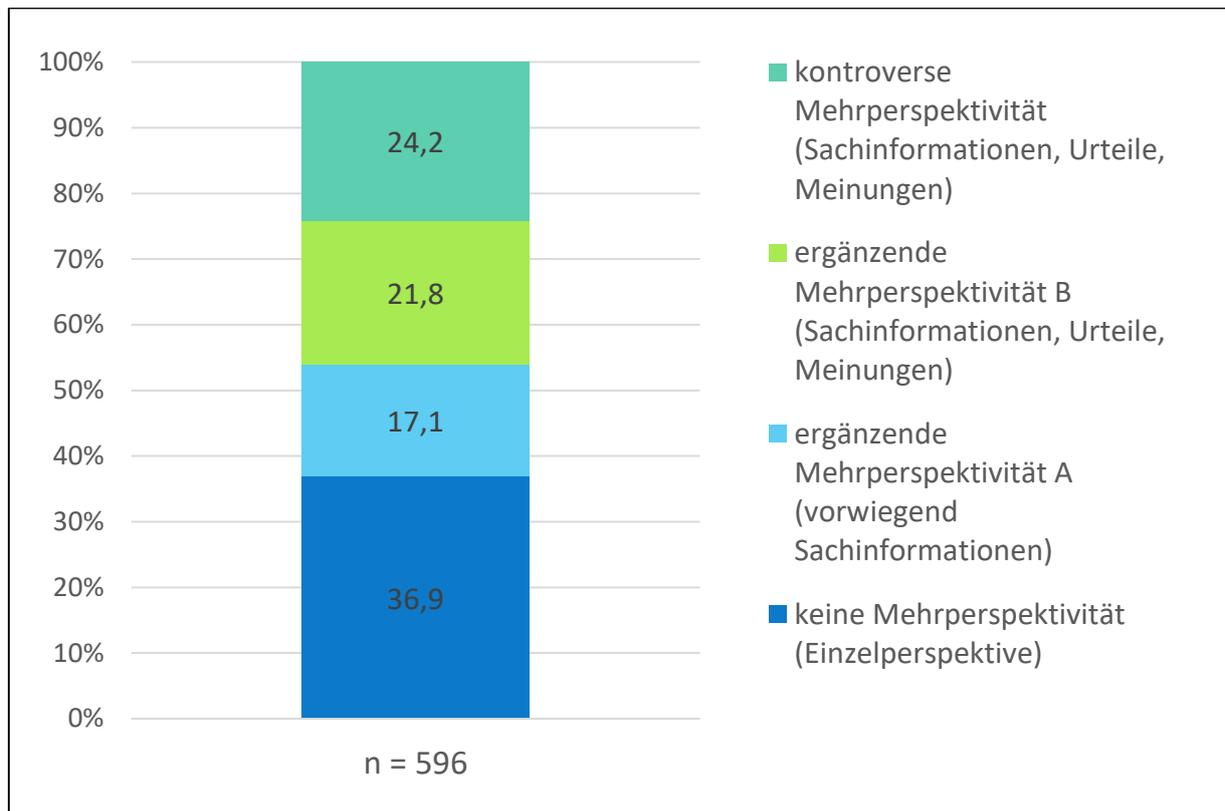


Abbildung 8 (Fig. 2). Anteil der Texte ohne Mehrperspektivität (Einzelperspektive) und der drei Textgruppen mit Mehrperspektivität an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

Bei Textgruppe A der ergänzenden Variante handelt es sich zumeist um Beispiele zur Veranschaulichung eines geographischen Themas: Ursachen für Migration, Produktionsmethoden in Wirtschaftsbetrieben, Leben und Wirtschaften in verschiedenen Klimazonen usw. Die Vermittlung dieser Themen in der Gestalt

personalisierter Texte ist – inhaltlich betrachtet – nicht unbedingt erforderlich, da es sich ja um sachliche Informationen ohne persönliche Beurteilung handelt. Dies könnte auch durch unpersönlich formulierte Sachtexte geschehen. Der Mehrwert der personalisierten Form liegt für die Lernenden vermutlich in der ansprechenderen Textgestalt, da durch die Personalisierung der Eindruck erweckt wird, einen authentischen Bericht zu lesen. De facto sind jedoch über 92% der personalisierten Texte, die Sachinformationen innerhalb eines ergänzend-mehrperspektivischen Kontextes vermitteln, vermutlich fiktiv, da sie im Schulbuch ohne Quellenangabe genannt werden. Auf diese Problematik wies bereits STÖBER (2001, S. 445-450) in seinen Untersuchungen zur Multiperspektivität in Geographieschulbüchern hin.

Andere Themenfelder werden durch die Textgruppe B der ergänzenden Variante abgedeckt, die zusätzlich zu den Sachinformationen auch persönliche Beurteilungen und Meinungen vorbringt, beispielsweise persönliche Erlebnisse mit den Lebens- oder Arbeitsbedingungen an einem bestimmten Ort. Durch die persönlichen Sichtweisen, die auch individuelle Vorlieben und Abneigungen zum Ausdruck bringen, erfahren die Lernenden eine Vielfalt an unterschiedlichen Weltzugängen. Sie stehen nicht im Konflikt zueinander, gestalten das Thema aber facettenreicher aus, als es ein informierender Sachtext leisten könnte. Die personalisierte Form trägt in dieser Textgruppe somit nicht nur zur interessanteren Textgestalt, sondern auch zur inhaltlichen Ausdifferenzierung des Themas entscheidend bei. Allerdings überwiegt auch hier der Anteil der fiktiven Texte (88,5%) den der authentischen Texte (11,5%) bei Weitem.

In gleicher Weise wie die Variante der ergänzenden Mehrperspektivität tritt die Variante der kontroversen Mehrperspektivität bei Themen auf, die einen Sachverhalt beurteilen. Im Unterschied zur Textgruppe B der ergänzenden Variante ist hier jedoch eine konfliktreiche Entscheidungssituation gegeben. Zu den Themen gehören beispielsweise die Beurteilung der Auswirkungen des Tourismus auf einen bestimmten Lebensraum, die zukünftige Nutzung von aufgegebenen Wirtschaftsstandorten oder die Folgen einer intensiven bergbaulichen oder landwirtschaftlichen Nutzung bestimmter Gebiete. Der personalisierten Textgestalt kommt dabei ein besonderer Wert zu, da die persönlichen Äußerungen die Lernenden herausfordern, nach den Ursachen der kontroversen Einschätzungen zu forschen und sie kritisch zu reflektieren. Zum tieferen Verständnis des gesamten Sachverhaltes müssen dann alle Positionen angemessen berücksichtigt werden. Erst auf dieser Grundlage kann der Beurteilungs- und Bewertungsprozess geführt werden.

5.7.2. Auswahl der Blickwinkel in einem mehrperspektivischen Kontext

Mit Bezug auf die zweite Leitfrage wurden die Blickwinkel untersucht, die in den personalisierten Texten zum Ausdruck kommen. Es kristallisierten sich acht verschiedene Varianten heraus (vgl. Abb. 9).

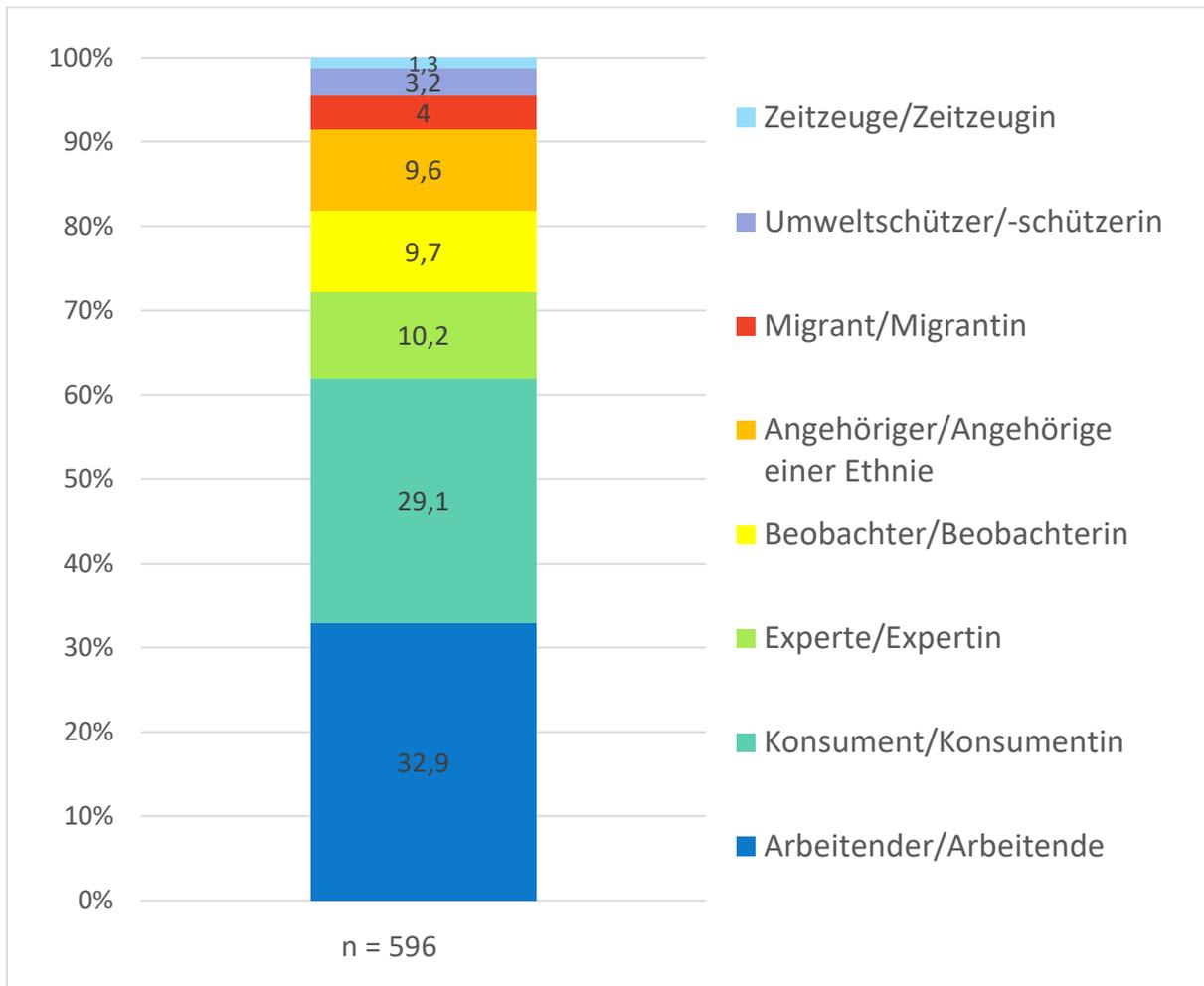


Abbildung 9 (Fig. 3). Anteil der acht Blickwinkelvarianten an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

Der Blickwinkel der *Arbeitenden* tritt am häufigsten auf und wird von fast einem Drittel (32,9%) aller personalisierten Texte eingenommen. Die vorgestellte Person äußert sich über einen Sachverhalt oder einen Ort aus der Sicht ihres Arbeitszusammenhangs. Zur Verdeutlichung sei ein Textbeispiel zur Unterrichtseinheit „Erdöl und Erdgas aus der Nordsee“ wiedergegeben:

Helge, ein Arbeiter auf einer Bohrinself:

„Mein Verdienst ist gut, aber ich habe schon einen extrem harten Job. Hier draußen in der Nordsee arbeiten wir bei Wind und Wetter. Besonders gefährlich sind die Herbst- und Winterstürme, wenn bis zu 30 Meter hohe Wellen an unsere Bohrinself schlagen. Trotzdem

wird rund um die Uhr gebohrt. Unsere Schichten dauern zwölf Stunden am Stück und das 14 Tage. Höchste Konzentration ist bei meiner Arbeit wichtig. Ein kleiner Funke kann zur Explosion führen und die Bohrinnsel in Schutt und Asche legen. Nach der Schicht falle ich meist todmüde ins Bett (...).“

(Aus: Terra Erdkunde Band 1, differenzierende Ausgabe, S. 153)

Äußerungen, die aus dem Blickwinkel der Arbeitswelt gemacht werden, vermitteln den Lernenden unmittelbare Einblicke in die Denk- und Handlungsweisen innerhalb dieses Grunddaseinsbereiches. Die personalisierte Form ist vermutlich gewählt, weil dadurch das Nachvollziehen von Bewertungen und Entscheidungen, die für die Gestaltung des Wirtschaftslebens bedeutsam sind, erleichtert wird.

Die zweithäufigste Variante ist die der *Konsumenten und Konsumentinnen* (29,1%). Die betreffende Person spricht über das am jeweiligen Ort verfügbare Angebot an Waren und Dienstleistungen im Hinblick auf die persönlichen Bedürfnisse. Angesprochen werden dabei die Grunddaseinsfunktionen *wohnen, sich versorgen, am Verkehr teilnehmen, sich bilden und sich erholen*. Das Textbeispiel stammt aus der Unterrichtseinheit „Stadt und Land: In Legden - Leben“

Hendrick, Schüler (14 Jahre):

„Legden ist eine kleine Gemeinde, da gibt es bestimmt kein Gymnasium. Wo gehe ich dann zur Schule? Einen Fußballverein wird es dort aber geben, dann kann ich auch dort in einer Mannschaft spielen. In Legden fahren sicherlich nur wenige öffentliche Busse und Bahnen. Es wird also kaum möglich sein, jederzeit irgendwo hinzukommen. Ein gutes Argument für einen eigenen Roller. Cool!“

(Aus: Seydlitz Geographie Band 1, S. 49)

Der Blickwinkel der *Konsumenten und Konsumentinnen* ist den Lernenden vermutlich der vertrauteste, da sie ja selbst täglich Waren und Dienstleistungen konsumieren. Die vorgestellten Äußerungen können somit zum Anlass genommen werden, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren.

Die Blickwinkelvariante der *Experten und Expertinnen* ist mit einem Anteil von 10,2% die drittgrößte und personell und inhaltlich sehr heterogen zusammengesetzt. Mit dem Begriff *Experte* bzw. *Expertin* werden alle Personen bezeichnet, die zu einem Thema über umfassende wissenschaftliche, berufliche oder lebenspraktische Kenntnisse verfügen. Den Lernenden können diese Experten-Sichtweisen Einblicke in übergeordnete Fragestellungen gewähren und damit ein Bewusstsein für übergreifende Zusammenhänge entwickeln.

In der Blickwinkelvariante der *Beobachter und Beobachterinnen*, die einen Anteil von 9,7% einnimmt, steht die sachliche Beschreibung einer geographisch relevanten Situation oder eines Erlebnisses im Vordergrund. Durch die personalisierte Textform können nicht nur relevante Fakten, sondern auch persönliche Reaktionen der

Beobachtenden wiedergegeben werden. Für die Leser und Leserinnen ergibt sich somit ein eindrückliches Erlebnis, das nur durch die eigene reale Erfahrung an Intensität übertroffen werden könnte.

Die folgenden drei Blickwinkelvarianten, die zusammen 16,8% aller Texte ausmachen, repräsentieren drei häufig auftretende Personengruppen. *Angehörige einer Ethnie* (9,6%) erläutern Aspekte ihres Lebens in einem für die Lernenden fremden Kulturraum. Auch hier werden – wie bei der ersten und zweiten Blickwinkelvariante – die Grunddaseinsfunktionen angesprochen, der Fokus liegt jedoch auf der Darstellung des Fremden. *Migranten und Migrantinnen* (4,0%) sprechen über die Gründe ihrer Migration, ihre Erwartungen an das Zielland und die dort erlebte Realität. Aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen erscheint dieser Blickwinkel in den Lehrwerken erst ab 2017. *Umweltschützer und -schützerinnen* (3,2%) vertreten eine Gesinnung, nicht eine spezifische Berufsgruppe. Alle drei Blickwinkelvarianten repräsentieren beispielhaft Sichtweisen, die sich aus einer spezifischen Lebenssituation – als Angehöriger bzw. Angehörige einer Ethnie, als Migrant bzw. Migrantin – oder einer spezifischen Weltsicht – als Umweltschützer bzw. -schützerin – ergeben. Prinzipiell ließe sich die Reihe der Repräsentanten spezifischer Lebenssituationen bzw. Weltsichten noch lange fortsetzen. Die Frage nach den Auswahlkriterien ist vermutlich mit den Themenfeldern, die von den Rahmenrichtlinien und Curricula vorgegeben sind, zu beantworten. Wie am Beispiel der Migranten und Migrantinnen ersichtlich wird, unterliegen diese auch dem Wandel des Zeitgeschehens.

Die *Zeitzeugen und Zeitzeuginnen* nehmen innerhalb der Gruppe der Blickwinkelvarianten eine Sonderstellung ein, da ihre Erfahrungen die historische Perspektive vermitteln. Diese Textgruppe ist mit 1,3% die kleinste. In der Regel handelt es sich um ältere Personen, die lange an einem Ort gelebt und seine Veränderungen erfahren haben.

5.7.3. Bedeutung des Entstehungskontextes personalisierter Texte

Mit Bezug auf die dritte Leitfrage überprüften wir zunächst ganz allgemein, wie viele Kontextangaben bei personalisierten Texten gemacht werden (vgl. Fig. 4). Das Ergebnis zeigt, dass ein Viertel des Textkorpus (24,1%) alle fünf oben genannten Kontextangaben aufweist. Bei der überwiegenden Mehrheit aller personalisierten Texte (90,0%) sind drei bis fünf Angaben bekannt.

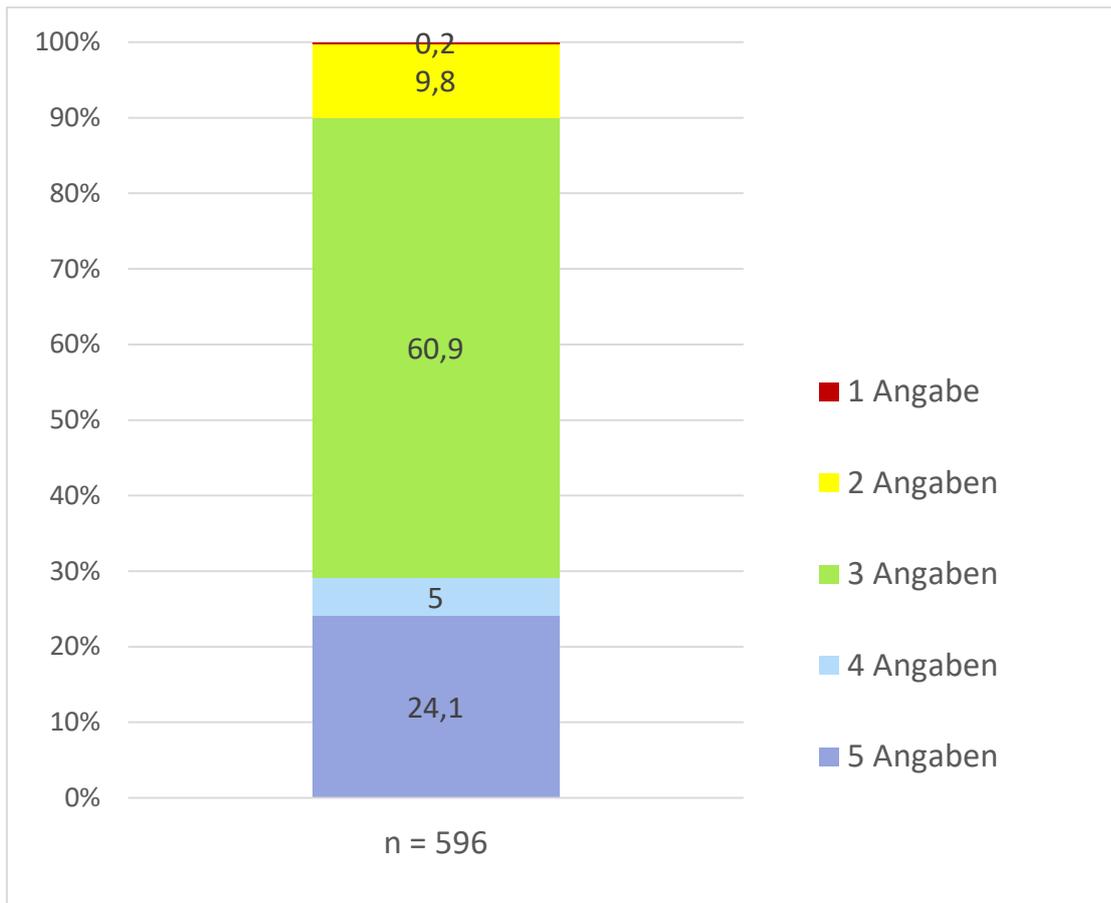


Abbildung 10 (Fig. 4). Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/ Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Kontextangaben zwar von Seiten der Schulbuchautoren und -autorinnen als wichtig erachtet werden, dass jedoch keine Vollständigkeit angestrebt wird.

Anschließend wurde der Textkorpus daraufhin untersucht, ob die Entstehungssituation einer Äußerung Einfluss auf die Anzahl und Art der Kontextangaben hat: Besteht ein Unterschied zwischen schriftlichen und ursprünglich mündlichen Äußerungen, beispielsweise zwischen einer Email und der Wiedergabe einer Vor-Ort-Befragung? Gibt es Differenzen zwischen authentischen, durch Quellenangaben belegten, und fiktiven, von den Schulbuchautoren und -autorinnen erdachten Äußerungen? Im Hinblick auf den Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Äußerungen ergab sich, dass der Anteil der Texte mit vollständigen Kontextangaben bei schriftlichen Äußerungen mehr als dreimal so hoch ist wie der bei ursprünglich mündlichen Äußerungen (69,6% vs. 20,2%, vgl. Fig. 5).

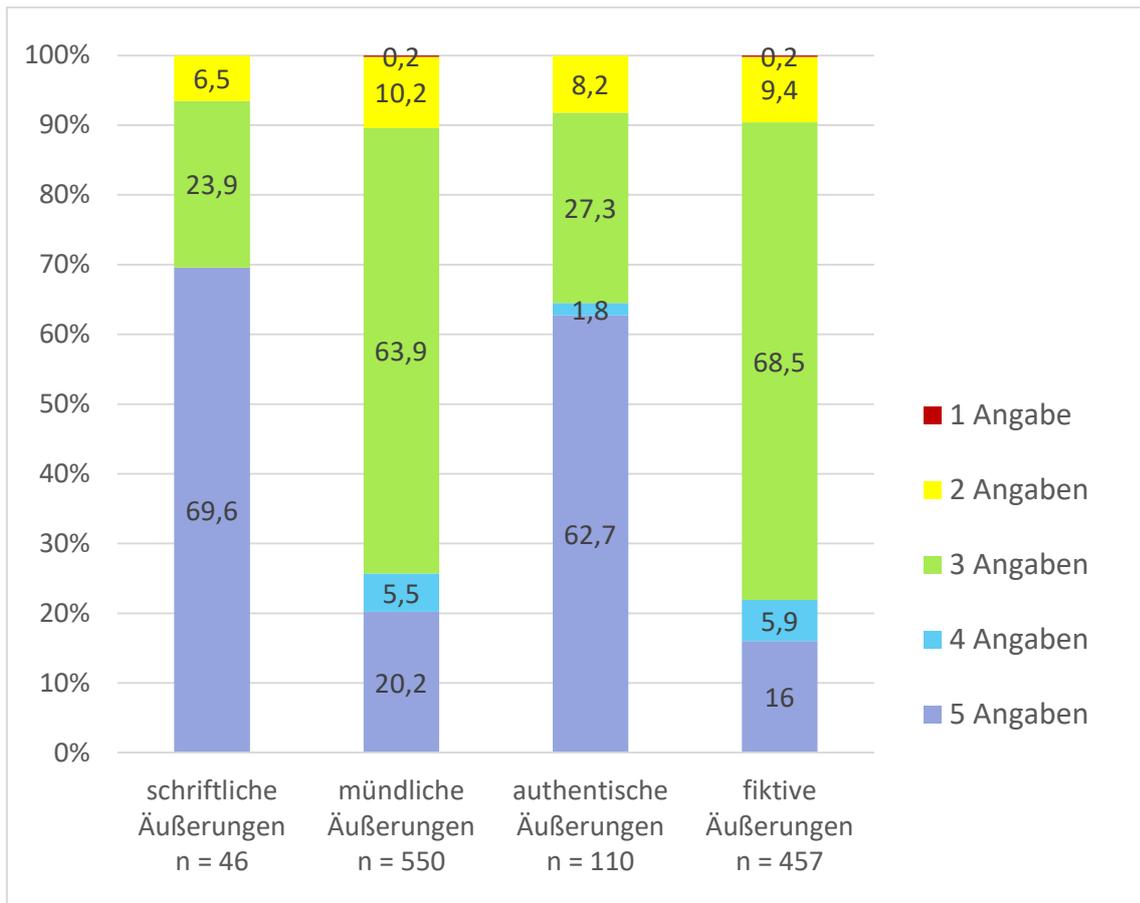


Abbildung 11 (Fig. 5). Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/ Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte in Bezug zur Entstehungssituation (Quelle: Autorinnen)

Die Diskrepanz zwischen schriftlichen und mündlichen Äußerungen ist aus dem Medium selbst nachvollziehbar. Wird im Schulbuch ein Auszug aus einem wissenschaftlichen Bericht oder Zeitungsartikel, ein Brief oder eine Email abgedruckt, so ist den Lernenden fast immer durch die Quellenangaben bzw. durch die Textgestalt erkenntlich, wer den Text geschrieben hat, für wen er bestimmt ist, wann und wo er entstanden ist. Der Anlass hingegen ist meist nur aus dem Kontext erschließbar. Wird im Schulbuch jedoch beispielsweise ein Interview – authentisch oder fiktiv – wiedergegeben, so wird in der Regel nur die befragte Person vorgestellt (Name, Funktion usw.). Der Interviewer selbst, der Anlass und die zeitlichen und örtlichen Umstände bleiben gewöhnlich im Dunkeln.

Im Vergleich der authentischen und fiktiven personalisierten Texte ist ebenfalls eine deutliche Diskrepanz in der Anzahl der Kontextangaben zu bemerken. Fast zwei Drittel der authentischen Äußerungen (62,7%) weisen alle fünf Angaben auf, wohingegen es bei den fiktiven Äußerungen nur 16% sind. Die fehlenden Angaben betreffen fast immer die Adressaten bzw. Adressatinnen, den Anlass und den genauen Zeitpunkt. Dadurch tritt eine gewisse Widersprüchlichkeit in der Verwendung

personalisierter Texte zutage: Einerseits erwecken sie bei den Lernenden den Eindruck, von einer realen, namentlich bekannten und teilweise sogar durch ein Foto vorgestellten Person zu stammen – und es ist zu vermuten, dass dieser Eindruck von den Schulbuchautoren und -autorinnen intendiert ist. Andererseits wird einer kritisch-reflektierenden Texterfassung die Grundlage genommen. Aufmerksamen Schülern und Schülerinnen müsste der fiktive Charakter auffallen.

5.7.4. Aspekte des Entstehungskontextes

Interessant ist nun die Frage, welche der fünf Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) in den Geographiebüchern genannt werden und welche häufig nicht (Leitfrage 4). Darüber hinaus soll die Frage erörtert werden, ob die Kenntnis aller fünf Aspekte für eine kritische Reflexion der Sichtweise immer notwendig ist.

Die Analyse des Textkorpus offenbart gravierende Unterschiede in der Häufigkeit der Kontextangaben (vgl. Fig. 6). Der Sprecher oder die Sprecherin wird den Lernenden bei allen analysierten personalisierten Texten durch persönliche Angaben bekannt gemacht, sowohl bei fiktiven wie bei authentischen Äußerungen. Dies ist ja auch eines der konstituierenden Merkmale personalisierter Texte (vgl. Kapitel 5.6.1.). Eine vertiefende Untersuchung dieser Angaben zeigte, dass in 68,3% aller personalisierten Texte die sprechende (oder schreibende) Person namentlich genannt wird. Ihr Alter ist zu 90,9% angegeben und ein Foto oder eine Zeichnung sind bei 45,6% der Texte hinzugefügt. Der Adressat oder die Adressatin hingegen bleibt in fast drei Vierteln aller personalisierten Texte (73,0%) unbekannt. Auch zum Anlass der Äußerung erfahren die Leser und Leserinnen in den meisten Fällen (70,8%) nichts.

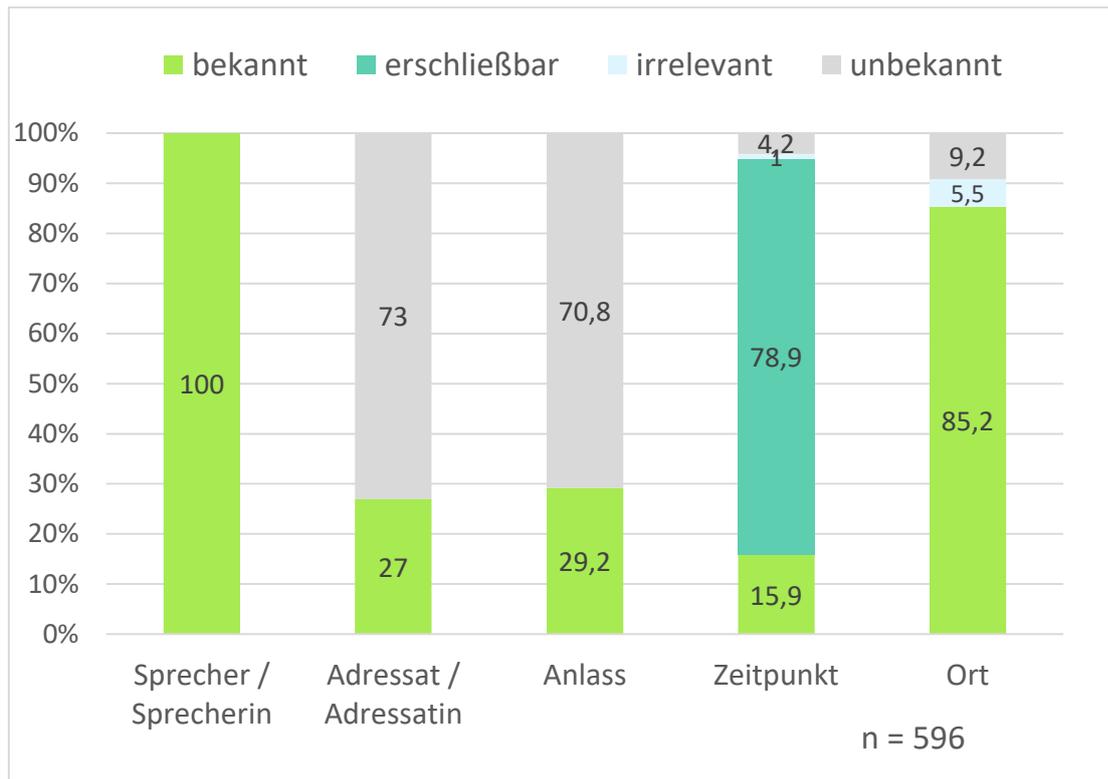


Abbildung 12 (Fig. 6). Häufigkeit der fünf Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

Im Hinblick auf den Zeitpunkt (94,8%) und den Ort (85,2%) werden bei der überwiegenden Mehrheit der personalisierten Texte Angaben gemacht, die eine entsprechende Einordnung der Aussagen ermöglichen. Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass in den meisten Fällen explizite Zeitangaben fehlen und die zeitliche Einordnung nur aus dem Textinhalt erschlossen werden kann (78,9%).

Die dargelegten Ergebnisse zeigen, dass wesentliche Aspekte des Entstehungskontextes – Adressat/Adressatin, Anlass und Zeitpunkt – sehr häufig unbekannt sind. Diese Kenntnislücken sind für die Analyse und Interpretation der personalisierten Texte insofern problematisch, als eine Aussage ja immer adressaten- und anlassbezogen formuliert wird und vom jeweiligen Zeitpunkt abhängig ist. Eine kritische Reflexion über das jeweils Gesagte sowie eine angemessene Bewertung sind ohne diese Kenntnisse nicht möglich.

Abschließend wurden die drei Kontextangaben Adressat/Adressatin, Anlass und Zeitpunkt in Beziehung zur Variante der Mehrperspektivität untersucht: Wie hoch ist ihr jeweiliger Anteil an denjenigen personalisierten Texten, die ergänzende bzw. kontroverse Mehrperspektivität zum Ausdruck bringen? Dadurch wollten wir herausfinden, ob bei der kontroversen Mehrperspektivität im Vergleich zur ergänzenden Mehrperspektivität möglicherweise mehr Kontextangaben bekannt sind.

Die Resultate bestätigen die Vermutung (vgl. Fig. 7). Der Anteil der drei genannten Kontextangaben ist bei den Texten mit kontroverser Mehrperspektivität um rund 40% (Adressat/ Adressatin und Anlass) bzw. um rund 70% (Zeitpunkt) höher als bei den Texten mit ergänzender Mehrperspektivität. Trotz dieser positiven Tendenz sind jedoch in der überwiegenden Mehrheit der kontroversen Äußerungen die drei genannten Kontextangaben nicht angegeben.

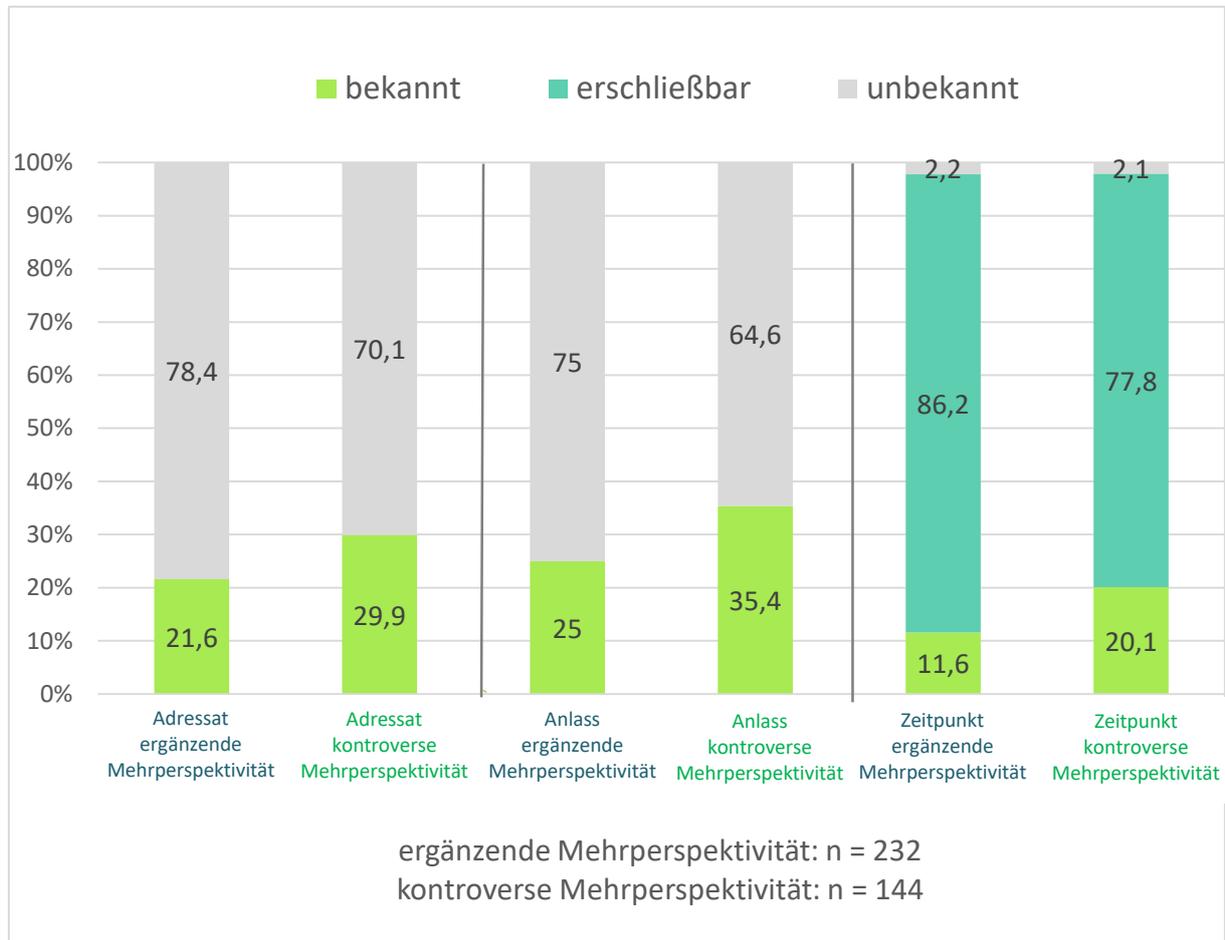


Abbildung 13 (Fig. 7). Häufigkeit der Kontextangaben zu Adressat/ Adressatin, Anlass und Zeitpunkt in personalisierten Texten mit ergänzender und kontroverser Mehrperspektivität (Quelle: Autorinnen)

5.8. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In den Kapiteln 5.2. bis 5.5. wurden die theoretischen Potenziale von Mehrperspektivität im Geographieunterricht und ihrer methodischen Realisierung mit Hilfe personalisierter Texte dargelegt:

- eine mehrperspektivische Präsentation von Unterrichtsinhalten kann bei den Lernenden das Bewusstsein für die Vielfalt von Wirklichkeitswahrnehmungen und -deutungen entwickeln (vgl. Kapitel 5.2.)

- personalisierte Äußerungen sind aufgrund ihrer direkten und persönlichen Weltsicht besonders geeignet, plurale Perspektiven zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kapitel 5.4., 5.5.)
- es können Neugier, Interesse und Empathie für Andersartiges herangebildet werden als Grundlage einer reflektiert toleranten Gesellschaft (vgl. Kapitel 5.2.)
- durch die allmähliche Ausbildung der Fähigkeit des Perspektivwechsels wird das gedankliche Nachvollziehen unterschiedlicher Standpunkte herausgefordert und damit ein wesentlicher Schritt zum Fremdverstehen eingeleitet (vgl. Kapitel 5.4.)
- in methodisch klar geführten Erkenntnisprozessen können die unterschiedlichen Perspektiven mit Hilfe ihrer jeweiligen Entstehungskontexte analysiert und interpretiert werden, so dass die Bedeutung des Standpunktes für die Herausbildung einer bestimmten Perspektive erkennbar wird (vgl. Kapitel 5.2.)
- in der Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven, die bewusst und theoretisch fundiert ausgewählt sind, kann ein immer umfassenderes Verständnis der gesamten Verhältnisse erreicht werden (vgl. Kapitel 5.2., 5.3., 5.4.)
- den Lernenden kann vermittelt werden, dass eine ernst zu nehmende Beurteilung und Bewertung eines Sachverhaltes nur vor dem Hintergrund der Kenntnis möglichst vieler verschiedener Perspektiven möglich ist (vgl. Kapitel 5.5.)

In unserer Analyse geographischer Schulbücher der Sekundarstufe I und II aus Nordrhein-Westfalen untersuchten wir, ob und wie die skizzierten theoretischen Potenziale von Mehrperspektivität durch *personalisierte Texte* in Geographieschulbüchern aktuell realisiert werden. Zunächst fragten wir nach der Bedeutung von Mehrperspektivität innerhalb des Textkorpus (Leitfrage 1, Kapitel 5.7.1.). Das Ergebnis der Schulbuchuntersuchung (vgl. Fig. 2) zeigt, dass mehr als ein Drittel (36,9%) dieser personalisierten Texte nicht in einem mehrperspektivischen Kontext steht. Die Lernenden werden mit Einzelsichtweisen konfrontiert, deren vermeintlicher Absolutheitsanspruch den Eindruck erwecken kann, die einzige und vollkommene Wirklichkeit zu repräsentieren. Ein Bewusstsein dafür, dass jeder Sachverhalt und jedes Ereignis in der Welt Träger vieler Bedeutungen ist in Abhängigkeit von den Betrachtungsperspektiven, kann sich dadurch nicht entwickeln. Perspektive und Sache werden zu einer ontologischen Einheit, die individuelle Vielfalt der Weltwahrnehmungen und -deutungen wird ausgeblendet (RHODE-JÜCHTERN 1995, 1996a, 1998, 2001, 2006; DUNCKER 1996, 2005; STÖBER 2001).

Von den in einen mehrperspektivischen Kontext gestellten personalisierten Texten (63,1% des Textkorpus) gibt der überwiegende Teil Sichtweisen wieder, die einander

konfliktlos ergänzen. Obgleich der jeweils thematisierte Sachverhalt den Lernenden dadurch facettenreich präsentiert wird, wäre in einer detaillierten Folgestudie zu untersuchen, ob die Konfliktlosigkeit dieser Perspektiven nicht zumindest bei einigen Themen- und Problemstellungen eine Einmütigkeit suggeriert, die in der Welt außerhalb des Schulbuchs so gar nicht gegeben ist (vgl. unsere kritischen Anmerkungen zur Unterrichtseinheit „Lebensraum Dorf“ in Kapitel 5.6.3.). Von der Gesamtheit des Textkorpus bringt somit nur ein Viertel (24,2%) der personalisierten Texte kontroverse Perspektiven zum Ausdruck. Berücksichtigt man, dass personalisierte Texte ohnehin nur auf 6,2% der Kapitelseiten der untersuchten Schulbücher vorkommen, so entspricht dieses Viertel lediglich 1,5% aller Kapitelseiten. Angesichts des hohen Stellenwertes, der in der theoretischen Didaktik der Mehrperspektivität zukommt, ist ihre marginale Bedeutung in den Schulbüchern nicht zu rechtfertigen (LÜTJE & BUDKE 2021).

Im zweiten Schritt unserer Untersuchung fragten wir nach den Blickwinkeln, aus denen heraus die mehrperspektivisch behandelten Themen in den Schulbüchern dargestellt werden (Leitfrage 2, Kapitel 5.7.2.). Ausgangspunkt war die Überlegung, dass die Prozesse im Bemühen um ein Verstehen von physisch- oder humangeographischen Fragestellungen umso tiefgründiger und umfassender sind, je sorgfältiger die dabei berücksichtigten Wahrnehmungen bzw. Stellungnahmen ausgewählt werden. Hinweise zu den möglichen Kriterien für eine Auswahl finden sich beispielsweise bei PANDEL (2017, S. 350) und bei RHODE-JÜCHTERN (2001, S. 433-436; 2006, S. 190-201). Die Schulbuchanalyse ergab, dass keiner der vier Verlage die Auswahl der verwendeten Perspektiven im Begleittext begründet. Für die Lernenden ist die Beziehung der jeweils zitierten Stimmen zum zugehörigen Kapitelthema zwar leicht nachvollziehbar, doch die Frage, ob es noch weitere, nicht genannte Perspektiven gibt, bleibt offen. Fragwürdig erscheint auch die überaus starke Gewichtung von Perspektiven aus dem Wirtschaftsleben (Arbeitende und Konsumenten bzw. Konsumentinnen), die zusammen 62% aller personalisierten Texte des Textkorpus bestimmen. Demgegenüber liegt beispielsweise der Anteil der Perspektiven auf den Umweltschutz bei nur 3,2%, obgleich gerade dieses Thema im Geographieunterricht gut verankert ist. Das theoretische Grundpotenzial einer mehrperspektivischen Darlegung von Sachverhalten – Bewusstsein für die Vielheit von Wirklichkeitsdeutungen – ist somit kaum realisiert. Damit fehlt auch die notwendige Grundlage für das möglichst umfassende Verstehen und sachgerechte Beurteilen der jeweiligen Sachverhalte (STÖBER 2001).

Für das Verstehen und Bewerten der Positionen, die in den personalisierten Texten zum Ausdruck kommen, ist ihre Einordnung in den Kontext der Entstehungsumstände unerlässlich. Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen, eine Aussage nicht ungeprüft zu akzeptieren, sondern sie vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontextes zu verstehen. Inwieweit dies in den analysierten Schulbüchern

geschieht, wurde im dritten Schritt untersucht (Leitfrage 3 und 4, Kapitel 5.7.3. und 5.7.4.). Nur wenn die Angaben zum Entstehungskontext die Bedingungen verdeutlichen, unter denen eine Äußerung gemacht wurde, kann ihr Inhalt in dieser Bedingtheit erkannt und entsprechend relativiert werden. Diese Angaben (zur Person des Sprechers bzw. der Sprecherin, zu den Adressaten und Adressatinnen, zum Anlass, Zeitpunkt und Ort) sind somit unerlässlich, jedoch bei drei Vierteln aller untersuchten Texte nur unvollständig vorhanden.

Erklärbar wird das Fehlen der Kontextangaben „Adressat/ Adressatin“ und „Anlass“ (vgl. Fig. 6) durch die überwiegende Fiktivität der personalisierten Texte, denn 87,5% aller mehrperspektivischen personalisierten Texte sind von den Schulbuchautoren und -autorinnen erdacht. Die Zielgruppe dieser fiktiven Äußerungen sind daher genau genommen die Lernenden, der Anlass ist der Unterricht. Unterrichtsinhalte sind in das „Gewand“ eines personalisierten Textes gekleidet – doch das Gewand weist Löcher auf. Problematisch ist vor allem der Anteil derjenigen personalisierten Texte, zu denen nur ein oder zwei Angaben gemacht werden: Mit durchschnittlich 10% erscheint er uns im Hinblick auf das Lernziel der kritischen Standpunktreflexion deutlich zu hoch. Durch eine detailliertere Folgeanalyse dieser Texte konnte herausgefunden werden, dass es fachgebietsspezifische Unterschiede in der Anzahl der Kontextangaben gibt. Im Fachgebiet der physischen Geographie weist ein Viertel aller personalisierten Texte (25,4%) nur ein oder zwei Angaben auf, während es im Gebiet der Humangeographie nur 8,5% sind. Auch wenn man berücksichtigt, dass die personalisierten Texte mit physisch-geographischem Inhalt häufiger Fakten vermitteln und Zusammenhänge erklären und weniger Sichtweisen zum Ausdruck bringen als die Texte mit humangeographischen Inhalten, sind Kontextangaben zur Einordnung der Aussagen unerlässlich.

Ein gravierendes Problem sehen wir in der geringen Anzahl an authentischen personalisierten Texten: Aus dem gesamten Textkorpus sind nur 18,5% der personalisierten Texte mit Quellenangaben versehen und damit nachweislich realen Personen zuzuordnen. Aus der Gruppe der mehrperspektivischen Texte sind es sogar nur 12,5%. Somit stammen 87,5% der Sichtweisen, die in einem mehrperspektivischen Kontext durch personalisierte Texte zum Ausdruck gebracht werden, aus der Feder der Schulbuchautoren und -autorinnen. Auch bei gründlicher Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet ist jedoch nicht auszuschließen, dass sich in diese fiktiven personalisierten Texte – unbewusst – persönliche Sichtweisen der Autoren und Autorinnen einschleichen (STÖBER 2001).

Wünschenswert für eine mehrperspektivische Konzeption von Geographiebüchern sind folgende Gesichtspunkte:

- möglichst viele personalisierte Texte sollten authentisch sein, nicht-authentische Äußerungen sollten als solche klar gekennzeichnet werden

- sie sollten in einem möglichst vielfältigen und kontroversen mehrperspektivischen Kontext stehen
- sie sollten vollständige Angaben zum Entstehungskontext aufweisen
- die Wahl der Blickwinkel sollte transparent gemacht werden

Auf diese Weise würde den Lernenden Material an die Hand gegeben werden, das ihnen eine Vielfalt von authentischen und kontroversen Perspektiven auf die Welt vermittelt. Der Gefahr von „ontologischen Verstrickungen und Fangnetzen, wie sie in eindimensionalen Konstrukten zum Ausdruck kommen“ (DUNCKER 1996, S. 175) könnte somit wirkungsvoll entgegengewirkt werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass eine Neukonzeption von Materialien wirkungslos bleibt, wenn nicht auch die damit zusammenhängenden Aufgaben dem mehrperspektivischen Unterrichtsansatz gerecht werden. Dabei darf es nicht nur darum gehen, unterschiedliche Sichtweisen zur Kenntnis zu nehmen und in Bezug auf ihren Entstehungskontext zu analysieren. Gefordert sind auch eine sachlich-argumentativ begründete Meinungsbildung und gegebenenfalls der kreative Akt einer konkreten Problemlösung, die die Diversität der Standpunkte in größtmöglicher Weise integriert. Im Idealfall kann sich dann die Einzelperspektive in einer übergreifenden Handlungsorientierung wiederfinden.

Verzeichnis der zitierten Literatur

- BERGMANN, K. (1972). Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zu Demokratie? Stuttgart: Klett Verlag.
- BERGMANN, K. (2008). Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- BERGMANN, Klaus (2016). Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- DICKEL, M. & GLASZE, G. (Hg.) (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Wien / Berlin: LIT Verlag.
- DUNCKER, L. (1996). Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- DUNCKER, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. DUNCKER & W. SANDER & C. SURKAMP (Hg.), Perspektivenvielfalt im Unterricht (S. 9-20). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- DUNCKER, L. (2007). Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim / Basel: Juventa Verlag.
- KLEIN, C. & MARTÍNEZ, M. (2009). Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In C. KLEIN & M. MARTÍNEZ (Hg.), Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens (S. 1-13). Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- LÜTJE, A. & BUDKE, A. (2021). Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen. Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. *GW-Unterricht*, 44 (1), 35-50. DOI 10.1553/gw-unterricht161s35
- PANDEL, H.-J. (2017). Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). Raum als Text. Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996a). Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München: Oldenbourg Verlag.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996b). Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. *Praxis Geographie*, 1996 (4), 4-9.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1998). Raum des „Wirklichen“ und Raum des „Möglichen“. Versuche zum Ausstieg aus dem Container-Denken. *Erdkunde*, 52 (1), 1-13.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2001). Perspektivenwechsel als Verstehenskultur – Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. In G. STÖBER (Hg.), Multiperspektivität im Geographieunterricht. *Internationale Schulbuchforschung* (Band 23) (S. 423-438). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006). Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

SCHÜTZE, F. (2016). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In W. FIEDLER & H.-H. KRÜGER & F. SCHÜTZE (Hg.), Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse (S. 21-53). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

STÖBER, G. (2001). Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In G. STÖBER (Hg.), Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung (Band 23) (S. 439-452). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

VASILJUK, D. & BUDKE, A. (2021). Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. GW-Unterricht, 44 (2), 18-30. DOI org/10.1553/gw-unterricht162s18

Übersicht der untersuchten Lehrwerke

Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 1. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2019). Band 2. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2012). Band 3. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Praxis Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2016). Band 1, Gymnasium. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Praxis Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 2, Gymnasium. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Praxis Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 3, Gymnasium. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Praxis (2014). Arbeits- und Lernbuch Einführungsphase. Braunschweig: Westermann Verlag.

Diercke Praxis (2015). Arbeits- und Lernbuch Qualifikationsphase. Braunschweig: Westermann Verlag.

Mensch und Raum (2014). Geographie Einführungsphase. Berlin: Cornelsen Verlag.

Mensch und Raum (2015). Geographie Qualifikationsphase. Berlin: Cornelsen Verlag.

Seydlitz Erkunde (2016). Band 1, Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Seydlitz Erdkunde (2015). Band 2, Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Seydlitz Erdkunde (2017). Band 3, Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Seydlitz Geographie (2019). Band 1, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Seydlitz Geographie (2009). Band 2, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Seydlitz Geographie (2016). Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2017). Band 1. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 2. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 3. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2016). Band 1, Gymnasium. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2017). Band 2, Gymnasium. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 3, Gymnasium. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Geographie (2014). Einführungsphase Oberstufe. Stuttgart: Klett Verlag.

Terra Geographie (2015). Qualifikationsphase Oberstufe. Stuttgart: Klett Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2011). Band 1. Berlin: Cornelsen Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2012). Band 2. Berlin: Cornelsen Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2012). Band 3. Berlin: Cornelsen Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2017). Band 1, Gymnasium. Berlin: Cornelsen Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2018). Band 2, Gymnasium. Berlin: Cornelsen Verlag.

Unsere Erde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen (2019). Band 3, Gymnasium. Berlin: Cornelsen Verlag.

6. „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” (Teilstudie III)

Entspricht im Inhalt: Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (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”.

In: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education EJIHPE, 13 (6), S. 1058-1081.

Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13060081>

Abstract:

Texts represent the most frequently used medium in geography teaching, although they do not belong to leading subject-specific media. Despite their undisputed didactic importance, they have not yet been sufficiently researched. In this article, we consider the use of authentic and personal narratives in geography lessons. We first show their theoretical potential for realistic, multiperspective and motivating teaching. Then, we present a school study in which the use of authentic, personal narratives was investigated in comparison to a factual text. The areas of investigation were the students’ understanding of the content of a geographical topic, their memory performance and their motivation to work. The results show that authentic, personal narratives are better suited than factual texts to convey a topic to pupils in a multi-perspective and differentiated way. They also confirm their potential to empathise better with other people and to understand their actions through changes in perspective. Regarding recall performance, however, the results show no difference between the two groups. Finally, the results of the school study are considered in the context of forming suggestions for the use of authentic, personal narratives in geography lessons.

Keywords: narrative; factual text; authenticity; multi-perspectivity; memory; motivation

6.1. Introduction - Texts in Geography Lessons

Since the development of the teaching/learning theoretical approach by the Berlin School in the 1970s, the use of media in teaching has been regarded as an independent didactic decision field [1]. It is closely correlated with the three other decision fields of lesson planning: intentions and goals of the lesson, topics and contents, and methods and procedures. As a fourth element, media are essential for effective teaching.

After the spoken word, texts are one of the oldest means of communication in teaching. In contrast to maps and remote sensing images, whilst texts do not belong to subject-specific leading media in geography didactics, they nevertheless represent the most frequently used medium in teaching [2] (p.187), [3] (p.182), [4] (p.343), [5] (p.308). In general, media substitute for direct encounters with realities that cannot be experienced in class due to spatial or temporal distance. Since geography lessons often deal with phenomena and problems that are not "on the school's doorstep" and, thus, do not enable direct experience, the use of media, including text, is vitally important in geography lessons [6] (p.268).

With regard to the provenance of texts, a distinction is made between didactic texts used in the classroom, which are written specifically for school purposes (especially in textbooks and on worksheets), and authentic texts. The latter include all texts published in non-school contexts, such as newspaper and magazine articles, as well as text extracts from books and digital media [2] (p.187), [4] (p.344). In terms of content, a distinction is made between the two large text groups of fiction and non-fiction. Non-fiction refers to a reality outside the individual's world of imagination.

Non-fictional texts are used almost exclusively in geography lessons, but they represent a heterogeneous group due to their great stylistic variance. This type of texts is mostly written by textbook authors or teachers; extracurricular source texts are also used. Two fundamentally different groups of texts can be distinguished: Factual texts convey their content concisely, clearly and with the greatest possible concentration on the essentials. Personal narratives, on the other hand, are characterised by a vivid, embellished and often exciting narrative style. They, too, report facts, but in a personal and often emotional way. The first group includes descriptions, reports, explanations and interpretations, while narratives of experiences or narratives of travel are examples that belong to the second group [4] (p.342).

The traditional view that personal narratives are more suitable for lower and middle school students while factual texts are more suitable for upper school students is now being questioned. Even if an age-specific appropriate form of presentation has to be chosen, it does not mean that personal narratives should be reserved for younger pupils. This is particularly the case in the context of inquiry-based learning, as media formulated experientially can be used effectively in upper schooling. Through such texts, geography lessons can become an experiential space in which questions arise and answers are not passively received, but productively sought through one's own efforts [7] (pp.45-47).

Previous research on the texts used in geography textbooks covers a variety of aspects such as content, language, pedagogical style and design [8,9]. The question of which geographical topics should be selected and which places should be represented in a geography textbook is debated in different countries. Racism and other forms of

discrimination as well as stereotypes and prejudices have been highlighted for several decades [10–12]. Furthermore, the constructivist perception of the world with its focus on knowledge production has led to an increased demand for a multi-perspective representation of geographical topics [13–15]. Recently, political aspects have gained importance in the literature on geography education [16,17]. The impact of language and design on the learning process and learning outcomes is also one of the main topics in academic research, e.g., [18–20]. However, the impact of different types of texts on the learning process has not been investigated so far. As such, this study aims to address this research gap.

In this article, we consider the use of authentic and personal narratives in geography lessons. We first show their theoretical potential for realistic, multi-perspective and motivating teaching. Then, we present a school study in the German context in which the use of authentic and personal narratives was investigated in comparison to a factual text, using the example of internal migration in Egypt. Three questions guided the conception and evaluation of the school study:

- To what extent do students acquire a more differentiated understanding of geographical topics by working with personal narratives compared to working with factual texts?
- To what extent do geographical contents remain better in memory when they are acquired through personal narratives compared to a factual text?
- Are students more motivated when working with personal narratives compared to working with factual texts?

Finally, the results of the school study are considered in the content of forming suggestions for the use of authentic, personal narratives in geography lessons.

6.2. Theoretical Foundations

6.2.1. The Problem of Using Factual Texts from the Geography Textbook in the Classroom

An essential part of written media that pupils are confronted with in their geography lessons consists of the factual texts in geography textbooks. Their characteristic features include the concise presentation of content, which is limited to the essentials, a clear and precise way of expression and a stringent sequence of thoughts, which is reflected in the external structure. In this, these textbooks follow the "Hamburger Verständlichkeitskonzept" (Hamburg comprehensibility concept), which highlights four aspects that optimise the comprehensibility of a text: linguistic simplicity, clear internal structure and clear external outline, conciseness of content and motivating text elements [21]. Factual texts describe, analyse, interpret and explain events and facts.

The type of presentation is object-related, i.e., personal opinions and assessments must be marked as such for the reader [4] (p.342).

These texts can be used effectively in geography lessons because they are formulated in a way that is relevant to the target group and the content is presented in a condensed form. Because of their small size, they are also very suitable for the double-page principle of German textbooks. However, the more complex language of explanatory texts compared to everyday language can lead to comprehension difficulties, particularly for younger children [19]. Furthermore, even if factual texts "attempt to convey reality in as objective a form as possible", this claim can never be fulfilled [22] (p.236). This is because every factual text only reproduces a specific perspective on reality and, as such, only presents a selection of aspects taken from scientific research results and compiled under the precept of didactic reduction. The authors decide which perspectives and aspects are chosen and, therefore, incorporate ideological principles and the orientation towards certain values into the text design, either consciously or unconsciously. As a result, factual texts can never reproduce an "objective" reality, but instead construct a reality. Studies have shown that geography textbooks do not present a multi-perspective and balanced picture of geographical regions and issues. The predominant perspective is that of the authors. Most of the topics presented in textbooks are viewed from the perspective of an academic rather than from the perspective of a person directly affected. In most cases, therefore, the diversity of perspectives is not represented [10, 13-15]. However, experience shows that textbook texts are often unquestioningly accepted and reproduced by students as "objective truth". A critical-reflective approach that raises awareness of the conditions under which they were created is probably rarely encountered in class [22] (p.236), [23] (p.140).

An alternative to textbook texts is given in the use of authentic texts that express different perspectives on a topic. They include reports, descriptions and explanations, and personal narratives and statements, which can be supplemented by non-textual media. One could argue that personal narratives are individual cases and, therefore, hardly suitable for an overall understanding of a topic. However, this view can be countered by the fact that within the framework of qualitative methods in the social sciences, autobiographical narrative interviews have been generally recognised as a medium for gaining knowledge since the 1980s [24,25]. If one understands teaching as a place of independent research-based learning, then personal narratives can play a role in giving insight into a topic.

6.2.2. The Potential of Personal Narratives in Geography Lessons

Of the two aforementioned groups of authentic texts - factual reports, descriptions and explanations on the one hand and personal narratives on the other - the potential of

the latter for geography lessons is considered in detail with regard to subject-related and didactic aspects. In contrast to factual texts, personal narratives also express personal feelings, sensations and thoughts that are connected to the narrated event [26] (p.265-269). They open up a level of encounter with reality that is not possible through factual texts. For this reason, we would like to point out that personal narratives are well suited to the achievement of three basic objectives in the content of geography teaching:

1. To clarify the subject-bound nature of any experience of the world;
2. To recognise emotions as a constitutive part of world perception;
3. To promote the understanding that knowledge of the actors' intentions is fundamental to understanding spatial processes.

With reference to the literature on the didactics of geography, these three objectives are now explained in more detail.

Objective 1: The personal formulation of the aforementioned text types indicates that every encounter with reality is a subject-related experience and, in the understanding of constructivism, a subjectively constructed reality, which does not claim to reflect its content "objectively and truly". Among geography didacticians, it is Rhode-Jüchtern, among others, who developed the constructivist understanding of reality into a conceptual guideline for teaching materials and their use in teaching. He considered authentic and personal narratives as the central medium of a geography lesson, in which space is represented by a selection of perspectives of its actors. Learners perceive their narratives, interpret them in their socio-cultural context, and supplement them with further narratives and facts [27] (pp.68-80), [15] (pp.126-142), [28] (pp.49-61). Perspectivity raises awareness of the perspective-bound nature of any perception of the world, including one's own. Even space-related conflicts can only be understood in their deep structure by reflecting on the perspective-boundedness of their actors.

Objective 2: Personal narratives do not exclusively serve to convey knowledge to be acquired cognitively, at the same time providing the opportunity to feel conveyed reality. The readers are addressed emotionally; they develop feelings and sensations that can be made conscious through appropriate teaching tasks. This creates fertile ground for the development of empathy and for the acquisition of the ability to change perspectives [26,29-33].

Objective 3: With the increased focus on personal narratives, geography teaching can turn away from the priority of describing and explaining space and instead place the forces that shape space, i.e., human activities with their respective socio-cultural background, at the centre of the world encounter taught. This turn from the observation of space to the recording of its shaping actors has been successively carried out in human geography in recent decades [34-38].

Teaching with personal narratives can also serve didactic purposes, two of which are considered in more detail in the context of more recent psychological research:

4. Strengthening the ability to remember;
5. Increasing work motivation.

Objective 4: In learning psychology, memory formation is compared to a storage process. According to this model, information processing can be divided into the three steps of reception, storage and retrieval. However, only a very small part of the stimuli received reaches the short-term memory as a result of conscious attention. From there they are transferred to long-term memory or they are lost [38]. The interesting question for teaching is how to prevent important content from being lost on the way to long-term memory. Recent research has shown that information processing carried out independently by students has a positive effect on memory performance. This can happen, for example, in an independently worked out summary of the learning content or in a transfer performance. Passive memorisation is replaced by active engagement with the content and its independent reconstruction. The more thoroughly this process is undertaken, the easier it is to memorise the content in the long-term memory [39] (pp.58-71).

In view of these contexts, it is to be expected that the textbook's factual texts, which are designed according to didactic aspects and have an apparent perfection, tempt students to learn them off by heart. Working with authentic personal narratives, on the other hand, requires independent and active engagement, which can support long-term memorisation.

Objective 5: Among the didactic potentials is also the positive effect of working with personal narratives on work motivation. Several studies have shown that there are essentially three basic needs in relation to learning, the satisfaction of which determines whether a behaviour is intrinsically motivated: self-determination in the design of the learning and working process; experience of competence during task processing; and social integration in the learning group [40] (pp.102-121).

The three needs are taken into account when working with personal narratives. Since these texts always express individual perspectives, they must be supplemented with texts from other perspectives and, if necessary, with other materials in order to achieve the most comprehensive understanding of the subject matter being discussed. The different levels of difficulty of the texts give teachers the opportunity to take into account the different abilities and performance levels of the pupils in a lesson, which enables each pupil to have an individual experience of competence. There are also many opportunities for cooperative learning and the development of social skills. Ideally, this can lead to lessons that are experienced as being motivational by the learners, which are, therefore, not only "fun" but also lead to a long-lasting, deeper understanding of the content.

Although working with personal narratives in geography lessons can be well justified by the aforementioned subject-specific, didactic and learning-psychological research, they are rarely used in practice. This was shown by an analysis of 30 secondary level geography textbooks from North Rhine-Westphalia conducted by the authors [41,42]. Personal narratives occurred on only 6.2% of all chapter pages. In geography textbooks for 10- to 12-year-olds personal narratives make up 10.4% of the content, but this decreases to 6.5% for 14- to 16-year-olds, and only 2.0% for 17- to 19-year-olds. Moreover, the majority of these texts are not authentic, but rather invented by the textbook authors, with only 14.4% of all the personal narratives examined containing a source reference [41] (pp.40-41). Multi-perspectivity occurs in 63% of all personal narratives, but a small selection of perspectives and often inadequate contextual information are included overall [42] (pp.51-57).

The textbook analysis also revealed that the vast majority of personalised texts examined do not contain emotions, instead conveying facts, explaining contexts and expressing value judgements. In only 14.4% of the texts do the speakers also express feelings and sensations. The majority of the personal narratives are thus "disguised factual texts", since the personal way of presentation has no relevance to the content but is to be evaluated as a motivational element [41] (p.43).

6.3. Materials and Methods

The objective of the school study was to find out whether learners at lower secondary level understand a geographical topic in a more differentiated way, can retain it in their memory for a longer period of time, and consider the tasks to be more motivational when they are confronted with authentic, personal narratives compared to working with factual texts. Internal migration in Egypt was chosen as the content topic.

6.3.1. The Subject of Internal Migration

Internal migration and the associated urbanisation processes are phenomena that can be observed worldwide. These topics are also firmly anchored in the curricula of German geography lessons. In view of the global topicality and due to their relevance for teaching, these subject areas were considered to be suitable for conducting a didactic school study.

The text material presented to the students dealt with the causes and effects of internal migration in Egypt. It included various reasons why inhabitants of rural areas had left their home villages and moved to the capital Cairo. The consequences of Cairo's rapidly growing population were also addressed. The choice of Cairo as an exemplary place for internal migration and urbanisation was due to the personal connection of

one of the authors (AL) with this city, where she lived for several years and, thus, had the opportunity to get to know the country from the perspective of locals.

Although Egypt is a suitable example of internal migration and urbanisation, it must be taken into account that the situation in Egypt cannot be transferred to other geographical areas without adaptation. The reasons that cause and promote internal migration are different in each country depending on the respective natural geographic, economic, social and political conditions.

6.3.2. Criteria for the Selection of Text Material

Due to the comparative conception of the school study, not only were several authentic, personal narratives on internal migration in Egypt needed, but also a factual text summarising these contents. It was only if the texts were constructed in this way that it could be ensured that all students were taught the same factual knowledge through the reading of their text material, regardless of whether they worked with the personal narratives or with the factual text. The factual text can be found in the supplementary materials (Supplementary: Factual text); for the personal narratives, see ref. [43].

The personal narratives used are excerpts from interviews that were either published in English-language Egyptian print or online media in Cairo, or conducted by the author (AL) herself in 2013 to 2014. The selection was guided by the principle of multi-perspectivity. The Egyptians whose perspectives are presented as examples represent different social groups within contemporary Egyptian society in terms of their place of residence (rural areas or Cairo) as well as their age, gender and social background. The statements, thus, do not merely represent different individual opinions but are also representative of certain social groups. As such, the selection of texts was challenging.

More than 20 years ago, Rhode-Jüchtern developed the model of the perspective cube, whose three dimensions provide clear methodological suggestions for perspective selection [27,44]. Based on this model, we chose the following criteria for our perspective selection:

Criterion 1: Professional perspectives: economy, urban development, transport, living together in society, education;

Criterion 2: Perspectives of certain social groups formed on the basis of the following criteria: place of residence (rural or urban area), age, gender, social origin (class affiliation);

Criterion 3: Individual perspectives: personal life plans and perspectives.

A complete representation of the diversity of perspectives within Egyptian society cannot be achieved. Thus, each selection is only an approximation of complete representation. The following table (Table 1) illustrates the extent to which the three criteria are represented in our selection of texts:

Tabelle 2 (Table 1). Table of the personal narratives used in the school study and their selection criteria.

	Criterion 1: Academic Perspective	Criterion 2: Social Groups (Formed from the Following Four Criteria)				Criterion 3: Individual Perspective
		Place of Residence	Age Group	Gender	Social Class	
Text 1	economy, living together in society	village in the Nile Delta	retired 58 y.	male	middle class	advantages of village life in retirement
Text 2	education	village in the Nile Delta	student 20 y.	male	lower class	studying in Cairo
Text 3	economy	village in the Nile Delta	working approx. 45 y.	male	lower class	competition from agribusiness
Text 4	economy, living together in society	village in Upper Egypt	working approx. 30 y.	female	below the minimum subsistence level	family reunion in Cairo
Text 5	urban development, transport	affluent inner-city district of Cairo	retired 80 y.	female	upper class	a look into Cairo's past
Text 6	urban develop- ment, transport, living together in society	affluent neighbourhood in a satellite city of Cairo	working 47 y.	male	middle class	advantages of living in the new desert cities
Text 7	living together in society	village in an oasis	working approx. 50 y.	female	lower class	a look at the dark side of city life

6.3.3. Design and Implementation of the School Study

The school study was conducted in January 2022 at a Gymnasium in North Rhine-Westphalia, Germany, in two parallel grade-9 classes. The students were 14-15 years old. The study consists of three parts – pre-test, intervention in the form of a text-based writing task with evaluation, and post-test - and was realised within the framework of two timed lessons of 70 min each. Thirty-six students took part: 16 girls and 20 boys. The data collection was anonymous. A code, which was created by the students themselves according to certain guidelines and noted on all the task sheets, enabled us to correctly assign the task sheets. The following diagram (see Figure 1) visualises the sequence of tasks that the students had to complete:

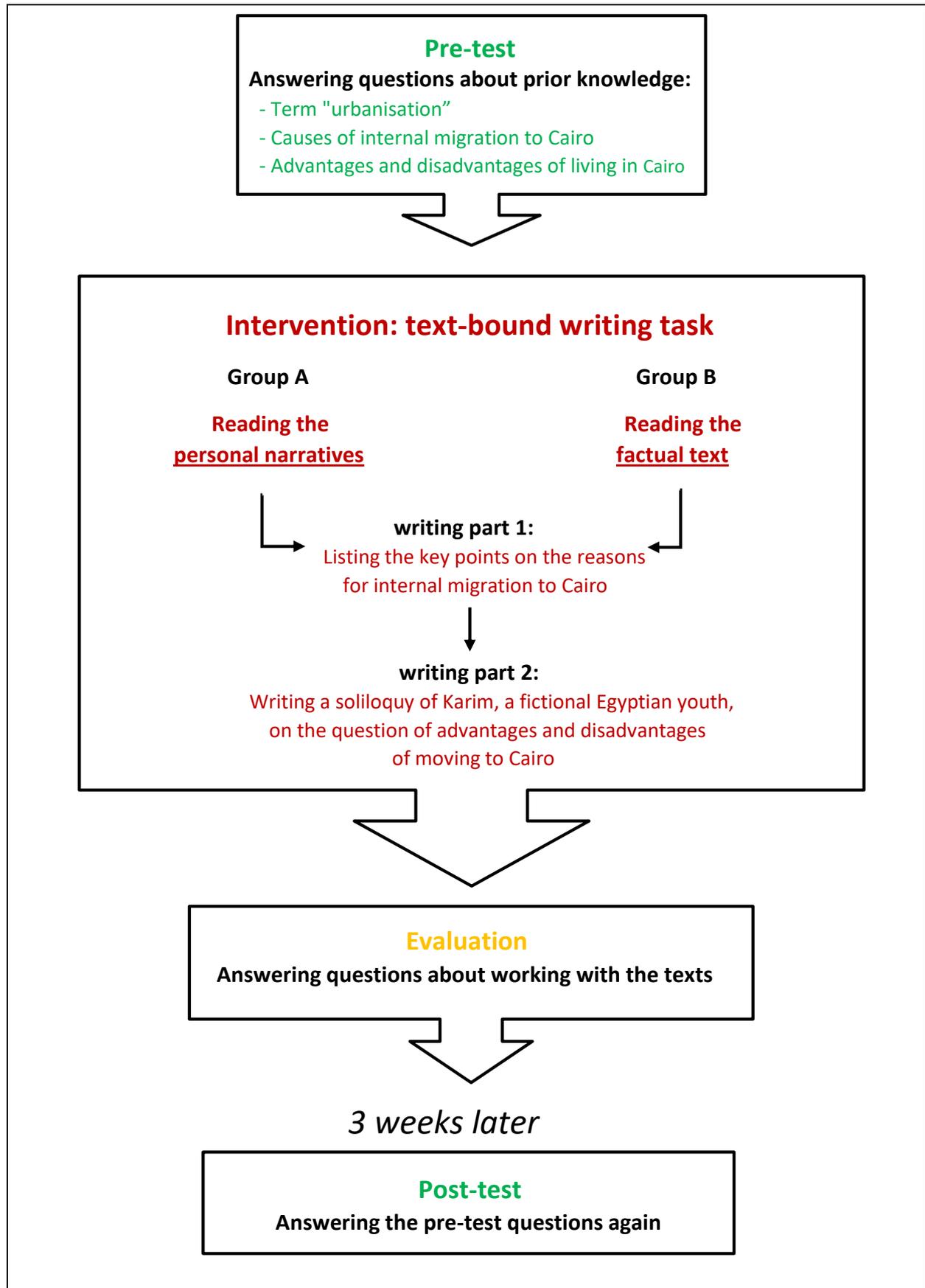


Abbildung 14 (Fig. 1). Schematic representation of the sequence of tasks in the school study.

The questions in the pre-test relating to prior knowledge are identical to the questions in the post-test:

Question 1: *What does the term “urbanisation” mean?*

Question 2: *Why do people in Egypt leave their home villages to live in Greater Cairo?*

Question 3: *What advantages does living in Greater Cairo have for people from the rural areas of Egypt?*

Question 4: *What are the disadvantages of living in Greater Cairo for the people from the rural areas of Egypt?*

With the help of the pre-test, we were able to determine the students’ prior knowledge on the topics of urbanisation and internal migration in Egypt before reading the text material. The results of the writing task and the post-test were later compared with the prior knowledge and evaluated. The topics of urbanisation and internal migration, and North Africa in general, had not yet been covered in detail in class. The post-test aimed to find out how much of the knowledge acquired through reading and working on the text material could still be remembered three weeks after working with the texts. The three-week interval between the intervention and the post-test resulted from our research design, which is based on a short-term intervention. The literature does not specify fixed time periods for intervention studies. The time interval should be neither too short nor too long to allow for evidence of change [45]. For our study, a period of three weeks seemed appropriate.

Following the pre-test, the text material and the writing task were distributed. In order to create a comparative situation necessary for later evaluation, about half of the students in both classes received the personal narratives (group A), while the other half worked on the factual text (group B). Groups A and B were formed through random selection by drawing lots. Due to its narrative character, the text material for group A is longer than the factual text used for group B (1590 vs. 949 words). However, since the processing time of the writing task was ample, this difference was not detrimental. The task is the same for both groups and consists of an introduction (Box 1) and two subtasks (Box 2):

Box 1. Introductory text to the writing task.

Introduction:

You travel to Egypt for a fortnight with a tour group. Your Egyptian guide not only takes you to the sights, but also organises a visit to his home village in the Nile Delta. His father owns his own land there, where he grows fodder clover for his animals and vegetables that he sells at the market. His mother takes care of the large household and the four children. The two oldest children, your guide and his younger brother Karim, already earn money and contribute to the family income. The two

youngest children are still at school. The family is not rich, but they have everything they need to live: a small house of their own and enough money for their daily needs. The parents are happy that they were even able to finance the eldest son's studies to learn foreign languages. As a result, he can now work in tourism.

Your guide introduces you to his 17-year-old brother Karim. You like Karim and want to ask him some questions about life in Egypt. The guide offers to interpret. Karim tells you that he went to school for nine years and finished with a secondary school diploma. Now he has been helping his father in agriculture for two years and earns additional money by working on construction sites. However, he is thinking of going to Cairo and building his own life there. This step would have advantages compared to his current living situation, but also disadvantages. Hani, one of his best friends, likes the idea of living in Cairo and would come with him. However, another friend, Youssef, advises him against it and asks him to stay in the village.

Box 2. The writing tasks.

Tasks:

Now read the personal narratives (group A) or the factual text (group B) and then answer the following two tasks:

1. List the reasons why people in Egypt are leaving their villages and settling in the capital region of Greater Cairo using a number of key points.
2. Now put yourself in Karim's situation. Present Karim's personal point of view in the form of self-talk: Should he stay in the village or move to Cairo? Take into account as many aspects as possible and justify your considerations with realistic arguments. Conclude with a decision.

Karim writes (continue the text):

Today I thought again whether I should stay here in the village or whether I'd rather go to Cairo....

The first part of the writing task (the list of key points) serves to prepare content for the second writing task (self-talk). In order to facilitate the change of perspective necessary for the formulation of the self-talk, some imaginative aids about Karim's life were given in the introduction: place of residence; family situation; education; work situation; financial possibilities.

The final post-test took place three weeks after the writing task. The students were asked to answer the questions from the pre-test again. The final planned discussion, which was supposed to be a reflection on the work process and to summarise the knowledge gained, unfortunately had to be cancelled due to the school's internal COVID-19 rules.

6.3.4. Methods of Analysing the Students' Texts

For establishing the differences between the two groups, descriptive data methods were applied. The analysis of the empirical material obtained from the pre-tests, writing tasks and post-tests is guided by three research questions, which are explained below.

Research question 1:

- To what extent do students acquire a differentiated understanding of geographical topics by working with personal narratives compared to working with factual texts?

The question can be divided into four sub-questions with detailed reference to our school study (group A worked with the personal narratives and group B with the factual text):

Sub-question 1.1.: Are the students' texts of part 2 of the writing task (Karim's self-talk) more extensive in group A than in group B?

To answer sub-question 1.1., we calculated the average number of words used by the students in Karim's self-talk for both groups A and B. Afterwards, the calculated average values were compared with each other.

Sub-question 1.2.: In the two parts of the writing task, do the students in group A give more appropriate reasons for or against moving to Cairo than the comparison group B?

To address sub-question 1.2., we examined two aspects: First, we asked whether changes in the students' knowledge of the causes of Egyptian internal migration could be determined as a result of the text readings, and to what extent these changes differed between groups A and B. For this purpose, we determined the average number of reasons given for this question for group A and group B from the pre-tests. We then analysed the results of part 1 of the writing task in the same way. Part 1 asked the students to name the reasons for internal migration as a series of key points immediately after reading the text material. The average scores of the two groups could finally be compared and interpreted with regard to the first research question.

Furthermore, we identified and categorised the number of valid reasons that the fictional Karim gives for or against moving from his village to Cairo from the answers to the writing task from part 2 (Karim's self-talk). The following text example (see Table 2) illustrates our procedure for categorising the reasons (all student texts in this article have been translated into English by the authors):

Tabelle 3 (Table 2). Text example from the writing task, categorised by reasons and text sources.

Text Written by a Student (Code: EM 76)	Categories for Reasons for Migration	Text Source of the Reasons
<i>Today I thought again whether I should stay here in the village or whether I would rather go to Cairo.</i>	introductory sentence	writing task
<i>Hani, one of my best friends, thinks I should do it,</i>	reason 1 (for the move): advice from a friend	introductory text for the writing task
<i>because I study at a university there</i>	reason 2 (for the move): possibility of studying	text material
<i>and can then look for a much better-paid job.</i>	reason 3 (for the move): prospect of better paid work in Cairo	text material
<i>After a few years, I could also bring my family to Cairo.</i>	reason 4 (for the move): possibility of family reunification in Cairo	text material
<i>But it also becomes a problem to rent or buy a suitable flat in Cairo, especially because of the prices and people.</i>	reason 5 (against the move): housing problem in Cairo	text material
<i>Another friend of mine thinks so too and advises me against moving there.</i>	reason 6 (against the move): advice from a friend	introductory text for the writing task
<i>I think he's even right; since I don't own a car, I always have to take the bus, which also costs money.</i>	reason 7 (against the move): the problem of getting around in Cairo	independently developed ideas
<i>I think I'll consider moving there in a few years when I have a bit more money.</i>	final decision	independent consideration

This text example in Table 2 was of average length compared to all the students' texts and was structured exactly to the specifications of the writing task. After the introductory sentence, the student listed seven reasons, four of which were for moving to Cairo and three against. Finally, she came to a decision. All reasons are based on information from the text material. The first six reasons corresponded to the real living conditions and opportunities in Cairo and can, therefore, be considered appropriate reasons. However, whilst the last reason reflects the problem of mobility in Cairo it does not take into account the higher costs of owning a car compared to using public transport. Consequently, the lack of background knowledge on the part of the student led to an inappropriate reason, which, therefore, had to be classified as a misconception.

For part 2 of the writing task, the average number of appropriate reasons used was calculated for both groups A and B separately. The results were then compared and interpreted with regard to research question 1.

Sub-question 1.3.: Are there any differences in the content of "Karim's self-talk" between groups A and B with regard to the use of appropriate reasons and misconceptions?

After analysing the appropriate reasons used by the students in Karim's self-talk, the average number of misconceptions was determined. By comparing the two groups, we wanted to find out whether there were differences regarding the number of appropriate reasons and misconceptions. The different text material used in each group could be the reason if this is the case. This assumption leads to sub-question 1.4.

Sub-question 1.4.: To what extent are these differences based on the text material used in each group?

In order to answer the last sub-question 1.4., all student texts ("Karim's self-talk") were analysed with regard to the origin of the reasons used. The students used a total of three different sources:

- The text material (personal narratives or factual text);
- The introductory text to the writing task with background information on Karim's life situation (identical for both groups);
- Reasons independently developed by the students, originating from their own life situation and transferred to Karim's life in a more or less modified form.

In the text example presented (see Table 2), the information underlying reasons 2, 3, 4, 5 and 7 is sourced from the text material (see the right column "text-source of reasons" in Table 2). The knowledge of reasons 1 and 6 is taken from the introductory text to the writing task. The seventh reason was an independently developed, though not appropriate, aspect with reference to the costs of bus journeys. This was also the case

6.4. Results

6.4.1. Differentiated Text Comprehension

Scope of the Students' Texts

First, we examined the students' texts from part 2 of the writing task (Karim's self-talk) with regard to their length (see Figure 2). The average number of words in all 36 students' texts was 159, with the girls being about 16% above the average and the boys about 13% below. However, the range of text lengths were very varied, with the longest text being 302 words and the shortest only 65. The texts written by group A, which were based on the personal narratives, were on average 7.8% longer than the students' texts of group B, which were written on the basis of the factual text. However, this difference is not sufficient to convincingly prove that group A has a larger text volume in the sense of research question 1.1.

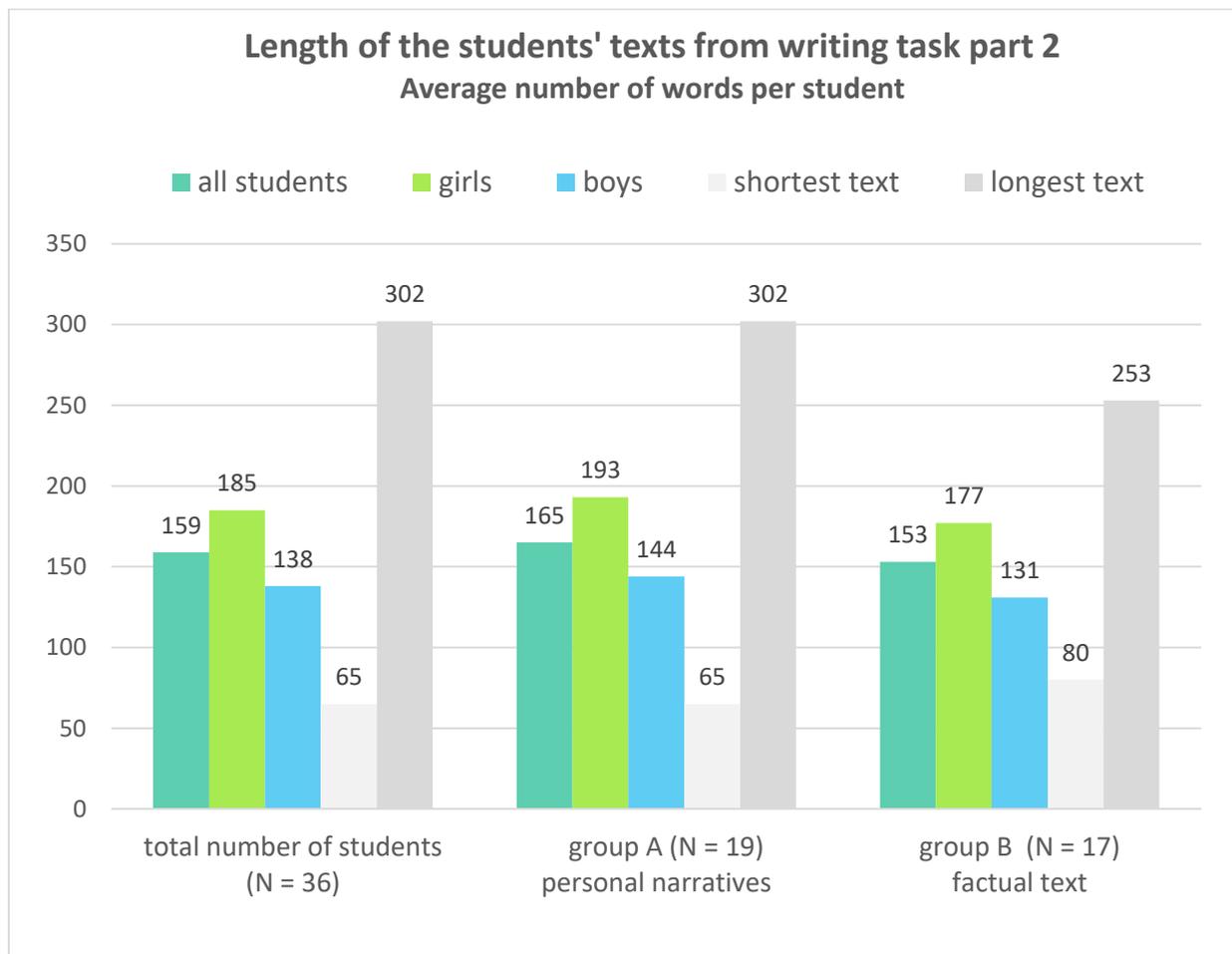


Abbildung 15 (Figure 2). Length of the students' texts from writing task part 2 - average number of words per student, differentiated by text material and by gender (authors' diagram).

Increase in Knowledge about the Topic

In connection with the second sub-question 1.2., we tried to find out whether and to what extent the students' level of knowledge changed as a result of reading the text material provided (personal narratives or factual text). To do this, we first compared the prior knowledge about the reasons for internal migration to Cairo, documented in the second question of the pre-test, with the key point list of reasons created by the students immediately after reading the text material (writing task, part 1). A distinction was made between appropriate reasons and misconceptions. The results are in Figure 3. These results show that knowledge of the reasons for internal migration increased by around 150% compared to the pre-test as a result of working with the text material in both groups. In group A, the number of appropriate reasons increases from 1.11 (pre-test) to 2.74 (key point list) and in group B from 0.94 to 2.35. It is, thus, clear from the data that both the personal narratives and the factual text are equally suitable for conveying factual knowledge.

We then identified the number of reasons and counter-reasons given for or against moving to Cairo in the second part of the writing task (Karim's self-talk). Since reasons against internal migration could also be given in this task, the total number of reasons and counter-reasons given is significantly higher compared to the pre-test and the list of key points. The number of appropriate reasons given in group A exceeded the number of appropriate reasons given in group B by more than a third (37%). Students in group A gave an average of 7.95 appropriate reasons, while in group B only 5.82 appropriate reasons were given. Sub-question 1.2. can, therefore, be answered affirmatively without reservation. It can be assumed that the vivid style of the personal narratives is better suited to empathising with Karim's life situation and for developing realistic reasons for or against the move to Cairo.

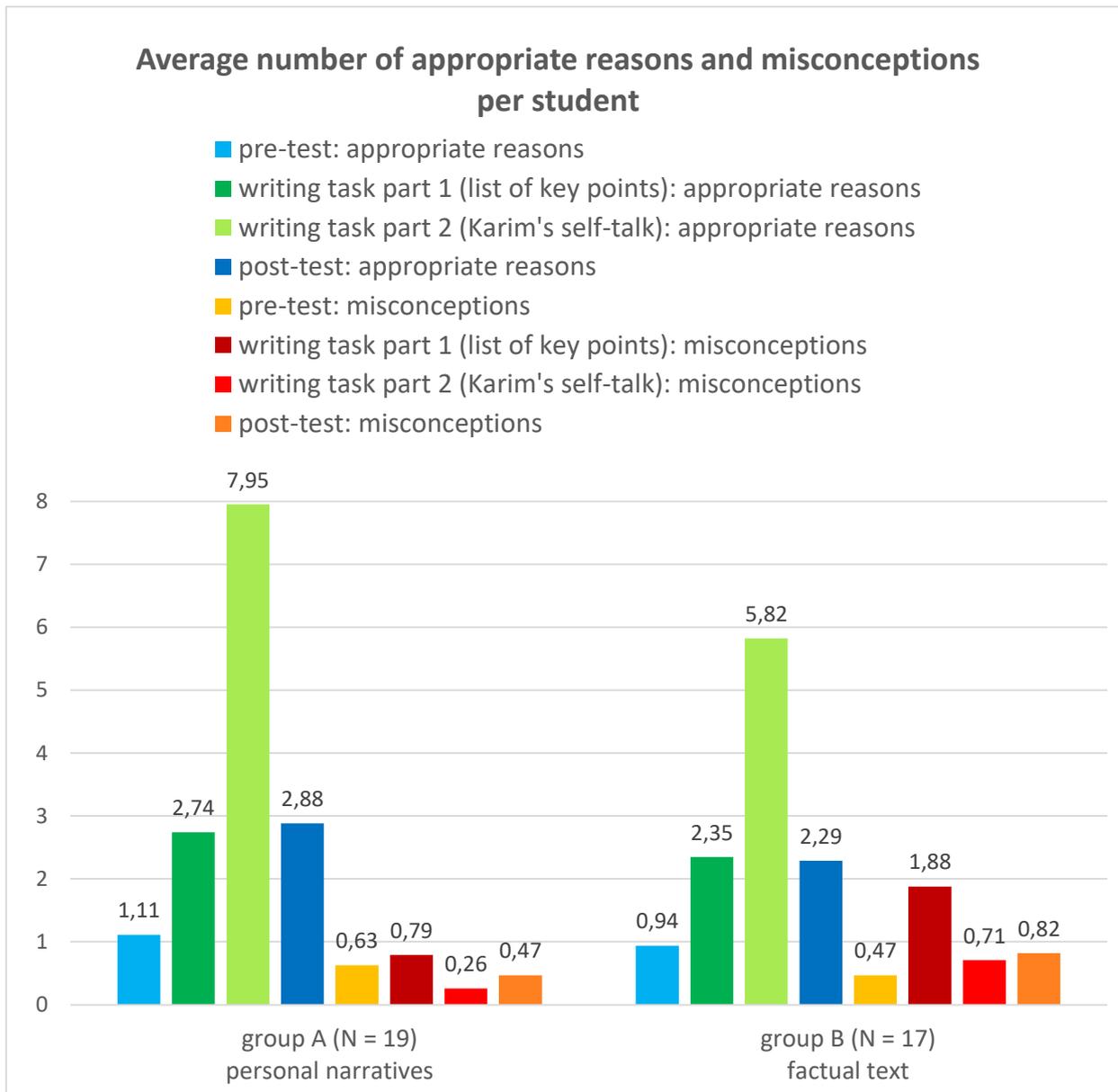


Abbildung 16 (Figure 3). Average number of appropriate reasons and of misconceptions given per student in the pre-test, in the writing task and in the post-test (authors' diagram).

Appropriate Ideas and Misconceptions

In order to answer the first research question as to what extent students acquire a more differentiated understanding by working with personal narratives compared to factual texts - not only is the number of reasons given crucial, but the number of misconceptions identified can also indicate an incorrect contextualisation of the factual knowledge (sub-question 1.3.). We, therefore, compared the average number of misconceptions from the pre-tests with the average number of misconceptions from the first part of the writing task (the list of key points). We then determined the average number of misconceptions from the second part of the writing task (Karim's self-talk) and compared the results of both groups.

Figure 3 shows that the number of misconceptions in the first part of the writing task increased by 300% for group B (who had worked with the factual text), from an average of 0.47 in the pre-test to 1.88 in the list of key points. However, in group A (who had worked with the personal narratives), the increase was only about 25%, from an average of 0.63 to 0.79. We assume this marked difference is due to the nature of the text material given to the students. It was observed that the misconceptions in the pre-tests could mostly be attributed to a lack of knowledge about the living conditions in Egypt. However, the majority of the misconceptions that were formed after reading the text result from the generalisation of individual situations.

As an example, the first two text examples from the pre-test and the subsequent two comparative examples from part 1 of the writing task are given:

Example 1 (pre-test):

"They leave their village because they don't have enough drinking water there or hardly any shade." (Code RI 30)

Example 2 (pre-test):

"They leave their village because Cairo is planted. Egypt is mostly desert and very warm during the day. Also, a desert can be dangerous and buildings can be destroyed by a sandstorm. In the desert it is often hard to find water or food, whereas in Cairo you have access to water and planting of fruits is possible." (Code CE 16)

Both students imagined an Egyptian village in the middle of the desert without shade, at risk of sandstorms and lacking water and food. The natural geographic conditions in the fertile Nile Delta are unknown to them. Cairo appears comparatively rich in water and fertile soil and, thus, must be attractive to desert dwellers. This kind of misconception no longer occurred after reading the text. Instead, there were inaccurate generalisations, as the following two examples from the list of key points show:

Example 3 (list of key points written after reading the text):

- a) earn extra money for the family*
 - b) build your own life*
 - c) search for work*
 - d) study at technical colleges and universities*
 - e) better paid work because there is too much competition in agriculture, such as large agricultural companies, which produce cheaper*
 - f) better air quality*
 - g) more space between the residential buildings, wide streets and well-maintained green areas.*
 - h) modern shopping centers*
 - i) various sports facilities"*
- (Code CH 108, compiled on the basis of the factual text)*

Example 4 (list of key points written after reading the text):

"a) dream of big money

b) more work options

c) running electricity and water (sic!)

d) feeding the family

e) high reputation"

(Code LO 26, compiled on the basis of the factual text)

In example 3, the student first gave five appropriate reasons (a-e). However, reasons f, g, h and i only applied to certain districts of Cairo and were described in the text material in connection with the living conditions in one of the new, modern satellite towns of Cairo. The living conditions in the poor neighbourhoods, also described in the text material, were not mentioned by the student. In most residential areas of Cairo, for example, the air quality is considerably worse than in the countryside. Shopping malls and sports facilities cannot be considered as realistic reasons for internal migration from rural areas either, as most of the migrants cannot afford them. A similar, also inaccurate, generalisation can be found in example 4: While aspects a, b, d and e adequately reflect the reasons of most migrants, c must be counted among the misconceptions. Electricity and running water are not available everywhere in the capital, but they are in most rural areas. This information is also included in the text material.

In the next step, we examined the misconceptions in part 2 of the writing task (Karim's self-talk). The average number of misconceptions in group A was 0.26, whilst in group B it was 0.71 (Figure 3). This indicates that the number of misconceptions in group A was almost two thirds (63%) lower than in group B. However, it must be added that misconceptions only make up a small part of the reasons used in both groups.

In summary, the students' texts written on the basis of the personal narratives were more detailed with regard to the reasons given for or against Karim's move to Cairo and had fewer misconceptions than the students' texts written on the basis of the factual text. Sub-question 1.3. can, therefore, be answered in the affirmative: the students' texts showed clear differences in content between the two groups of students, which indicates that the personal narratives enabled our test persons to have a more differentiated understanding of the topic than the factual text.

Sources of the Reasons Used for or against Internal Migration

Question 1.4. asked about the significance of the text material for the content-related differences in "Karim's self-talk" between the two groups. The text material includes the personal narratives and the factual text, the introductory text to the writing task, which is identical for both groups, and the students' independently developed ideas. By analysing the students' texts, we wanted to find out which of the text material was

predominantly used and whether there were any clear differences between the two groups. Furthermore, we were interested in whether the students working with the personal narratives transferred the knowledge gained more creatively and appropriately to the life situation of the 17-year-old Egyptian Karim than the students working with the factual text.

Figure 4 illustrates the results. All three text sources were used, but to a varying extent. In the 36 student texts, more than half (52.9%) of the appropriate reasons were taken from the given material and 40.8% of the appropriate reasons were developed by the students themselves, in which their own life experiences and ideas of life were transferred coherently to the life of 17-year-old Karim in Egypt. The high proportion of independently developed reasons was remarkable. Since the percentages of the two groups do not differ significantly (39.1% and 43.2%, respectively), the reason for the variation cannot lie in the different text material given. We assume that the reason lies in the nature of the writing task. Formulating a self-talk is not possible without developing empathy with the life situation of the person concerned. The success in empathising with the life circumstances of 17-year-old Karim was thought to be due to the fact that the 14- to 15-year-old students belong to roughly the same age group as Karim and live in a rural area themselves. For most of them, the same question will arise after leaving school as for Karim: stay in the village they grew up in or move to a big city to start training or studying or find a good job? The pros and cons of moving to the city are certainly familiar to the students through older siblings and friends and as such they can convincingly present the relevant arguments in the context of the self-talk.

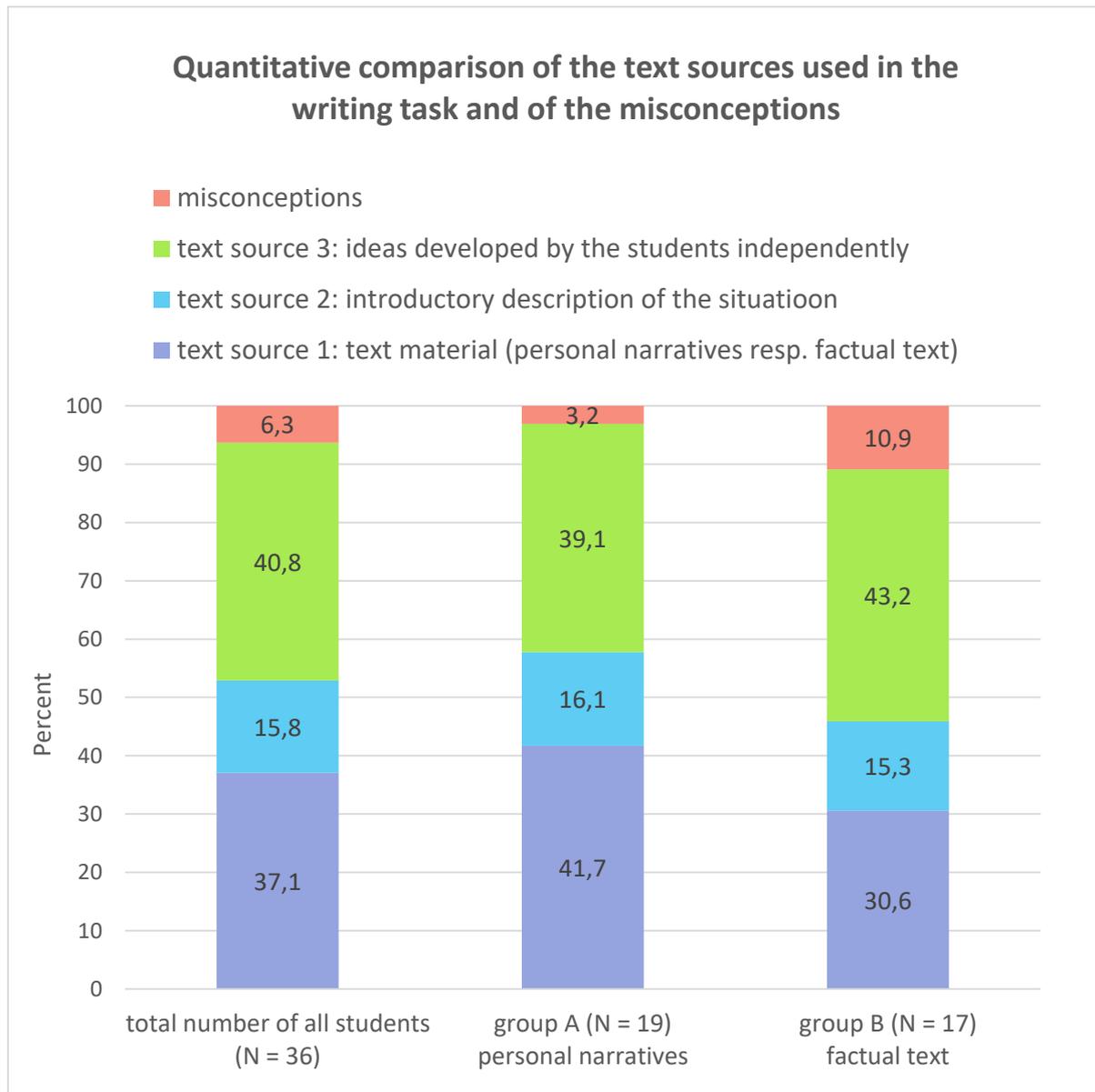


Abbildung 17 (Figure 4). Quantitative comparison of the text sources used in the writing task and of the misconceptions.

Figure 4 also shows quantitative differences between group A and group B in terms of the frequency of use of the text material that was given (text source 1 and text source 2). Source 1 is different for both groups and includes the personal narratives and the factual text. However, source 2 is identical for both groups and consists of the introductory description of the writing task, in which Karim's living conditions are vividly described. It is noted that group A used their text source 1, the personal narratives, for 41.7% of Karim's argumentation in the writing task. Group B, on the other hand, used their text source 1, the factual text, for only 30.6%. In contrast, text source 2 was hardly used at all (16.1% and 15.3% respectively). It seems reasonable to assume that the personal narratives are better suited for the writing task than the factual text due to their vividness and closeness to everyday life.

Sub-question 1.4. - to identify whether there are clear differences between the two groups in the use of the given text material - has a less clear answer than previous questions. On the one hand, the personal narratives do not seem to create better empathy with the situation of the young Egyptian migrant compared to the factual text. On the other hand, when identifying a list of reasons, the personal narratives are used more extensively than the factual text.

6.4.2. Memory

To answer the second research question - whether knowledge is better remembered when acquired through personal narratives instead of a factual text - we compared the first part of the writing task (list of reasons for internal migration to Cairo) with the results of the post-test on the same question. The post-test took place three weeks after the writing task. Figure 3 illustrates the results in columns 2 and 4 for both groups. The data show that, in both groups, the difference in the documented level of knowledge between the first part of the writing task and the post-test is extremely small. The knowledge acquired through reading the text material was still very well remembered three weeks later, regardless of the type of text material. For group A, the average number of reasons given after reading the text was 2.74, whilst it was 2.88 in the post-test. The corresponding values for group B were 2.35 and 2.29. The second research question can, therefore, be answered in the negative: personal narratives did not have a more positive effect on the recall ability of our test persons compared to factual texts.

6.4.3. Motivation

The third part of the school study analysis refers to the students' motivation regarding their work with the provided text material. For this purpose, we evaluated the polarity table and written comments of the students, which they had written immediately after completing the writing task. The guiding question was whether the students who had worked with the personal narratives gave more positive feedback than the group who had worked with the factual text. If this question can be answered in the affirmative, it is likely that the personal narratives have a more motivating effect on the students and their work than the factual text.

Evaluation of the Polarity Table

The results of the evaluation of the polarity table are visualised in Figure 5 and show that there are marginal differences between the scores of groups A and B for most pairs of polarities. Since the sample number is small - 20 participants in group A and 17 in group B - these small differences cannot be considered meaningful. However, there is a clear difference in the scores for the pair "stimulating/tiring". We consider this

striking difference to be significant with regard to the research question. Personal narratives are perceived as stimulating and it can be assumed that they have a beneficial effect on work motivation. Factual texts, however, have a tiring effect on many students and may, therefore, have the opposite effect in terms of work motivation.

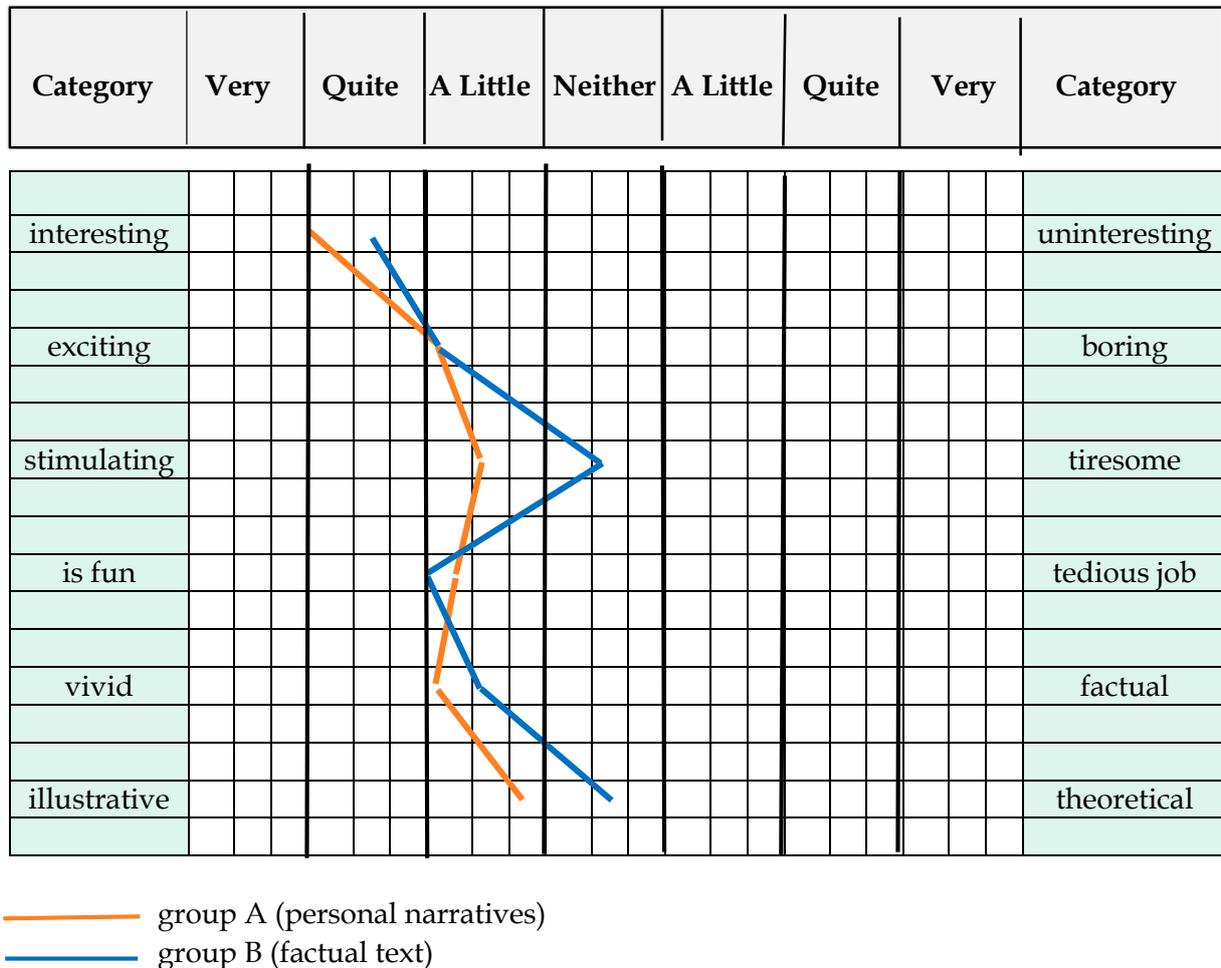


Abbildung 18 (Figure 5). Polarity profile for the assessment of the text material by the students according to six predefined categories (modified order and arrangement, authors' diagram).

Evaluation of the Students' Comments

Furthermore, the students had the option to provide a personal comment on their work with the text material. In both groups, this option was used by the majority of the participants. The comments relate to the content and length of the text material, its relevance to their own lives, the writing task and the lesson of the school study in general.

Content of the Text Material

The comments from group A unanimously rated the content of the text material as positive, with regard to the possibility to get to know the individual experiences of other people through the personal narratives and, thus, put oneself in their shoes:

"I found the texts of the people from Egypt very interesting and different from what one usually hears. They usually only talk about advantages and disadvantages and not about how people who have experienced it directly report it. That's what I liked most about these texts, that is, people's personal experiences."

(Group A, Code EL 56)

In contrast, the content-related comments of group B emphasised the clear presentation of the advantages and disadvantages of living in rural areas or in Cairo:

"Through the text, the situation of the city and the countryside was brought closer to me once again. Advantages and disadvantages were good to find out."

(Group B, Code MI 24)

Length of the Text Material

It is noticeable that the length of the text is mentioned more frequently in group A than in group B. A third of the students in group A commented on text length and unanimously complained that the texts were too long:

"Was a lot of fun and really cool, except there was too much text."

(Group A, Code NE 24)

On the other hand, the text length was mentioned negatively only twice in group B. The factual text with 949 words was obviously adequately designed for the majority of the students, while the personal narratives with 1,590 words were a very big challenge for one third.

Personal Relevance of the Text Content

The personal relevance of the text contents was only reflected upon by one student from group A:

"The survey/texts have made me realise even more how well I am doing. And that I should use my future, because (erg. other) people will never be able to do this properly, because they simply don't have the financial means. And they therefore have to do what the family asks of them forever. They can never realise their goals properly."

(Group A, Code LU 9)

Assignment of the Writing Task

The actual task was only commented on by students in group B. On the one hand, this was done objectively:

"The tasks were understandable and reasonably interesting".
(Group B, Code EL 27)

but on the other hand, was also empathetic:

"I enjoyed writing a continuation of his (Karim's) thoughts because while reading I had many ideas that I applied in writing."
(Group B, Code CE 16)

Lesson Unit of the School Study

The last category of comments was concerned with general statements about the lesson of the school study. The judgements were consistently positive and emphasised "the different" compared to the usual lessons. This assessment was concluded by more than half of the students from group A and in just under one third of the students from group B.

"I think this way of learning is much better than opening the book in class, being told a page, working on it and getting the feeling that the teacher doesn't care. I think it is well done."
(Group A, code JU 10)

"I found the text relatively interesting. It was something different."
(Group B, Code JA 24)

One commentary also reflected on the atmosphere of the lesson:

"In my opinion it was very interesting and a relaxed work. The fact that everyone was busy made it a very pleasant lesson."
(Group A, Code RI 30)

With regard to the third research question, the results can be summarised as follows: On the one hand, both groups evaluated their work material as predominantly positive, but on the other hand, the students also consciously reflected on the different ways of experiencing the topic. Group A emphasised the possibility of perceiving the topic from the perspective of those affected as positive, while group B mentioned the easily understandable comparison of advantages and disadvantages. Against the background of a didactic approach that not only wants to impart knowledge but also enables a change of perspective, this reaction of the students confirms the suitability of the personal narratives in this respect. However, it must be taken into account that not all students are able to read the text material without difficulty. A careful selection with regard to the learners' abilities is, therefore, essential if motivation is not to be impaired.

6.5. Discussion

The intention of this article was to theoretically demonstrate the subject-related and didactic potentials of authentic personal narratives for geography lessons, and to empirically test them in comparison with factual texts. If we understand geography lessons as a “place of questioning”, whereby “every question requires insightful and profound thinking” to understand the topic concerned [7] (p.45), then we need a teaching design that enables questioning. Authentic text media, vividly narrated from a personal perspective, can contribute to this because:

- Authentic personal narratives verbalise personal experiences of the world and, thus, point out that, according to constructivist epistemology, every experience of the world is subject-bound and, thus, must be interpreted against the background of its context of origin [27];
- Authentic personal narratives express emotions that can be regarded as a constitutive part of world experience and as such must be included in the process of interpretation in a reflective way [29,30];
- Authentic personal narratives describe actions or intentions of action that make it clear that spaces can only be understood with the inclusion of the people acting in them and thereby shaping them [35-37].

Personal experiences of the world, the emotions associated with them and the resulting intentions for action require questioning and interpretation within the context of their origin. They are not the "absolute truth", but perspectives in need of reflection. In this respect, they differ fundamentally from textbook texts that convey their contents in such a way that they appear as "objective truth", although these texts are also perspective-bound and shaped by the textbook authors' understanding of the world and the subject [46].

Within the framework of a school study with 14- to 15-year-old students from a grammar school in Germany, we investigated the results of working with personal narratives in comparison to working with a factual text. The areas of investigation were the students' understanding of the content of a geographical topic, their memory performance and their motivation to work. The topic chosen was internal migration in Egypt, which the participants of the study had to work on in the form of a creative writing task.

With regard to content-related understanding, we wanted to find out to what extent students can acquire a more differentiated understanding of geographical topics by working with personal narratives compared to working with factual texts (research question 1). The evaluation of the school study revealed that both types of texts are equally suitable for conveying and acquiring factual knowledge. However, beyond the acquisition of knowledge, the personal narratives enabled a more multi-layered and, thus, deeper understanding of internal migration in Egypt, as the results of the creative

writing task showed. As part of this task, the students were asked to formulate the advantages and disadvantages of moving to Cairo in the form of a self-talk from the perspective of a young person from a rural region of Egypt. The "self-talks" of the students who worked with the personal narratives showed significantly fewer misconceptions than the texts of the comparison group (Section 6.4.1). This difference made sense when one took a closer look at the nature of the misconceptions.

The majority of the misconceptions that occurred when working with the factual text were based on an inappropriate contextualisation of the newly acquired factual knowledge. The diversity of the aspects of internal migration presented in the factual text was probably only partially perceived by the students. In their "self-talk", they therefore generalised individual aspects into an overall picture that largely lacks inner differentiation. Personal narratives, on the other hand, already make it clear through their text format - several short texts by different authors - that different aspects and/or points of view are involved. In this respect, they facilitate and support the process of consciously considering and perceiving multiple perspectives.

In addition, personal narratives have a different effect on their readers when compared to factual texts due to their specific linguistic style [25] (pp.264-273). In narration, an experience is expressed in a personal and emotional, and sometimes exciting, way. The recipients can be addressed directly and possibly even be included in the narrative. This can facilitate empathy with other perspectives and deepen their understanding. Empathy, in turn, is the initial point of any change of perspective, because "being able to put oneself in another person's shoes is the prerequisite for understanding them and seeing the world through their eyes" [32] (p.14). The result of the creative writing task confirms this in a convincing way: The students who had worked with the personal narratives took into account a significantly greater variety of potential developments regarding the acceptance of their decision in the family, professional success or failure in Cairo or their personal future (starting a family, returning to the village, etc.) in their "self-talk" answers.

A possible negative of personal narratives is that they only express subjective approaches to the world and are, therefore, unsuitable for a comprehensive understanding [25] (pp.266f), but this can be refuted with regard to the didactic function of these narrative texts in the context of geography lessons. A personal narrative forms the *beginning* of the examination of a complex topic. It must subsequently be relativised in its significance through critical contextualisation work and supplemented by further texts or materials. Only then can a differentiated, multi-perspective picture of reality emerge [27,47].

With regard to memory performance, we were interested in the extent to which geographical content is better remembered when being conveyed through personal narratives compared to a factual text (research question 2). The results of the school

study show no difference in recall performance between the two groups (Section 6.4.2). Thus, the personal narratives did not have a more favourable effect on the recall of the contents compared to the factual text. This result surprised us, because it contradicts the generally accepted research findings in psychology on the connection between emotions and memory performance [e.g. 40,48,49]. One possible explanation is that the personal narratives used in the study did not express emotions as a priority, and that emotions were hidden between the narrated facts: "It is *not a nice* place, but when I have my children with me *I feel safe*" (source text 4), "*unfortunately* the villas were demolished later" (source text 5), "it is *too dangerous* there for an unmarried young woman" (source text 7). This result should be seen as a suggestion to make the emotional part of the narrative more clear for the students' field of perception, by selecting a text in which the emotional encounter with the world is more prominent, for example.

With regard to the learners' motivation to work, we investigated whether the students were more motivated when they worked with personal narratives compared to working with factual texts (research question 3). For this purpose, we evaluated a polarity table, in which the students were asked to assess the texts used according to given criteria, as well as the students' personal comments (Section 6.4.3). In their comments, the students who had worked with the personal narratives point out that they were encouraged to reflect on their own economic and social living conditions. They also appreciated the possibility of being able to participate in the individual experiences of other people, as the personal narratives enabled them to put themselves in the shoes of these people. These statements from the subjective point of view of the students, thus, confirm the potential of personal narratives, which has already been theoretically substantiated, making them aware of the subject-bound nature of any perception of the world and the associated invitation to reflect on the position of others and one's own. They also confirm their potential to empathise better with other people and to understand their actions in space through the change in perspective.

Another interesting result of the school study concerns the students' reaction to the task of writing a creative text in the form of a reflective self-talk from the perspective of an Egyptian youth. The feedback highlighted the individualised nature of the writing task as positive and motivating. This can be understood as a call to not only leave creative writing to language teaching, but also to integrate it into subject teaching more frequently. Research on the importance of writing in geography lessons has shown that there are still clear deficits in this direction [50].

6.6. Conclusions

The essentially positive feedback from the students on working with personal narratives supports our concern to demand greater use of authentic personal

narratives in geography lessons. The presented professional and didactic potentials of this type of text, as well the observed acceptance by the students, clearly speak in favour of it.

Special attention must be paid to the selection of the narrative texts, which should not be random. The selection should strive to reflect the perspectives that exist in reality as representatively as possible, even if this can ultimately only be implemented approximately [27,44,51,52]. Digital media, along with print media and books, are a valuable resource for obtaining the authentic texts. Care should be taken that personal narratives are not "dressed up factual texts", but rather vivid narratives that also reflect personal emotional experiences. In the selection, the abilities of the target group should be taken into account with regard to the length of the texts and their level of difficulty, so that neither are over- or under-challenging learners' limits and their motivation to work. Personal narratives with varying degrees of difficulty can be used profitably, especially in teaching classes with a wide range of students' abilities.

Personal narratives can also be used very well with regard to competence-oriented teaching. The acquisition of subject competence is combined with methodological competences (reflection on perspectivity and contextualisation), argumentation competence (reasoned assessment and evaluation of text statements) and social competences (internally differentiated and/or cooperative working methods). In view of the rapidly increasing possibilities to obtain information by mouse click and to have complex reasoning contexts written by the use of artificial intelligence, the targeted development of independent thinking and judgement activities in class is an urgent task. In addition, personal narratives offer numerous possibilities to include creative tasks in the lessons.

Personal narratives still represent a broad field for future research. With regard to the targeted use of the texts in class, it is certainly worthwhile to research the effect of different types of narration on learners. The same applies to their suitability with regard to the development of argumentation skills [53-55]. Additionally, a fruitful research topic can still emerge from the various possibilities of combining personal source texts with creative work assignments.

In his bestselling book "The Empathic Civilization", sociologist Jeremy Rifkin formed a perspective on the development of human society that focused on the empathic capacity of human beings. "The global public square is fast becoming a reality (...). We are within reach of thinking of the human race as an extended family - for the very first time in history (...)" [56] (p.443). By engaging with the authentically other in their personal way of encountering the world, geography lessons can also contribute to the development of empathy and understanding of others.

Supplementary Materials: The following supporting information can be downloaded at: <https://www.mdpi.com/article/10.3390/ejihpe13060081/s1>, Supplementary: Factual text.

Author Contributions: Conceptualisation, A.L. and A.B.; methodology, A.L.; formal analysis, A.L.; investigation, A.L.; data curation, A.L.; writing – original draft preparation, A.L.; writing – review and editing, A.L. and A.B.; visualisation, A.L.; supervision, A.B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

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. Heimann, P. *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*; Klett Verlag: Stuttgart, Germany, 1976.
2. Czapek, F.-M. Texte im Geographieunterricht. In *Erdkunde Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*; Schallhorn, E., Ed.; Cornelsen Verlag: Berlin, Germany, 2004; pp. 187–191.
3. Brucker, A. Klassische Medien kreativ nutzen. In *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie Konkret*; Haubrich, H., Ed.; Oldenbourg Verlag: München, Germany, 2006; pp. 173–206.
4. Rinschede, G.; Siegmund, A. *Geographiedidaktik. Grundriss Allgemeine Geographie Band 1*, 5th ed.; Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn, Germany, 2022.
5. Viehrig, K.; Siegenthaler, D.; Burri, S.; Reinfried, S.; Bednarz, S.; Blankman, M.; Bourke, T.; Brooks, C.; Hertig, P.; Kerski, J.; et al. Issues in improving geography and earth science teacher education: Results of the #IPGESTE 2016 conference. *J. Geogr. High. Educ.* 2019, 43, 299–322.
6. Kestler, F. *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*, 3rd ed.; Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, Germany, 2020.
7. Dickel, M. Multimodal und dialogisch. Wie Geographie Gestalt gewinnt. In *Wirksamer Geographieunterricht*; Rempfler, A., Ed.; Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, Germany, 2018; pp. 45–55.
8. Lee, J.; Catling, S.; Kidman, G.; Bednarz, R.; Krause, U.; Arenas Martija, A.; Ohnishi, K.; Wilmot, D.; Zecha, S. A multinational study of authors' perceptions of and practical approaches to writing geography textbooks. *Int. Res. Geogr. Environ. Educ.* 2021, 30, 54–74.
9. Fuchs, E.; Bock, A. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*; Palgrave Macmillan: New York, NY, USA, 2018.

10. Stöber, G. *Fremde Kulturen im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen*; Verlag Hahnsche Buchhandlung: Hannover, Germany, 2001.
11. Esson, J. "The why and the white": Racism and curriculum reform in British geography. *Area* 2018, 52, 708–715.
12. Morgan, J.; Lambert, D. *Race, Racism and the Geography Curriculum*; Bloomsbury Publishing: London, UK, 2023.
13. Stöber, G. *Multiperspektivität im Geographieunterricht*; Verlag Hahnsche Buchhandlung: Hannover, Germany, 2001.
14. Gilmartin, M. Geography and Representation: Introduction. *J. Geogr. High. Educ.* 2004, 28, 281–284.
15. Rhode-Jüchtern, T. *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung*, 2nd ed.; Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien: Wien, Austria, 2006.
16. Platt, N. Powerful knowledge and the textbook. *Lond. Rev. Educ.* 2018, 16, 414–427.
17. Shin, E.; Bednarz, S. *Spatial Citizenship Education. Citizenship through Geography*; Routledge: New York, NY, USA, 2019.
18. Heidari, N.; Sebastian Feser, M.; Scholten, N.; Schwippert, K.; Sprenger, S. Language in primary and secondary geography education: A systematic literature review of empirical geography education research. *Int. Res. Geogr. Environ. Educ.* 2022, 1–18.
19. Gregg, M.; Sekeres, D.C. Supporting Children's Reading of Expository Text in Geography Classroom. *Read. Teach.* 2006, 60, 102–110.
20. Lee, D.M.; Ryu, J. How to design and present texts to cultivate balanced regional images in geography education. *J. Geogr.* 2013, 112, 143–155.
21. Langer, I.; Schulz von Thun, F.; Tausch, R. *Sich verständlich ausdrücken*, 11th ed.; Verlag Ernst Reinhardt: München, Germany, 2019.
22. Schrand, H. Der Sachtext. In *Handbuch Medien im Geographie-Unterricht*; Brucker, A., Ed.; Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel: Düsseldorf, Germany, 1986; pp. 236–244.
23. Streitberger, S. Medien im Geographieunterricht. In *Geographie-Unterricht. 102 Stichworte*; Brucker, A., Haversath, J.-B., Schöps, A., Eds.; Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, Germany, 2018; pp. 139–141.
24. Schütze, F. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Prax.* 1983, 3, 283–293.
25. Schütze, F. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*; Fernuniversität Hagen: Hagen, Germany, 1987.
26. Rohlfes, J. *Geschichte und ihre Didaktik*, 3rd ed.; Verlag Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, Germany, 2005.

27. Rhode-Jüchtern, T. *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*; Oldenbourg Verlag: München, Germany, 1996.
28. Rhode-Jüchtern, T. Narrative Geographie – Plot, Imagination und Konstitution von Wissen. In *Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken*; Vielhaber, C., Ed.; Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien: Wien, Austria, 2004; pp. 49–62.
29. Kruckemeyer, F. Reisebilder aus vertrauten fremden Welten. In *Gefühle als Erkenntnisquelle*; Hasse, J., Ed.; Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie: Frankfurt, Germany, 1995; pp. 113–148.
30. Rumpf, H. Die Welt spüren und aufspüren lernen. Vermutungen über Geographie und Emotionalität. In *Gefühle als Erkenntnisquelle*; Hasse, J., Ed.; Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie: Frankfurt am Main Germany, 1995; pp. 91–103.
31. Duncker, L. *Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule*; Armin Vaas Verlag: Langenau-Ulm, Germany, 1996.
32. Duncker, L. Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In *Perspektivenvielfalt im Unterricht*; Duncker, L., Sander, W., Suhrkamp, C., Eds.; Kohlhammer Verlag: Stuttgart, Germany, 2005; pp. 9–20.
33. Rhode-Jüchtern, T. Welterkennen durch Perspektivwechsel. *Prax. Geogr.* 1996, 4, 4–9.
34. Wirth, E. Kritische Anmerkungen zu den wahrnehmungszentrierten Forschungsansätzen in der Geographie. Umweltpsychologischer „behavioural approach“ oder Sozialgeographie auf der Basis moderner Handlungstheorien? *Geogr. Z.* 1981, 69, 161–198.
35. Werlen, B. *Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*, 3rd ed.; Franz Steiner Verlag: Stuttgart, Germany, 1997.
36. Werlen, B. *Sozialgeographie. Eine Einführung*, 3rd ed.; UTB Verlag: Bern, Switzerland, 2008.
37. Werlen, B. *Globalisierung, Region und Regionalisierung*; Franz Steiner Verlag: Stuttgart, Germany, 2017.
38. Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. *Psychol. Learn. Motiv.* 1968, 2, 89–195.
39. Brod, G.; Gold, A. Gedächtnis und Wissen. In *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*; Preiser, S., Ed.; Verlag Beltz Juventa: Weinheim, Germany; Basel, Switzerland, 2021; pp. 54–78.
40. Sann, U. Motivation und Emotion. In *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*; Preiser, S., Ed.; Verlag Beltz Juventa: Weinheim, Germany; Basel, Switzerland, 2021; pp. 102–125.
41. Lütje, A.; Budke, A. Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen. Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. *GW-Unterr.* 2021, 161, 35–50.

42. Lütje, A.; Budke, A. Ich sehe das anders. Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht. *Z. für Geogr.* 2022, 50, 43–61.
43. Lütje, A.; Budke, A. Binnenmigration in Ägypten – Ein multiperspektivischer Blick auf ihre Ursachen und Auswirkungen. Available online: <https://geodidaktik.uni-koeln.de/multimedia/binnenmigration-in-aegypten> (accessed on 10 January 2023).
44. Rhode-Jüchtern, T. Perspektivenwechsel als Verstehenskultur – Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. In *Multiperspektivität im Geographieunterricht*; Stöber, G., Ed.; Verlag Hahnsche Buchhandlung: Hannover, Germany, 2001; pp. 423–438.
45. Hagenauer, G. Kurzzeitinterventionen versus Langzeitinterventionen. In *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*; Hascher, T., Schmitz, B., Eds.; Juventa Verlag: Weinheim, Germany, 2010; pp. 243–251.
46. Stöber, G. Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In *Multiperspektivität im Geographieunterricht*; Stöber, G., Ed.; Verlag Hahnsche Buchhandlung: Hannover, Germany, 2001; pp. 439–452.
47. Rhode-Jüchtern, T. *Eckpunkte einer modernen Geographie-Didaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*; Verlag Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber, Germany, 2009.
48. Bless, H.; Fiedler, K. Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen im sozialen Kontext. In *Emotion, Motivation und Leistung*; Jerusalem, M., Pekrum, R., Eds.; Hogrefe-Verlag: Göttingen, Germany, 1999; pp. 9–29.
49. Yang, H.; Yang, S.; Isen, A. Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing. *Cogn. Emot.* 2013, 27, 474–482.
50. Steingrübl, S.; Budke, A. Writing in Geography Lessons – An Unreflected Routine? *Educ. Sci.* 2022, 12, 587.
51. Pandel, H.-J. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, 2nd ed.; Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Taunus, Germany, 2017.
52. Vasiljuk, D.; Budke, A. Akteure im Rahmen des Perspektivwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. *GW-Unterricht* 2021, 162, 18–30.
53. Budke, A.; Uhlenwinkel, A. Argumentieren im Geographieunterricht – Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In *Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischen Forschung und Schulpraxis*; Meyer, C., Henry, R., Stöber, G., Eds.; Westermann Verlag: Braunschweig, Germany, 2011; pp. 114–129.
54. Budke, A. *Diercke – Kommunikation und Argumentation*; Westermann-Verlag: Braunschweig, Germany, 2012.
55. Budke, A.; Kuckuck, M.; Meyer, M.; Schäbitz, F.; Schlüter, K.; Weiss, G. *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*; Waxmann Verlag: Münster, Germany, 2015.
56. Rifkin, J. *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*; Polity Press: Cambridge, UK, 2010.

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.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse

7.1. Schulbuchanalyse (Teilstudien I und II)

Die Untersuchung von 30 Geographieschulbüchern, die aktuell in den Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen in Gebrauch sind, ergab einen sehr geringen Anteil persönlich formulierter Texte. Im Durchschnitt finden sich nur auf 6,2% aller Kapitelseiten persönlich formulierte Texte, von denen 83% kürzer als eine Viertelseite sind. Obgleich diese Texte durch ihre sprachliche Gestalt (Formulierung in der Ich- oder Wir-Perspektive) und häufig auch durch ihr Layout (40% der Texte ist ein Foto der sprechenden Person beigelegt) den Eindruck der Authentizität hervorrufen, ist de facto der überwiegende Teil der Personen fingiert: Nur 18% der in den Schulbüchern „zitierten“ Personen existiert real, 77% sind eindeutig von den Autor*innen erfunden. Im Vergleich der Jahrgangsstufen zeigt sich, dass der Anteil der authentischen Texte vor allem in den unteren Klassen sehr gering ist (3,7% in der 5./6. Jahrgangsstufe) und erst in der Einführungs- und Qualifikationsphase die Mehrheit ausmacht (87,8%). Somit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die personenbezogene Textgestalt in der Unter- und Mittelstufe vorwiegend dazu dient, potenzielle Identifikationsfiguren zu schaffen, die das Interesse und die Arbeitsmotivation der Lernenden erhöhen sollen. Die Tatsache, dass in den Schulbüchern für die 5. bis 8. Jahrgangsstufe durchschnittlich 29% der fiktiven Sprecherpersonen der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen angehören, unterstützt diese Schlussfolgerung.

Werden Schüler*innen mit einem persönlich formulierten Text konfrontiert, erwarten sie mehr als nur sachliche Informationen, denn letztere bedürfen nicht einer personalisierten Textgestalt. Die Schulbuchanalyse ergab jedoch, dass die persönlich formulierten Texte häufig „verkleidete Sachtexte“ sind, da sie größtenteils Fakten vermitteln und Zusammenhänge erklären. Mitteilungsformen, die persönliche Anteile enthalten, wie beispielsweise Gefühlsäußerungen oder Begründungen des eigenen Verhaltens, werden seltener verwendet (14% bzw. 31% im gesamten Textkorpus).

Mit einem Anteil von fast zwei Dritteln ist der überwiegende Teil der persönlich formulierten Texte in einen mehrperspektivischen Kontext eingebunden. Das bedeutet, dass zu einem Thema mindestens zwei persönlich formulierte Texte mit unterschiedlichen Perspektiven vorhanden sind. Diese Perspektiven können einander ergänzen oder sich widersprechen. Die Schulbuchanalyse zeigte, dass 24% des Textkorpus in einem kontroversen mehrperspektivischen Zusammenhang stehen, 40% in einem ergänzenden. Die übrigen 36% sind Einzelperspektiven. Berücksichtigt man, dass persönlich formulierte Texte nur auf 6,2% der Kapitelseiten aller untersuchten Schulbücher vorkommen, so entspricht der Anteil der Texte mit kontroversen Sichtweisen lediglich 1,5% aller Kapitelseiten. Angesichts des hohen Stellenwertes, der in der Geographiedidaktik der Mehrperspektivität zukommt, ist dieser äußerst geringe Anteil verwunderlich und muss hinterfragt werden (siehe Kap. 8.2.).

Für einen mehrperspektivisch ausgerichteten Geographieunterricht sind die kritische Analyse und Interpretation der unterschiedlichen Perspektiven unabdingbar, um Einseitigkeiten und Widersprüche identifizieren und kontextbezogen einordnen zu können. Die Lernenden benötigen dafür Kenntnisse der Entstehungsumstände: Wer sprach wann, wo und warum zu wem? Diese Kontextangaben sind jedoch in den Schulbüchern nur bei einem Viertel aller persönlich formulierten Texte vollständig angegeben. Die Mehrheit der Texte (61%) weist nur drei Kontextangaben auf. Dabei wird eine unterschiedliche Gewichtung erkennbar: Während zur Sprecherperson immer Angaben vorhanden sind, die in der Regel ihren Namen, ihre Funktion im Kontext des Textinhaltes und häufig auch ihr Alter nennen, sind der Adressat bzw. die Adressatin, der Anlass und der Zeitpunkt der Äußerung jeweils nur bei weniger als 30% der persönlich formulierten Texte bekannt. Der prinzipiell relationale Charakter jeder persönlichen Aussage wird nicht konsequent berücksichtigt; eine kritische Analyse der Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsbedingungen ist somit in den meisten Fällen nicht möglich.

Jeder persönlich formulierte Text bringt eine bestimmte Sichtweise auf den jeweils thematisierten Sachverhalt zum Ausdruck. Es konnten acht unterschiedliche Blickwinkel identifiziert werden: Erwerbstätige (33% aller persönlich formulierten Texte), Konsument*innen (29%), Expert*innen (10%), Beobachter*innen (10%), Angehörige einer Ethnie (10%), Migrant*innen (4%), Umweltschützer*innen (3%) und Zeitzeug*innen (1%). Die Kategorien der Erwerbstätigen, Konsument*innen und Migrant*innen, die zusammen 72% der persönlich formulierten Texte bestimmen, sind ausschließlich für Themen aus der Humangeographie relevant; Mehrperspektivität wird somit vor allem in wirtschafts- und sozialgeographischen Zusammenhängen angewandt. Die Auswahl der Perspektiven wird in den Geographieschulbüchern jedoch nicht begründet und erscheint häufig ergänzungsbedürftig.

Was die zusammenfassend dargelegten Ergebnisse der beiden Schulbuchanalysen für einen authentisch-mehrperspektivisch ausgerichteten Geographieunterricht bedeuten, wird in Kapitel 8 eingehend diskutiert.

7.2. Schulstudie (Teilstudie III)

Die Schulstudie wurde mit 36 Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Sie zielte darauf ab, die Wirksamkeit der Arbeit mit persönlich formulierten Texten im Vergleich zur Arbeit mit einem Sachtext herauszufinden. Ausgehend von drei konkreten Forschungsfragen wurde untersucht, ob die Teilnehmer*innen der Studie, die mit dem persönlich formulierten Textmaterial arbeiteten, ein geographisches Thema differenzierter verstehen, langfristiger in der Erinnerung behalten und sich mit mehr Motivation den Aufgaben zuwenden als die Kontrollgruppe, die mit dem Sachtext arbeitete. Als inhaltliches Thema wurde die Binnenmigration in Ägypten gewählt, die von den

Schüler*innen im Rahmen einer textbasierten, kreativen Schreibaufgabe bearbeitet wurde.

Die Auswertung der Schreibaufgaben ergab bezüglich des inhaltlichen Verständnisses, dass die Arbeit mit dem persönlich formulierten Textmaterial den Lernenden mehr inhaltliche Aspekte erschloss und weniger Fehlkonzepte hervorbrachte. Durchschnittlich wurden rund ein Drittel mehr inhaltliche Aspekte und knapp drei Fünftel weniger Fehlkonzepte genannt als in der Kontrollgruppe.

Mit Blick auf die Erinnerungsleistung drei Wochen nach der Schreibaufgabe konnten keine deutlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen beobachtet werden.

Anhand der Auswertung einer Polaritätentabelle zur Evaluation der Textarbeit war in beiden Gruppen eine gute Motivation festzustellen. Eine deutlich unterschiedliche Bewertung wurde nur auf das Wortpaar „anregend-ermüdend“ gegeben, da von denjenigen Teilnehmer*innen, die mit dem persönlich formulierten Textmaterial gearbeitet hatten, ein größerer Anteil die Arbeit als anregend empfand als in der Kontrollgruppe.

Die Bedeutung dieser Ergebnisse für einen Geographieunterricht, der mit mehrperspektivischen Narrativen arbeitet, werden in Kapitel 8 ausführlich erörtert. In Kapitel 9 werden die wünschenswerten Folgen für die zukünftige Gestaltung von geographischen Unterrichtsmaterialien dargelegt.

8. Diskussion der Ergebnisse

8.1. Narration

8.1.1. Das Problem der Fiktivität

Geographieunterricht befasst sich häufig mit Phänomenen und Problemstellungen, die nicht „vor der Schultür“ liegen und sich somit der unmittelbaren sinnlichen und emotionalen Erfahrung entziehen. Dem Einsatz von Medien als Ersatz für die nicht realisierbare direkte Begegnung mit distanten Räumen kommt daher eine herausragende Bedeutung zu (Kestler 2020:268). Im Geographieunterricht sind Texte das am meisten genutzte Medium, auch wenn sie nicht zu den fachspezifischen Leitmedien gehören (Czapek 2004:187; Brucker 2006:182; Rinschede/Siegmund 2022:343). Man unterscheidet dabei zwischen didaktischen Texten, die speziell für schulische Zwecke verfasst sind (vor allem in Schulbüchern und auf Arbeitsblättern), und authentischen Quellentexten. Zu letzteren gehören alle Texte, die in außerschulischen Zusammenhängen publiziert werden, wie beispielsweise Zeitungs- und Zeitschriftenartikel sowie Textauszüge aus Büchern und aus digitalen Medien (Czapek 2004:187).

Die in den untersuchten Schulbüchern verwendeten persönlich formulierten Texte scheinen durch ihre Darstellungsart zweifelsfrei zu den authentischen Quellentexten zu gehören, denn durch die Verbindung mit einer namentlich genannten Person, gelegentlich sogar unterstützt durch ein Foto, erwecken sie den Eindruck einer authentischen Äußerung. In Teilstudie I konnte jedoch nachgewiesen werden, dass nur 14,4% aller untersuchten persönlich formulierten Texte mit einer Quellenangabe versehen sind und dass die „zitierten“ Personen nur in 18,5% aller Texte real existieren. 76,7% aller persönlich formulierten Texte stammen nachweislich nicht aus authentischen Quellen, sondern sind von den Schulbuchautor*innen formulierte didaktische Texte. Die Fiktionalität ist vor allem in Geographieschulbüchern der Sekundarstufe I ausgeprägt: In der 5./6. Jahrgangsstufe sind nur 3,7% der Sprecherpersonen real existierende Personen, in der 7./8. Jahrgangsstufe nur 18,7% und in der 9./10. Jahrgangsstufe nur 22,8%. Erst in der Einführungs- und Qualifikationsphase bilden real existierende Personen mit 87,8% den überwiegenden Anteil der Sprecherpersonen und kennzeichnen die Texte damit als echte Quellentexte.

Schüler*innen und Lehrkräfte werden hier an der Nase herumgeführt. Wenn im Unterricht Texte eingesetzt werden, die als persönliche Äußerungen von Menschen gekennzeichnet sind, die eigene Erlebnisse oder Meinungen mitteilen, gehen Schüler*innen davon aus, dass es sich um reale Welterfahrungen handelt. Dass diese Einzeläußerungen nicht „die Wirklichkeit“ per se wiedergeben, sondern persönliche oder kollektive Sichtweisen repräsentieren, muss dann im Unterricht explizit erarbeitet werden. Wie aber kann ein solcher Erarbeitungsprozess gestaltet werden, wenn diese persönlichen und kollektiven Sichtweisen fiktiv sind? Abgesehen davon, dass die fiktiven „Entstehungsumstände“ dieser Texte nur unzureichend dokumentiert sind (vgl. Teilstudie II), wäre ihre kritische Analyse im Hinblick auf das Erkennen des narrativen Charakters der Texte ein unsinniger Zeitvertreib. Kurz zusammengefasst: Schulbuchautor*innen präsentieren eigene Narrative in Gestalt fiktiver Narrative von fiktiven Personen. Diese fiktiven Narrative wiederum werden häufig als einzige Sichtweise und somit als objektive Wahrheit vermittelt, da eine Ergänzung durch andere Narrative im Sinne einer Vielperspektivität weitgehend fehlt (siehe Kap. 8.2.). Eine Anleitung der Lernenden zum Erkennen, Analysieren und Deuten von Narrativen, die über eine unterrichtliche Übung hinaus einen Bezug zum außerschulischen Leben vermittelt, wird mit derartigem Unterrichtsmaterial zu einer Absurdität. Der Lebensbezug jedoch gehört zu den Grundprinzipien des Geographieunterrichts, denn

„im Zentrum des Faches steht die Leitfrage: Wie kann eine reflektierte, umwelt- und sozialgerechte raumbezogene Handlungsfähigkeit angebahnt werden? Geographie unterstützt die Kinder und Jugendlichen dabei, das eigene Leben und den Lebensraum auf unserem Planeten sinnvoll und nachhaltiger (mit) zu gestalten“ (DGfG o.J.: Geographie und Schule).

Es könnte entgegnet werden, dass die unterrichtliche Arbeit mit fiktiven Äußerungen, die auf Idealtypen gängiger Denk- und Verhaltensweisen hindeuten, im Sinne einer didaktischen Reduktion durchaus sinnvoll sein kann. Wenn von den Schulbuchautor*innen der Prozess der Herausarbeitung dieser Idealtypen aus authentischem Quellenmaterial sorgfältig und wissenschaftlich fundiert durchgeführt wird, ist gegen die Arbeit mit fiktiven Äußerungen nichts einzuwenden. Allerdings dürfen sie im Geographieschulbuch nicht als individuell-authentisch vermittelt werden. Den Lernenden sollte ihre Genese transparent gemacht werden, gerade auch im Hinblick auf die Problematik einer kontextbezogenen Interpretation (vgl. aber die von Stöber kritisierte Praxis der Erstellung von Geographieschulbuchtexten in Kap. 2.5.3.; Stöber 2001c).

Authentische Äußerungen hingegen, die individuelle und kollektive Narrative zum Ausdruck bringen, könnten wesentlich dazu beitragen, Schüler*innen zum Erkennen des narrativen Charakters jeder menschlichen Äußerung zu führen und mit ihnen quellenkritische Arbeitsformen einzuüben. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die sieben funktionalen Gesichtspunkte verwiesen, unter denen in der Geschichtswissenschaft historische Erzählungen betrachtet werden (Straub 1998:126-142; vgl. auch Kap. 2.1.4.):

- (1) Wirklichkeitskonstitution: Erzählungen erschaffen zeitlich strukturierte, gewordene und wieder veränderbare Wirklichkeit.
- (2) Wissensbildung und -vermittlung: Erzählungen informieren und zugleich vermitteln sie ein spezifisches Weltbild, eine Weltanschauung.
- (3) Identitätsbildung: Indem der Erzählende sich zu den erzählten Inhalten in eine Beziehung setzt, sagt er auch etwas über sich und seine Gegenwart aus.
- (4) Orientierungsbildung: Erzählungen können als Orientierungsrahmen und Legitimationsgrundlage für aktuelle Handlungen verstanden werden.
- (5) Moralisch-pädagogische Funktion: Historische Sinnbildungen schließen immer auch normative und evaluative Aspekte mit ein. Somit wohnt jeder historischen Erzählung auch eine implizite oder explizite Pädagogik inne.
- (6) Soziale Funktion: Historische Erzählungen sind Teil eines gesellschaftlichen Diskurses, da sie eine Vergangenheit beschreiben - (re-)konstruieren -, die dem Erzählenden und seinen Rezipient*innen gemeinsam ist.
- (7) Individuell-psychische Funktion: Im Erzählen spricht der Erzählende bewusst oder unbewusst auch über sich selbst; er kann sich selbst inszenieren.

Die Funktionen 1 bis 4 und 7 gelten auch für Erzählungen (in der erweiterten Begriffsbedeutung, vgl. Kap. 2.3.), die in geographischen Kontexten relevant sind. Die Funktionen weisen darauf hin, dass Aussagen generell Wirklichkeit weniger beschreiben als vielmehr erschaffen und immer in Relation zur individuellen Sprecherperson und ihrem gesellschaftlichen Umfeld verstanden werden müssen.

8.1.2. Das Problem des Erkennens von Narrativität

Das Problem der überwiegenden Fiktivität persönlich formulierter Schulbuchtexte ist, wie im vorangehenden Kapitelabschnitt dargelegt, für ein unterrichtlich angeleitetes Analysieren und Interpretieren ihrer Narrative nicht hilfreich. Hinzu kommt, dass bereits die inhaltliche Gestaltung dieser Texte das Erkennen von Narrativität erschwert, denn der größte Teil des untersuchten Textkorpus kann als „verkleidete Sachtexte“ bezeichnet werden: Sie weisen zwar eine personalisierte Form auf, jedoch keine eindeutig als persönliche (oder kollektive) Aussage zu wertenden Inhalte.

Erklärend sei nochmals auf Teilstudie I verwiesen (Lütje/Budke 2021). Durch die Schulbuchanalyse konnten ja in den persönlich formulierten Texten sechs klar voneinander unterscheidbare Mitteilungsvarianten identifiziert werden: Fakten vermitteln, Zusammenhänge erklären, Verhalten begründen, argumentieren, Werturteile äußern und Emotionen schildern. Mit Ausnahme der letzten können alle Varianten auch in Sachtexten vorkommen (enthalten Sachtexte Emotionen, so handelt es sich nicht um Gefühlsregungen des Autors bzw. der Autorin, sondern um Wahrnehmungen an anderen Personen, die als Fakten vermittelt werden – würden Autor*innen ihre Texte emotional gestalten, fielen sie nicht in die Kategorie „Sachtexte“). Interessant ist nun, dass nur 14,4% aller untersuchten persönlich formulierten Texte Emotionen schildern, während die übrigen fünf Varianten in diesen Texten mit einem Anteil vorkommen, der zwischen 31% und 85% liegt.

Daraus ergeben sich zwei Überlegungen. Zum einen sind Emotionen ein grundlegendes Element menschlichen Wahrnehmens und Handelns, das daher auch zu den konstituierenden Merkmalen des Erzählens gehört (vgl. Kapitel 2.1.1.). Wird es in persönlichen Narrativen nicht angemessen berücksichtigt, geht eine wesentliche Ebene der Welterschließung verloren (vgl. Teilstudie I, Lütje/Budke 2021).

Zum anderen sind emotionale Äußerungen aber auch ein eindeutiges Indiz für den persönlichen Charakter eines Textes und damit für das Erkennen von Narrativität. Die Erkenntnis, dass Kulturen und Räume als „Texte“ gelesen und interpretiert werden müssen, ist in der Anthropologie bzw. Sozialgeographie seit den 1970er bzw. 1990er Jahren das Fundament wissenschaftlicher Arbeit. Dies impliziert, dass nicht nur Objekte, sondern auch Handlungen als Spuren verstanden werden, die über sich selbst hinausweisen und gedeutet werden müssen (Hard 1973; Werlen 1997, 2017, 2018); gleiches gilt für das Verständnis von verbalen Äußerungen als Narrative. Da die veränderte wissenschaftliche Perspektivität – die Konsequenz aus den diversen „cultural turns“ – nur sehr langsam in das Alltagsbewusstsein der Menschen hineinwirkt, kommt dem (Geographie-)unterricht als Ort der Erziehung zu einem Erkennen von Narrativität eine besondere Bedeutung zu. Dies bedarf jedoch geeigneter Unterrichtsmaterialien, die entsprechende Lernprozesse in Gang setzen.

In Zusammenhang mit dem Erkennen von Narrativität brachte Teilstudie III interessante Ergebnisse (Lütje/Budke 2023). Obgleich das Quellenmaterial zur Schreibaufgabe der Interventionsstudie („Karims Selbstgespräch“) zwischen den

beiden Probandengruppen keine nennenswerten inhaltlichen Unterschiede aufweist, unabhängig davon, ob es aus persönlich formulierten Quellentexten oder einem Sachtext besteht, weisen die von den Schüler*innen verfassten Selbstgespräche deutliche Unterschiede im Verständnis dieser Inhalte auf: Diejenigen Schüler*innen, die das Selbstgespräch auf der Grundlage des persönlich formulierten Textmaterials schrieben, verwendeten durchschnittlich 7,95 zutreffende Gründe für oder gegen den Umzug nach Kairo, die Anzahl der nicht zutreffenden Gründe betrug 0,26. Im Gegensatz dazu verwendete die Kontrollgruppe, die mit dem Sachtext arbeitete, nur 5,82 zutreffende, aber 0,71 nicht zutreffende Gründe (vgl. Lütje/Budke 2023: Fig. 3). Es konnte herausgearbeitet werden, dass die fast dreimal so hohe Anzahl an Fehlkonzepten in der Kontrollgruppe im Wesentlichen auf eine fehlerhafte Kontextualisierung der im Sachtext gegebenen Informationen zurückzuführen ist, da Einzelsituationen von den Schüler*innen in unzutreffender Weise generalisiert wurden. Der Sachtext erschwerte es somit, die kontextbezogene und daher eingeschränkte Gültigkeit von Fakten zu erkennen, während die persönlich formulierten Quellentexte – bereits durch ihre äußere Form als persönliche Narrative leicht erkennbar – dies erleichterten. Als Ergebnis ist somit festzuhalten, dass persönlich formuliertes Quellenmaterial das Erkennen von Narrativität erleichtert und damit auch ein differenzierteres Verständnis des Themas ermöglicht als der Sachtext.

Damit soll Sachtexten in Geographieschulbüchern nicht generell eine Bedeutung aberkannt werden. Wo es um die Wiedergabe von allgemein anerkannten Informationen geht, kommt Sachtexten eine wesentliche Aufgabe im unterrichtlichen Zusammenhang zu. Sie bedürfen jedoch der Ergänzung durch subjektive Bedeutungszuschreibungen, die zum Verständnis raumrelevanter Interessen und Handlungen unerlässlich sind. Dies kann nur durch persönlich formulierte Aussagen geleistet werden.

8.2. Mehrperspektivität

8.2.1. Hindernisse für die Implementation mehrperspektivischer Quellentexte

Mehrperspektivität gehört heute zu den allgemein anerkannten, zentralen Prinzipien der Geographiedidaktik (DGfG 2020:6). Damit schließt sich die Geographiedidaktik an die Allgemeine Didaktik und an andere Fachdidaktiken an, die bereits seit den 1970er Jahren Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip erkenntnistheoretisch begründen und praxisrelevant ausarbeiten (Duncker 2005:10). Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Weltbildes und auf der Grundlage einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung, die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und pluralistische Lebensformen befürwortet, kann jede Art von Welterschließung nur mehrperspektivisch erfolgen.

Zur Begründung des didaktischen Prinzips der Mehrperspektivität können nach Duncker Argumente aus den vier Bereichen der Bildungstheorie, der Philosophie, der Sozialpsychologie und der Unterrichtstheorie als Leitlinien herangezogen werden (a.a.O.: 9-20). Mit Blick auf die Ergebnisse der Schulbuchanalyse und der Schulstudie sind vor allem die bildungs- und unterrichtstheoretischen Argumente sowie die sozialpsychologischen Aspekte bedeutsam. Sie werden daher als Grundlage für die Ergebnisdiskussion zunächst zusammenfassend wiedergegeben.

Unter der Prämisse, dass Unterricht die Aufgabe hat, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, fördert die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten bei den Lernenden

- die Kultivierung der Neugier und des Fragens,
- die Erweiterung des eigenen naiven, egozentrischen Blicks,
- die Entwicklung von Einfühlungsvermögen und Fremdverstehen
- die Reflexion über das eigene Weltbild,
- die Erkenntnis der Standortabhängigkeit von Weltbildern,
- die Bereitschaft zur Toleranz des Anderen,
- die Ausbildung des problemorientierten Denkens.

Die konkrete Unterrichtsgestaltung soll somit das Anliegen in den Vordergrund stellen, „die Wirklichkeit in ihrem Aspektreichtum sichtbar zu machen“ (Duncker 2005:15). Dazu bedarf es der theoretisch begründeten, sorgfältigen Auswahl der Perspektiven, unter denen der jeweilige Unterrichtsgegenstand den Lernenden präsentiert werden soll.

Angesichts der tiefen Verwurzelung des Prinzips der Mehrperspektivität in der Allgemeinen Didaktik wie auch in der Geographiedidaktik (vgl. Kap. 2.5.) ist der geringe Stellenwert, der mehrperspektivischen Narrativen in den untersuchten Geographieschulbüchern zugestanden wird, verwunderlich: Persönliche Narrative, die in einen mehrperspektivischen Kontext eingebunden sind, kommen nur auf 3,9% aller Kapiteleiten vor und bestehen zum Großteil aus sehr kurzen Texten (vgl. Kap. 5.7.1.). Da nur ein knappes Viertel dieser Texte kontroverse Sichtweisen zum Ausdruck bringt, beträgt ihr Anteil an den Kapiteleiten sogar nur 1,5%. Diese Tatsache ist nichts prinzipiell Neues; die Untersuchungen von geographischen Unterrichtsmaterialien durch Georg Stöber und Philippe Kersting führten bereits vor über 20 Jahren zu vergleichbaren Ergebnissen (Stöber 2001c; Kersting 2011).

Vermutlich sind es vier Gründe, die bis heute als Hindernisse für die Implementation der Arbeit mit mehrperspektivischen Narrativen im Geographieunterricht angeführt werden können:

- (1) der unreflektiert-essentialistische Blick einiger Schulbuchautor*innen auf die Welt,
- (2) das Problem der „repräsentativen“ Auswahl der Perspektiven,

- (3) die Notwendigkeit aufwändiger Recherchen zur Gewinnung authentischen und mehrperspektivischen Quellenmaterials und die damit verbundenen hohen Kosten für die Schulbuchverlage; außerdem die Problematik, eine mehrperspektivische Themendarstellung auf einer Schulbuchdoppelseite unterzubringen,
- (4) die als Folge des Prinzips der Mehrperspektivität erforderliche quellenkritische Textarbeit im Unterricht, die zeitaufwändig ist und damit im Widerspruch zur geringen Stundenzahl des Faches steht; möglicherweise auch der als zu hoch eingeschätzte Anspruch für Schüler*innen der Sekundarstufe I.

Im Folgenden werden diese vier Gründe eingehend erörtert.

8.2.2. Das Problem des essentialistischen Blicks

Obgleich die theoretischen Grundlagen der modernen Geographiedidaktik auf einem Weltverständnis aufbauen, das den essentialistischen Blick ersetzt durch eine Sichtweise, die auf die Vielheit menschlicher Wahrnehmungen und Handlungen im Raum gerichtet ist (z.B. Rhode-Jüchtern 1995; 1996a; 2006; 2009; Dickel/Scharvogel 2012; Dickel 2018), wirkt sich diese Sichtweise erst allmählich auch auf die Konzeption der Schulbücher aus. Eine Studie zu den Kenntnissen von deutschen und niederländischen Lehramtsstudierenden im Fach Geographie bezüglich Multiperspektivität und ihrer Anwendung im Unterricht verdeutlicht die Diskrepanz zwischen Grundlagenwissen einerseits und Unterrichtsgestaltung andererseits (Vasiljuk/Budke/Maier/Krause 2022). Alle befragten Studienteilnehmer*innen wiesen der Multiperspektivität als leitendem Unterrichtsziel eine hohe oder sehr hohe Bedeutung zu. In der konkreten Unterrichtsplanung wurde sie jedoch oft nur oberflächlich umgesetzt. Die Autor*innen der Studie, die alle im Hochschulbereich in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden tätig sind, ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass Multiperspektivität in der Lehrerbildung deutlich stärker als bisher gewichtet werden muss. Dies betreffe sowohl ihre erkenntnistheoretische Grundlegung wie auch ihre praktische Anwendung im Geographieunterricht (a.a.O.: 21-22).

Man könnte einwenden, die unzureichenden Kenntnisse einer kleinen Gruppe von Lehramtsstudierenden seien nicht ausschlaggebend für die generelle Beurteilung der Weltansicht von Schulbuchautor*innen. Eine weitere Studie zu multiperspektivischen Themenbearbeitungen in geographiedidaktischen Fachartikeln weist jedoch nach, dass Unzulänglichkeiten auch bei Expert*innen anzutreffen sind (Vasiljuk/Budke 2021a). Auch von ihnen werden die Grundlagen vielperspektivischer Weltbetrachtung häufig nur ansatzweise umgesetzt. Einseitige Perspektivenauswahl, überwiegend fiktive Akteur*innen und mangelnde Anleitung der Schüler*innen zur Reflexion der Perspektiven sind für die meisten dieser Fachartikel kennzeichnend.

Das unreflektierte Verhaftet-Sein im Essentialismus kann vielfach auch im Umgang mit Visualisierungen geographischer Sachverhalte beobachtet werden. Fotos und Satellitenaufnahmen beispielsweise werden häufig nicht nur im Alltag, sondern auch in der Wissenschaft unkritisch als Repräsentationen von Wirklichkeit verstanden. Es ist zu vermuten, dass sich die

„im Alltagsvollzug habitualisierte Repräsentationsgewissheit nicht ablegen (lässt), sie ist vielmehr – gerade in der Geographie – die Basis zahlreicher Visualisierungspraktiken, mittels derer Wissen ‚dargestellt‘ wird“ (Schlottmann/Miggelbrink 2015:17).

Es ist offensichtlich, dass Anspruch und Wirklichkeit in der Geographiedidaktik noch weit auseinanderklaffen. Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den letzten 50 Jahren verweist jedoch darauf, dass ein nicht-essentialistischer, multiperspektivischer Blick in die Welt nicht nur als selbstverständliche Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisbemühungen verankert werden kann, sondern auch in seiner didaktischen Umsetzung in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe möglich ist (vgl. Pandel 2017; Sauer 2018a). Dies kann – und sollte – auch in der Geographiedidaktik erreicht werden.

8.2.3. Das Problem der Repräsentanz

Die Schwierigkeit der „repräsentativen“ Auswahl der Perspektiven, stellt für die Zusammenstellung von multiperspektivischem Unterrichtsmaterial eine große Herausforderung dar. Nach Duncker ist sie ein „didaktisches Problem“, denn die im Unterricht aufgezeigten Perspektiven dürften nicht allein auf eine persönliche, subjektive Sicht beschränkt sein – auch wenn dieser erfahrungsbezogene Zugang wesentlich sei –, sondern müssten durch sekundäre Perspektiven, „beispielsweise aus der Politik, der Wirtschaft und der Wissenschaft“ ergänzt werden (Duncker 2005:16). Jede*r Autor*in von textlichen Unterrichtsmaterialien muss sich ein klares Bewusstsein davon bilden, welche Individuen und Kollektive von dem zu bearbeitenden Sachverhalt betroffen sind. Die Kriterien, anhand derer die Kollektive bestimmt werden, stellen das Kernproblem für die Auswahl der Perspektiven dar. Da diese Kriterien in der Geschichtsdidaktik ausführlicher erörtert werden als in der Geographiedidaktik, folgen zunächst zwei geschichtsdidaktische Herangehensweisen.

Nach Hans-Jürgen Pandel bedeutet Multiperspektivität

„nicht Meinungsunterschiede, unterschiedliche persönliche Einschätzungen oder individuelle Ansichten. Eine Perspektive im Sinne der Multiperspektivität beruht immer auf *sozialen* ‚Standorten‘ von Individuen oder Gruppen. Es sind soziologische, religiöse/konfessionelle, ökonomische, politische, ideologische, ethnische Standorte. Auch Geschlecht ist ein Standort in diesem Sinne. Unabhängig von diesen ‚natürlichen‘ Standorten (aber oft mit ihnen verbunden) gibt es auch situative, die jemand einnimmt

(einnehmen muss), wenn er in eine bestimmte Situation gerät (Täter und Opfer, Kläger und Angeklagter, Angreifer und Verteidiger)“ (Pandel 2017:350).

„Multiperspektivität verlangt *Personifizierung*, (das heißt) einen Sachverhalt aus der Perspektive der an ihm beteiligten Personen darzustellen. Das schließt auch die ‚Namenlosen‘, die nicht namentlich bekannten Menschen (Sklaven, Leibeigene, Hörige, Bauern, Soldaten) ein“ (a.a.O.:352).

Klaus Bergmann sieht die Ursachen der Multiperspektivität vor allem in den unterschiedlichen soziokulturellen Rahmenbedingungen, die das Leben eines Menschen bestimmen, sowie in ihrer ureigenen Individualität:

„Die an einem historischen Prozess Beteiligten haben ihre Lebenszusammenhänge und die sie betreffenden Umstände ihrer Zeit aus ihrer Perspektive wahrgenommen und aus ihrer Lage heraus denkend und handelnd – oder unterlassend und leidend – auf diese Umstände eingewirkt oder nicht eingewirkt. Sie haben die Dinge, Vorkommnisse, Zusammenhänge aus ihrer Sicht gesehen und damit auf eine andere Weise wahrgenommen und verarbeitet als andere Zeitgenossen. Die Perspektive, die ihrer Wahrnehmung zugrunde lag, beruhte auf unterschiedlichen Faktoren – vor allem auf sozialer Herkunft und Zugehörigkeit, auf der Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht, auf Erziehung und lebensgeschichtlichen Erfahrungen sowie auf Interessen, die ihr Denken und Handeln bestimmten“ (Bergmann 2016:25).

In der Geographiedidaktik entwickelte Tilmann Rhode-Jüchtern das Modell des Perspektiven-Würfels, dessen drei Dimensionen klare methodische Anregungen für die Perspektivenauswahl geben (Rhode-Jüchtern 2001, 2006). Die drei Dimensionen sind:

- (1) fachliche Leitbilder/Disziplinen
- (2) Maßstabsebenen (individuell, lokal/regional, global)
- (3) „Fenster der Weltbeobachtung“

Die dritte Dimension bezieht sich auf das individuelle Interesse an einer Sache, das beispielsweise durch eine berufsspezifische, eine ästhetische oder eine handlungsorientierte Perspektive gekennzeichnet ist. Eine vierte Dimension stellt die Zeit dar. Rhode-Jüchtern wollte den Perspektivenwürfel „nicht allzu konkretistisch“ vorgestellt wissen, „sondern als Idee für die Möglichkeit der Verständigung“ (Rhode-Jüchtern 2001:435).

Ebenfalls aus der Geographiedidaktik stammt der neuere Ansatz von Dina Vasiljuk und Alexandra Budke zur theoretischen Grundlegung der Auswahl von Perspektiven. Dabei werden die Akteur*innen eines mehrperspektivischen Konfliktfeldes in drei Dimensionen kategorisiert (Vasiljuk/Budke 2021b):

- (1) Akteursebene (lokal, regional, national, global)
- (2) Akteursart (direkt, indirekt)
- (3) Akteurstyp (individuell, komplex)

Ungeachtet der Unterschiede zwischen den vier skizzierten Ansätzen wird überzeugend dargelegt, dass eine beliebige Auswahl zufällig verfügbarer Positionen für ein tieferes Verständnis geographisch relevanter Diskurse nicht förderlich ist. Nur die bewusste und theoretisch gestützte Wahl der Kriterien, nach denen die Perspektiven ausgewählt werden, löst den Anspruch der Mehrperspektivität überzeugend ein. Dabei soll die Auswahl der Kriterien die Konflikte verständlich werden lassen, die zu kontroversen Sichtweisen und unterschiedlichen Lösungsansätzen führen. Dennoch ist die Kriterienbildung niemals vollständig oder abgeschlossen; es kann sich immer nur um eine Momentaufnahme handeln, die einem sich entwickelnden Prozess entnommen ist. Neue Perspektiven können und sollen integriert werden, denn

„Verstehen ist per se ein nicht abschließbarer Prozess (...). Im hermeneutischen Sinne heißt Verstehen daher ‚immer besser bzw. tiefgründiger zu verstehen‘. Die menschliche Wissbegierde und Neugier sind der Antrieb zu immer weiterem Fragen und Forschen“ (Dickel 2018:47).

In den untersuchten Geographieschulbüchern werden die Kriterien der Perspektivenauswahl an keiner Stelle explizit genannt. Es bleibt unklar, aus welchen Überlegungen heraus die durch die Analyse identifizierten acht Blickwinkelvarianten zustande gekommen sind (vgl. Teilstudie II, Lütje/Budke 2022). Auch wenn man berücksichtigt, dass aus didaktischen Gründen eine Reduktion der Perspektiven sinnvoll ist, erscheint ihre Auswahl mehr oder weniger willkürlich und es ist offensichtlich, dass nicht alle von einem Sachverhalt betroffenen Gruppen repräsentiert sind. Darüber hinaus sind sich die vorgestellten Perspektiven häufig sehr ähnlich, so dass das zugrundeliegende Konfliktpotenzial nicht erkennbar wird. Den Schüler*innen - vor allem der jüngeren Jahrgangsstufen - ist zunächst nicht bewusst, dass ihr Lernmaterial nur eine Auswahl darstellt, die von den Schulbuchautor*innen entschieden wurde. Ihr Blick wird selektiv auf geographisch relevante Sachverhalte und Ereignisse gelenkt und das zu erarbeitende Urteil muss als Folge dieser selektiven Wahrnehmung notwendigerweise einseitig ausfallen. Eine Erziehung zu einem mehrperspektivischen Blick auf die Welt bleibt in ersten Ansätzen stecken. Dies bedeutet nicht nur für das geographisch relevante Weltverständnis eine Einschränkung, sondern es ist auch wenig förderlich für die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und Respekt im gesellschaftlichen Zusammenleben sowie in der Interaktion von Mensch und Umwelt – erzieherische Ziele, die weit über den Geographieunterricht hinausgehen. Schüler*innen müssen auf die Leerstellen innerhalb der Perspektivenrepräsentation explizit hingewiesen werden. Wenn möglich, sollte gemeinsam daran gearbeitet werden, sie zu füllen (siehe auch Kapitel 8.2.5.).

8.2.4. Das Problem der Recherchen

Recherchen zu mehrperspektivischem Quellenmaterial sind mit hohem Aufwand verbunden. Die Bestimmung der Individuen und Kollektive, die von einem

geographisch interessanten Sachverhalt oder Ereignis betroffen sind, die Auswahl der relevanten Gruppen und ihre Befragung sind äußerst zeit- und kostenaufwändig. Deutlich einfacher ist der Zugriff auf bereits verschriftlichtes, authentisches Material, beispielsweise aus Fachpublikationen, Online- und Printmedien.

Die Nutzung von nicht-wissenschaftlichem Quellenmaterial ist jedoch keineswegs unproblematisch. Einerseits stellen Zeitungen und Zeitschriften wie auch die große Zahl an Webseiten von Instituten, Regierungen, Verbänden, Organisationen etc. sowie an Online-Portalen für diverse Interessengruppen eine große Fülle von persönlich formulierten Quellentexten zu (schul-)geographisch interessanten Themen zur Verfügung. Sie sind leicht zugänglich und können gegebenenfalls mit digitaler Hilfe rasch übersetzt werden. Andererseits bedürfen diese Quellen stets einer textkritischen Untersuchung im Hinblick auf ihre Entstehungsumstände: Wer sprach wann, wo und warum zu wem? In sehr vielen Fällen ist der Entstehungskontext jedoch nur unvollständig dokumentiert. Auch die Authentizität der Aussagen ist oft nicht nachprüfbar. Als Quellentextmaterial, das einer kritischen Überprüfung standhalten kann, sind diese Online- und Printmedien daher für den Schulunterricht häufig nicht dienlich. Letztlich ist die persönliche Begegnung der Schulbuchautor*innen mit den für ihr Thema relevanten Räumen und den in ihnen handelnden Menschen unverzichtbar. Befragungen müssen dabei nach theoretisch begründeten und auch für die Lernenden transparent gemachten Kriterien durchgeführt werden.

Darüber hinaus ist das Doppelseitenprinzip vieler Geographieschulbücher aufgrund seiner eingeschränkten Seitenanzahl für eine sorgfältige, mehrperspektivische Themenerarbeitung häufig ungeeignet. Es sollte noch einmal überdacht werden.

8.2.5. Das Problem der Quellenkritik

Quellenkritische Textarbeit gehört im Geschichtsunterricht seit den 1970er Jahren zur „Alltagsarbeit“ und wird als „dominierendes Paradigma des Geschichtsunterrichts“ bezeichnet (Sauer 2018b:6, 8). Nicht nur die Kompetenzen, die von den Lernenden erworben werden sollen, sondern die generelle Qualität des Geschichtsunterrichts ist unauflöslich mit der Durchführung von Quellenarbeit verbunden.

„Schülerinnen und Schüler sollen gewissermaßen den Arbeits-, Erkenntnis- und Reflexionsprozess von Historikern nachvollziehen und zu eigenen Deutungen der Vergangenheit (...) gelangen können“ (a.a.O.:9).

Auch wenn dieser Anspruch in der Unterrichtspraxis nur annäherungsweise erreicht werden kann, drückt sich darin das intentionale Bemühen aus, die Schüler*innen nicht mit vorgefertigten Geschichtsbildern zu konfrontieren, sondern ihnen eigenständige Narrationen von historischen Ereignissen und Prozessen zu ermöglichen. Quellenarbeit dient somit der Erkenntnis, dass Geschichte Konstruktcharakter hat und eine nachträgliche Deutung von Vergangenheit ist. Um diese Lernprozesse zu initiieren, sind Methodenseiten zu quellenkritischer Textarbeit ein fester Bestandteil von Geschichtslehrwerken.

Auch im Geographieunterricht wird mit Quellentexten gearbeitet, wenngleich sie vielfach durch visuelle Medien ergänzt werden. Dennoch ist eine systematische Anleitung der Lernenden zu quellenkritischer Textarbeit nicht verankert. Im Unterschied zur Auswertung von Karten, Diagrammen und Graphiken sowie Abbildungen (Fotos, Karikaturen etc.) enthalten geographische Lehrwerke keine spezifischen Methodenseiten zum Umgang mit Quellentexten. Sicherlich ist dies damit begründbar, dass Quellentexten im Gegensatz zu didaktischen, von Schulbuchautor*innen verfassten Texten nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Durchdenkt man das mehrperspektivisch-konstruktivistische Weltverständnis jedoch konsequent bis ans Ende, so müsste die Zahl der Autor*innentexte in den Schulbüchern deutlich verringert werden zugunsten von Quellentexten. Dann aber ist auch eine entsprechende quellenkritische Methodenschulung unabdingbar.

8.3. Perspektivenwechsel

Die mehrperspektivische Erarbeitung geographisch relevanter Sachverhalte verlangt von den Lernenden – und selbstverständlich auch von den Lehrkräften – eine innere Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven. Es genügt nicht, sie in ihren faktischen Inhalten zu kennen, denn jede Perspektive enthält auch emotionale Elemente, die aus der Betroffenheit der Personen resultieren. Gefühle und Empfindungen müssen daher als wirklichkeitskonstituierende Faktoren wahrgenommen und in die eigenen Erkenntnisbemühungen mit einbezogen werden (Rumpf 1995). Dies erfordert die empathische Einfühlung in andere Sichtweisen – eine innere Haltung, die umso herausfordernder ist, je fremder der Blickwinkel des anderen uns erscheint. Während Duncker die Entwicklung von Einfühlungsvermögen und Fremdverstehen als ein wesentliches Lernziel des mehrperspektivisch ausgerichteten Unterrichts betrachtet, denn

„sich in einen anderen Menschen hineinversetzen zu können ist die Voraussetzung dafür, ihn zu verstehen und die Welt mit seinen Augen zu betrachten“ (Duncker 2005:14),

äußert sich Stöber im Hinblick auf die tatsächlichen unterrichtlichen Möglichkeiten und Resultate zurückhaltender. Für ihn ist eine differenzierte und reflektierte Darstellung

„keine Garantie dafür, dass Schülerinnen und Schüler Differenzierungen und komplexe Zusammenhänge, die von ihren Erwartungen abweichen, auch wahrnehmen. Dennoch ist ein differenzierter Zugang wenn auch keine hinreichende, so doch eine notwendige Bedingung für ein ‚angemessenes‘ Bild vom ‚Anderen‘. Allerdings bleibt die affektive Bewertung (...) von der kognitiven Informationsübermittlung oft unberührt. Aber auch wenn Stereotype und Klischees ein Teil unserer Bilder von der Welt bleiben, kann eine

Reflexion dieser Bilder (...) die Verzerrungen und Wertungen bewusst machen und es ermöglichen, angemessener mit ihnen umzugehen“ (Stöber 2001a:11).

Ähnlich äußert sich der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries:

„Was kann man erreichen? Nicht mehr als gegenseitige Anerkennung von Authentizität und Verschiedenheit, die Einsicht in die relative Berechtigung der anderen Version und der eigenen Version: „We agree to disagree“, aber wir können uns in dieser Nicht-Einigung menschlich achten. (...) Multiperspektivität (besser Perspektivenwechsel) ist (...) ein Gebot intellektueller Redlichkeit, moralischer Reife und sinnbildender Erzählung; nur sie erlaubt eine zukunftsfähige Orientierung durch Identitätserweiterung, d.h. unter Einschluss möglichst vieler relativ berechtigter anderer Sichtweisen“ (Borries 2000:256).

Brigitte Dehne, ebenfalls Geschichtsdidaktikerin, stellt hingegen die Möglichkeit, innerhalb des Schulunterrichts einen gelingenden Perspektivwechsel mit dem Ziel des Fremdverstehens zu bewirken, grundsätzlich infrage. Das als geschichtsdidaktisches Prinzip mittlerweile etablierte Postulat, einen historischen Sachverhalt „mit den Augen des anderen“ zu sehen, bedeute ja,

„Abstand vom eigenen Denken und Fühlen zu nehmen, sich auf das Denken und Fühlen anderer einzulassen und deren Handlungen gedanklich nachzuvollziehen. (...) Dazu müsste man aber Denken, Fühlen und Handlungen anderer erst einmal kennen, um sie dann nachzuvollziehen zu können“ (Dehne 2008:125).

Dass dieser Anspruch – das Denken, Fühlen (!) und Handeln anderer Menschen zu kennen – im Unterricht schlichtweg nicht realisierbar ist, veranschaulicht Dehne an einem konkreten Beispiel:

„Die Probleme verschärfen sich, wenn Kinder und Jugendliche aufgefordert werden, historische Sachverhalte mit den Augen historischer Personen zu betrachten und von dort aus wichtige Lebensentscheidungen zu treffen. Zum Beispiel: ‚Du bist ein mittelalterlicher Bauer und musst...‘. Wie aber soll ein Stadtkind, das sich weder mit Getreideanbau noch Viehhaltung auskennt, dem jahreszeitlich bedingte Arbeiten völlig fremd sind, das mit Geräten wie Pflug und Egge nichts anfangen kann, einen existenziell wichtigen Konflikt mit den Augen eines mittelalterlichen Bauern betrachten und eine Entscheidung treffen?“ (a.a.O).

Das Ergebnis des Mangels an Einsicht und Einfühlung in die fremde Lebenssituation führe meist zu einer unklaren Vermischung der persönlichen Perspektiven der Schüler*innen und der historischen Perspektiven. Einem Verständnis der historischen Sachverhalte ist dies nicht dienlich. Ähnliche Aufgabenbeispiele könnten auch aus geographischen Schulbüchern angeführt werden.

Die Vermischung von eigener und fremder Perspektive ist auch in den Texten der Schüler*innen aus der Schreibaufgabe der Schulstudie („Karims Selbstgespräch“) zu bemerken. Als Grund für einen Umzug aus dem ländlichen Raum nach Kairo wird beispielsweise angeführt, dass es in Kairo Bäume und somit mehr Schatten gebe,

außerdem Strom und Trinkwasser. Auch moderne Einkaufszentren und Sportanlagen werden genannt (vgl. Teilstudie III, Lütje/Budke 2023). Während die ersten vier Gründe auf mangelnde Kenntnisse über die Lebensbedingungen im ländlichen Umland von Kairo hinweisen, sind Aspekte wie „Sportanlagen“ und „Einkaufszentren“ eindeutig den persönlichen Lebensansprüchen der Schüler*innen entnommen. Der geforderte Perspektivwechsel fand hier nur unvollständig statt.

Die Tatsache, dass diese Fehlkonzepte deutlich häufiger bei denjenigen Schüler*innen auftraten, die mit dem Sachtext gearbeitet hatten, lässt darauf schließen, dass die Arbeit mit den persönlich formulierten Quellentexten die Einfühlung in die Position eines ägyptischen Jugendlichen erleichterte. Die persönliche Erzählweise mit ihren subjektiven, lebensnah-alltagssprachlich formulierten und teilweise auch emotionalen Aussagen ermöglichte den Schüler*innen offenbar einen besseren inneren Zugang zum Verstehen dieser Fremdperspektiven. Die unpersönliche, sachliche und abstrakte Darstellungsart des Sachtextes hingegen schuf eine emotionale Distanz und eine weniger differenzierte Wahrnehmung des Sachverhaltes. Die Kommentare, die die Schüler*innen im Rahmen der abschließenden Evaluation äußerten, bestätigen dies, denn die Arbeit mit den persönlich formulierten Texten wurde aufgrund der Möglichkeit, unmittelbare Kenntnisse von den persönlichen Erfahrungen betroffener Menschen zu bekommen und über die eigene Lebenssituation zu reflektieren, positiv bewertet (vgl. Teilstudie III).

Dass Fremdverstehen im individuellen Menschen veranlagt werden kann und sich letztlich sogar in ganzen Gesellschaften entwickelt, ist aus entwicklungspsychologischer und soziologischer Sicht nachgewiesen worden (Selman 1980/1984; Rifkin 2010). Insofern ist seine Verankerung in den Curricula konsequent und zu begrüßen. Allerdings belegt eine wissenschaftliche Studie aus dem Jahr 2011, dass die positive Bewertung von Empathiefähigkeit rückläufig ist. Die Metastudie wertete 72 zwischen 1979 und 2009 durchgeführte Einzelstudien über amerikanische College-Studen*innen aus. Es zeigt sich, dass etwa seit dem Jahr 2000 immer weniger Student*innen es für wichtig halten, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen und dessen Gefühle zu verstehen. Der Anteil der Befragten, die Empathiefähigkeit für wichtig halten, hat sich im angegebenen Zeitraum um etwa 40% verringert (Konrath/O'Brien/Hsing 2011).

Die Dringlichkeit der unterrichtlichen Arbeit, die ein Fremdverstehen erfolgreich hervorbringt, ist offensichtlich; sie ist jedoch in jeder Unterrichtsstunde aufs Neue zu leisten und ähnelt ein wenig der Arbeit des ewig einen Stein bergauf rollenden Sisyphos. Sie wird erleichtert, wenn das Alltagsumfeld der Schüler*innen – im *gelebten* Miteinander in der Schule, in der Familie, im Freundeskreis – Perspektivenwechsel und Fremdverstehen fördert. Sie wird auch erleichtert durch entsprechende Unterrichtsmaterialien, die vielperspektivische persönliche Narrative einander gegenüberstellen und zu ihrer einerseits einführenden und andererseits kritisch-reflektierenden Auseinandersetzung anleiten.

9. Ausblick

9.1. Implikationen für die Schulgeographie

Die vorliegende Forschungsarbeit hat zwei Zielsetzungen: Zum einen werden die theoretischen Potenziale authentischer persönlicher Narrative für den Geographieunterricht aufgezeigt, zum anderen wird untersucht, inwiefern sie für Lernprozesse wirksam werden können. Die Ergebnisse der zweiten Zielsetzung machen zukünftige Veränderungen in den Unterrichtsmaterialien und -methoden erforderlich, die im Folgenden erläutert werden.

Notwendig ist zunächst eine grundlegende Umorientierung hinsichtlich der verwendeten **Unterrichtsmaterialien**, insbesondere der Schulbücher. Texte von Schulbuchautor*innen sollten vor allem bei humangeographischen Themengebieten durch originale Äußerungen von unmittelbar Betroffenen und durch Texte von Expert*innen ersetzt werden. Dabei ist auf eine Darstellungsart und sprachliche Gestaltung zu achten, die den Fähigkeiten der Schüler*innen angemessen ist. Bei der Auswahl dieser Quellentexte sind darüber hinaus unterschiedliche Perspektiven auf das jeweilige Thema zu berücksichtigen. Sie sollen die Vielfalt der vorhandenen Sichtweisen und insbesondere ihre Kontroversität so gut wie möglich präsentieren, so dass die Auswahl nicht willkürlich erfolgen darf, sondern sorgfältig und theoriebasiert vorbereitet werden muss (vgl. Kap. 8.2.3.). Zu achten ist auch auf die vollständige Angabe von Informationen zum Entstehungskontext der Äußerungen, so dass eine textkritische Quellenarbeit ermöglicht wird.

Aus der Geschichtsdidaktik ist bekannt, dass die häufige Arbeit mit Textquellen bei Schüler*innen auch Überdruhsreaktionen hervorrufen kann (Schneider 2017). Vermutlich ist diese Gefahr im Geographieunterricht jedoch weniger gegeben, da ja auch vielfältige nicht-textliche Medien (Karten, Diagramme und Graphiken, Tabellen, Fotos) verwendet werden, die für eine motivierende Abwechslung sorgen. Hinzu kommt, dass Erzählungen von Betroffenen meist alltagssprachlich formuliert und daher leicht verständlich sind, während historische Quellen aufgrund ihrer zeitlichen Distanz oder ihrer ungewohnten Textart oft schwer zugänglich sind. Werden persönliche Erzähltexte sinnvoll eingesetzt, können sie für den Geographieunterricht eine willkommene Abwechslung und Bereicherung darstellen.

Mehrperspektivische Materialien erfordern Veränderungen in der **Methodik** des Unterrichtens. Bewusstes Wahrnehmen der Vielfalt der Sichtweisen einschließlich ihres Konfliktpotentials und kritisches Interpretieren vor dem Hintergrund des jeweiligen Erzählkontextes müssen zu Konstanten des Unterrichts werden. Das entsprechende methodische Werkzeug ist dabei stets einzuüben, wobei eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Geschichts- und Deutschunterricht sinnvoll erscheint. Auf diese Weise kann das forschende und entdeckende Lernen eine viel stärkere Gewichtung erfahren. Die Lernenden entwickeln Kompetenzen in der selbständigen Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragestellungen, die auch auf außerunterrichtliche Zusammenhänge anwendbar sind. Letztendlich wird auf diese

Weise das Bewusstsein angelegt, dass *jede* menschliche Äußerung – auch ein Sachtext – ein Narrativ ist, das mit textkritischen Methoden hinterfragt werden sollte. Die Lernenden müssen ebenfalls dazu angeleitet werden, ihre eigene Sichtweise als persönliche Perspektive zu reflektieren.

Ein aufmerksamer und quellenkritischer Umgang mit Texten – auch mit visuellen Darstellungen jeder Art – ist insbesondere angesichts der gegenwärtig rasant zunehmenden Möglichkeiten, mit Hilfe künstlicher Intelligenz Wissen und Anschauungsmaterial zu generieren, unerlässlich. Davon sind Lehrkräfte und Schüler*innen in gleichem Maße betroffen. Mit Hilfe der künstlichen Intelligenz lassen sich sehr einfach und schnell Texte erstellen, die in ihrer sprachlichen Gestalt authentischen Erzählungen von Betroffenen täuschend ähnlich sind. Da künstliche Intelligenz nicht auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Analyse arbeitet, ist der Wahrheitsgehalt dieser Texte jedoch nicht nachprüfbar. Es bleibt unklar, ob es eine reale Einzelperspektive ist, eine aus vielen ähnlichen Aussagen herauskristallisierte idealtypische Äußerung oder ein weitverbreitetes Stereotyp. Als Unterrichtsmaterial sind sie nicht geeignet. Auch den Schüler*innen muss bewusst gemacht werden, dass Äußerungen ohne nachprüfbare Quellenangabe für die Erkenntnis eines Sachverhaltes wertlos sind, da sie nicht kontextualisiert werden können. Sie bergen die Gefahr, durch pseudo-authentisches Material mit Gegebenheiten zu konfrontieren, die den Eindruck von Realität vermitteln, in Wirklichkeit jedoch eine fiktive Scheinwelt aufbauen.

Konfliktgeladene Themen mit sehr kontroversen Sichtweisen können meist auch in der Nähe des Schulstandortes gefunden werden: beispielsweise Planungen zum Neubau oder zur Neugestaltung (Gentrifizierung) von Stadtvierteln, zu Veränderungen in der Verkehrsführung (Neubau von Straßen, Anlage von Fahrradwegen, Verkehrsberuhigung), zur Ansiedlung oder Schließung von Unternehmen usw. Hier bieten sich vielfältige Vor-Ort-Projekte an, bei denen die Lernenden selbständig Befragungen konzipieren, durchführen und auswerten können. Die Vielfalt der Narrative kann dadurch authentisch erfahrbar werden und auch die Herausforderung, diese Vielfalt in eine für alle Betroffenen akzeptable Lösung zu überführen.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Vielfalt an Lebensentwürfen innerhalb moderner Gesellschaften kommt einer Unterrichtsgestaltung, die das bewusste Wahrnehmen und Anerkennen von Vielperspektivität praktiziert, eine zentrale Bedeutung zu. Bedingt durch eine immer stärkere Neigung zu individueller Lebensgestaltung, eine stetig steigende Lebenserwartung (und damit eine längere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) und weltweite Migrationsbewegungen wird gesellschaftliches Leben komplexer und herausfordernder. Die **Auseinandersetzung mit Fremdem** – interkulturell und intrakulturell – ist dabei eine Aufgabe, der sich jeder stellen muss. Da „fremd“ ein relationaler Begriff ist, der sich aus der spezifischen Beziehung des Eigenen zum Anderen ergibt, bezeichnet nicht jeder das Gleiche als „fremd“ oder auch nur als „anders“. Kulturell und/oder sozial inhomogene

Lerngruppen verfügen daher über plurale Fremdheitserfahrungen. Die Dichotomie von „vertraut“ und „fremd“ kann durch eine vielperspektivische Betrachtungsweise aufgelöst werden, in der jede Sichtweise beiden Kategorien zugleich angehört, abhängig vom jeweiligen Standpunkt.

9.2. Implikationen für die wissenschaftliche Geographiedidaktik

Wenn Schüler*innen verdeutlicht werden soll, dass jeder Text als Narrativ gelesen werden muss, brauchen sie eine Anleitung zum Entschlüsseln des Kontextes, in dem das Narrativ entstanden ist, sowie zum Interpretieren seines Inhaltes. Ein geographiespezifisches **quellenkritisches Arbeiten** ist in der Geographiedidaktik im Gegensatz zur Geschichtsdidaktik (z.B. Sauer 2018b) bislang noch nicht entwickelt worden. Dies zu leisten, wäre eine zukunftsrelevante Aufgabe von großer Tragweite. Dem noch weit verbreiteten Essentialismus (vgl. Kap. 8.2.2.) könnte durch die allmähliche Gewöhnung der Lernenden an eine prinzipiell textkritische Haltung möglicherweise nachhaltig entgegengewirkt werden. Die in der Geschichtsdidaktik erarbeiteten Methodenkompetenzen können dabei als Ausgangspunkt dienen. Sauer entwickelte ein Kompetenzraster für Textquellen, das sich in die drei Bereiche des Beschreibens, des Untersuchens und des Deutens gliedert (Sauer 2018b:21f). Die ersten beiden Bereiche, zu denen Kompetenzen wie beispielsweise das Erkennen der Quellengattung, die Bestimmung der Perspektive und Intention der Autor*innen und die Analyse der Darstellungsweise gehören, sind auf die geographische Quellenarbeit übertragbar. Der dritte Bereich, das Deuten, zu dem unter anderem die Erschließung der Bedeutung der Quelle im historischen Zusammenhang, ihre Beurteilung und Bewertung gehört, erfordert jedoch eine geographiespezifische Umarbeitung. Insbesondere die Raumdimensionen – lokal, regional und global – sind hierbei aus geographischer Perspektive zu berücksichtigen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der **Wirksamkeit der Arbeit mit mehrperspektivischen Narrativen** im Geographieunterricht. Die dritte Teilstudie (Schulstudie) kann als eine Pilotstudie verstanden werden, die in unterschiedlicher Hinsicht weitergeführt und ergänzt werden kann. Wünschenswert wären Untersuchungen zur Langzeitwirkung der Arbeit mit persönlichen Narrativen im Vergleich zur Arbeit mit Sachtexten, beispielsweise zum Aspekt der Merk- und Erinnerungsfähigkeit der bearbeiteten Themen. Auch die durch die Pilotstudie nachgewiesene Eignung persönlich formulierter Texte zum Erkennen von unterschiedlichen Perspektiven könnte noch differenzierter untersucht werden.

Ein weites Forschungsfeld ergibt sich auch mit Blick auf andere Mitteilungsformen von Narrativen, wie beispielsweise geographisch relevante **visuelle Medien** (Fotos, Filme, Karten). Es müssen Unterrichtseinheiten entwickelt werden, in denen die scheinbare Objektivität von kartographischen und photographischen Darstellungen als subjektiv gebundene Narrative entlarvt werden (vgl. Budke 2022). Hier bieten sich auch vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht an, um ein Bewusstsein für die Wirkung von Bildern auf die Betrachter*innen zu entwickeln.

Manipulationen sollen von den Lernenden erkannt und auf ihre Zielsetzung hin analysiert werden können.

In der Gegenwart drängen einerseits persönliche Perspektiven und individuelle Lebensweisen immer kraftvoller ins Dasein, während andererseits die Begegnung mit dem anderen Menschen und die Erlangung von Weltwissen zunehmend auf virtuelle Plattformen verlegt wird. Die Ausbildung eines differenzierten Wahrnehmens und genauen Zuhörens sowie die reflexive Auseinandersetzung mit Aussagen und Informationen jeglicher Art ist daher eine grundlegende pädagogische und unterrichtliche Aufgabe. Der hier vorgestellte Ansatz zur mehrperspektivischen Welterschließung durch persönliche Narrative möge ein Baustein dazu sein - auch im Sinne des Eingangszitats von Edward Said.

10. Literaturverzeichnis für Kapitel 1, 2, 3, 7, 8 und 9

- BAMBERG, Michael (2018): Erzählung. In: KÖLBL, Carlos / SIEBEN, Anna (Hg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. Jürgen Straub zum 60. Geburtstag. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 101-108
- BARTELS, Dietrich (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- BERGMANN, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie. Klett Verlag, Stuttgart
- BERGMANN, Klaus / FRÖHLICH, Klaus / KUHN, Annette / RÜSEN, Jörn / SCHNEIDER, Gerhard (Hg) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber
- BERGMANN, Klaus (2008): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus
- BERGMANN, Klaus (2016a): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus
- BERGMANN, Klaus (2016b): Multiperspektivität. In: MAYER, Ulrich / PANDEL, Hans-Jürgen / SCHNEIDER, Gerhard (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus, S. 65-77
- BISCHOFF, Christine (2014): Empirie und Theorie: In: BISCHOFF, Christine / LEIMGRUBER, Walter / OEHME-JÜNGLING, Karoline (Hg) (2014, 1. Aufl.): Methoden der Kulturanthropologie. Haupt-Verlag, Bern
- BISCHOFF, Christine / LEIMGRUBER, Walter / OEHME-JÜNGLING, Karoline (Hg) (2014, 1. Aufl.): Methoden der Kulturanthropologie. Haupt-Verlag, Bern
- BOBEK, Hans (1948): Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie. In: Erdkunde 2 (1/3), S. 118-125
- BOBEK, Hans (1962): Über den Einbau der sozialgeographischen Betrachtungsweise in die Kulturgeographie. In: HARTKE, Wolfgang / WILHELM, Friedrich (Hg) (1962): Deutscher Geographentag Köln 1961. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Stuttgart, S. 148-165
- BORRIES, Bodo von (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- BORRIES, Bodo von (2000): Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte. In: BERGMANN, Klaus / MAYER, Klaus / PANDEL, Hans-Jürgen / SCHNEIDER, Gerhard (Hg.) (2004): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Taunus, S. 236-258
- BRUCKER, Ambros (2006): Klassische Medien kreativ nutzen. In: HAUBRICH, Hartwig (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. Oldenbourg Verlag, München, S. 173-206

- BUDKE, Alexandra / GLATTER, Jan (2013): Sozialgeographie. In: ROLFES, Manfred / UHLENWINKEL, Anke (Hg) (2013): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Westermann Verlag, Braunschweig, S. 491-498
- BUDKE, Alexandra (Hg.) (2022): Kartenbasierte Argumentation. Westermann-Verlag, Braunschweig
- CURRIE, Mark (1998): Postmodern Narrative Theory. Macmillan, Basingstoke
- CZAPEK, Frank-Michael (2004): Texte im Geographieunterricht. In: SCHALLHORN, Eberhard (Hg.): Erdkunde Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 187-191
- DEHNE, Brigitte (2008): „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In: BAUER, Jan-Patrick / MEYER-DGfG (o.J.): Geographie und Schule, Einleitung. <https://www.dgfg.org/geographie-und-gesellschaft/schule/> (Zugriff: 3.4.2024)
- DGfG (o.J.): Geographie – Das Zukunftsfach. Die Geographie in der schulischen Praxis stärken, roadmap2030, herausgegeben durch die Deutsche Gesellschaft für Geographie. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/da6959a2-222b-479d-9e9f-2d47622cf840/Roadmap2030.pdf> (Zugriff: 2.4.2024)
- DGfG (2020) (Hg): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, mit Aufgabenbeispielen. Deutsche Gesellschaft für Geographie, Bonn. https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/ef65f579-76c0-46bd-9b23-f0547928833f/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf (Zugriff: 3.4.2024)
- DICKEL, Mirka (2006): TatOrte – Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: DICKEL, Mirka / KANWISCHER, Detlev (Hg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. LIT-Verlag, Berlin, S. 7-19
- DICKEL, Mirka (2018): Multimodal und dialogisch. Wie Geographie Gestalt gewinnt. In: REMPFLE, Armin (Hg): Wirksamer Geographieunterricht. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 45-55
- DICKEL, Mirka / SCHARVOGEL, Martin (2012): Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Taunus
- DICKEL, Mirka / SCHARVOGEL, Martin (2013): Räumliches Denken im Geographieunterricht. In: KANWISCHER, Detlev (Hg): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntreger Verlag, Stuttgart, S. 57-68
- DUNCKER, Ludwig (1996): Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Verlag Armin Vaas, Langenau-Ulm
- DUNCKER, Ludwig (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: DUNCKER, Ludwig / SANDER, Wolfgang / SURKAMP, Carola (Hg): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 9-20

- DUNCKER, Ludwig (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Juventa Verlag, Weinheim/Basel
- FLICK, Uwe / KARDOFF, Ernst von / STEINKE, Ines (2017): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg
- FUNK, Julika (2000): Forschungsrichtungen in der Anthropologie. In: Historical Social Research / Historische Sozialforschung 25(2), S. 54-138
- GARFINKEL, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Polity Press, Oxford
- GEULEN, Dieter (1982): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: GEULEN, Dieter (Hg): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt, S. 24-72
- GEULEN, Dieter (Hg): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt
- GIEL, Klaus / HILLER, Gotthilf Gerhard / KRÄMER, Hermann (1974): Aufsätze zur Konzeption. Klett-Verlag, Stuttgart
- HAGENAUER, Gerda (2010): Kurzzeitinterventionen versus Langzeitinterventionen. In: HASCHER, Tina / SCHMITZ, Bernhard (Hg): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 243-251
- HAGER, Willi / HASSELHORN, Marcus (2000): Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: HAGER, Willi / PATRY, Jean-Luc / BREZING, Hermann (Hg): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. Huber Verlag, Bern, S. 41-85
- HAMME, Johannes / KÖRBER, Andreas (Hg): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Centaurus Verlag, Kenzingen, S. 121-144
- HARD, Gerhard (1973): Die Geographie – Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Verlag de Gruyter, Berlin/New York
- HARTKE, Wolfgang (1959): Gedanken über die Bestimmung von Räumen gleichen sozialgeographischen Verhaltens. In: Erdkunde 13, S. 426-436
- HOPF, Christel (2017): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, Uwe / KARDOFF, Ernst von / STEINKE, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, S. 349-360
- JAEGER, Stephan (2009): Erzählen im historiographischen Diskurs. In: KLEIN, Christian / MARTÍNEZ, Matías (Hg.) (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar, S. 110-135
- KERNLEHRPLAN (2014) für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Geographie :
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geographie/geographie-klp/aufgaben-ziele/index.html> (Zugriff: 13.12.2023)
- KERSTING, Philippe (2011a): AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfiler: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: KERSTING, Philippe / HOFFMANN, Karl W.

(Hg) (2011): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäische Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Geographisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, S. 3-10

KERSTING, Philippe (2011b): Analyse des Folienbuches „Kulturerdteil Schwarzafrika“ – eine erschreckende Reise in die Vergangenheit. In: KERSTING, Philippe / HOFFMANN, Karl W. (Hg) (2011): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäische Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Geographisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, S. 37-46

KERSTING, Philippe (2011c): Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmacht, einseitige Afrikabilder. In: KERSTING, Philippe / HOFFMANN, Karl W. (Hg) (2011): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäische Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Geographisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, S. 61-64

KESTLER, Frank (2020): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

KLEIN, Christian / MARTÍNEZ, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: KLEIN, Christian / MARTÍNEZ, Matías (Hg.) (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar, S. 1-13

KONRATH, Sara / O'BRIEN, Edward / HSING, Courtney (2011): Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time. A Meta-Analysis. In: Personality and Social Psychology Reviews 15(2), S. 180-198

KRUCKEMEYER, Frauke (1995): Reisebilder aus vertrauten fremden Welten. In: HASSE, Jürgen (Hg) (1995): Gefühle als Erkenntnisquelle. Institut für Didaktik der Geographie der Universität Frankfurt, Frankfurt a. M., S. 113-148

KUCKARTZ, Udo / RÄDIKER, Stefan (2012/2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Verlag Beltz Juventa, Weinheim/Basel

LEFEBVRE, Henri (1974/2001): La production de L'espace. Verlag Anthropos, Paris

LEFEBVRE, Henri (2008): The production of space. Blackwell, Malden/Mass. USA

LOSSAU, Julia (2003): Geographische Repräsentationen: Skizze einer *anderen* Geographie. In: GEBHARDT, Hans / REUBER, Paul / WOLKERSDORFER, Günter (Hg.) (2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Spektrum Akademischer Verlag, Berlin, S. 101-111

MAYRING, Philipp (1983/2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Verlag Beltz, Weinheim/Basel

MEAD, George Herbert (1934): Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. University of Chicago Press, Chicago

MEAD, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt

MEUTER, Norbert (2004): Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften. In: JAEGER, Friedrich / STRAUB,

Jürgen (Hg): Handbuch der Kulturwissenschaften Band 2: Paradigmen und Disziplinen. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar, S.140-155

MITTAG, Waldemar / BIEG, Sonja (2010): Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: HASCHER, Tina / SCHMITZ, Bernhard (Hg): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 31-47

MÜLLER-FUNK, Wolfgang (2008): Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Springer Verlag, Wien/New York

NÜNNING, Ansgar (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: STROHMAIER, Alexandra (Hg): Kultur - Wissen - Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Transcript Verlag, Bielefeld, S. 15-53

PANDEL, Hans-Jürgen (2017): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.

McPARTLAND, Michael (1996): Walking in our own footsteps: autobiographical memories and the teaching of geography. In: International Research in Geographical and Environmental Education 5(1), S. 57-62

McPARTLAND, Michael (1998): The use of narrative in geography teaching. In: The Curriculum Journal 9(3), S. 341-355

McPARTLAND, Michael (2001): Moral dilemmas, narratives and Geographical teaching. In: International research in geographical and environmental education 10(2), S. 114-126

PICARD, Jacques (2014): Biografie und biografische Methoden. In: BISCHOFF, Christine / LEIMGRUBER, Walter / OEHME-JÜNGLING, Karoline (Hg): Methoden der Kulturanthropologie. Haupt Verlag, Bern, S. 177-194

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (1995): Raum als Text. Prinzipien einer konstruktiven Erdkunde. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 11. Institut für Geographie der Universität Wien, Wien.

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (1996a): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. Oldenbourg Verlag, München

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (1996b): Welt-Erkennen durch Perspektivwechsel. In: Praxis Geographie 4/1996, S. 4-9

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (2001): Perspektivenwechsel als Verstehenskultur - Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. In: STÖBER, Georg: Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung 23. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover. S. 423-438.

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (2006, 2. Auflage): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (2009): Eckpunkte einer modernen Geographie-didaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Verlag Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber

- RHODE-JÜCHTERN, Tilman (2015): *Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus
- RIFKIN, Jeremy (2010): *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. Verlag Polity Press, Cambridge UK
- RIFKIN, Jeremy (2010): *Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein*. Campus Verlag, Frankfurt
- RINSCHÉDE, Gisbert / SIEGMUND, Alexander (2022): *Geographiedidaktik. Grundriss Allgemeine Geographie. Band 1*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn
- RUMPF, Horst (1995): *Die Welt spüren und aufspüren lernen. Vermutungen über Geographie und Emotionalität*. In: HASSE, Jürgen (Hg) (1995): *Gefühle als Erkenntnisquelle*. Institut für Didaktik der Geographie der Universität Frankfurt, Frankfurt a. M., S. 91-103
- RÜSEN, Jörn (1997): *Historisches Erzählen*. In: BERGMANN, Klaus / FRÖHLICH, Klaus / KUHN, Annette / RÜSEN, Jörn / SCHNEIDER, Gerhard (Hg): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber, S. 57-63
- SAID, Edward W. (1978): *Orientalism*. Verlag Pantheon Books, New York
- SAID, Edward W. (2009): *Orientalismus*. S. Fischer Verlag, Frankfurt
- SAUER, Michael (2018a): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Friedrich Verlag, Seelze.
- SAUER, Michael (2018b): *Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden*. Verlag Klett/Kallmeyer, Seelze
- SCHLOTTMANN, Antje / MIGGELBRINK, Judith (Hg.) (2015): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. transcript Verlag, Bielefeld
- SCHMID, Christian (2010): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (2001): *Afrika im Perspektivwechsel – Das Leben in Ghana aus Sicht deutscher und ghanaischer Schüler*. In: STÖBER, Georg (Hg): *„Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 106. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, S. 188-201
- SCHNEIDER, Gerhard (2017): *Die Arbeit mit schriftlichen Quellen*. In: PANDEL, Hans-Jürgen / SCHNEIDER, Gerhard (Hg): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Taunus, S. 15-44
- SCHRIEWER, Klaus (2014): *Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen*. In: BISCHOFF, Christine / LEIMGRUBER, Walter / OEHME-JÜNGLING, Karoline (Hg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Haupt-Verlag, Bern, S. 385-400
- SCHRÜFER, Gabriele / OBERMAIER, Gabriele / SCHWARZE, Sonja (2016): *Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht*. In: *gw-Unterricht* 142/143 (2-3), S. 91-101

- SCHÜTZ, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Springer Verlag, Wien
- SCHÜTZ, Alfred / LUCKMANN, Thomas (1975): Strukturen der Lebenswelt. Luchterhand-Verlag, Neuwied
- SCHÜTZE, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Fakultät für Soziologie, Bielefeld
- SCHÜTZE, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis Heft 3, 13. Jahrgang. S. 283-293. Auch in: SCHÜTZE, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 55-73
- SCHÜTZE, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6. Jahrgang, Heft 2, S. 211-248. Auch in: SCHÜTZE, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 21-53
- SCHÜTZE, Fritz (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narrative: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. In: European Studies in Inequalities and Social Cohesion No.1/2, S.153-242, 243-298; No. 3/4, S.6-77. Auch in: SCHÜTZE, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 76-115
- SELMAN, Robert (1980): The growth of interpersonal understanding. Verlag Academic Press, London
- SELMAN, Robert (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt
- SPIRITOVA, Marketa (2014): Narrative Interviews. In: BISCHOFF, Christine / LEIMGRUBER, Walter / OEHME-JÜNGLING, Karoline (Hg.) (2014, 1. Auflage): Methoden der Kulturanthropologie. Haupt-Verlag, Bern, S. 117-130
- STÖBER, Georg (Hg) (2001a): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 106, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover
- STÖBER, Georg (2001b): „Fremde Kulturen“ zwischen Schulbuchdeckeln – ein Überblick. In: STÖBER, Georg (Hg): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 106. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover
- STÖBER, Georg (2001c): Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In: STÖBER, Georg: Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung Bd. 23. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, S. 439-452
- STÖBER, Georg / KREUTZMANN, Hermann (2013): Kulturerdteile. In: ROLFES, Manfred (Hg): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht: ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung. Westermann Verlag, Braunschweig, S. 381-390

- STRAUB, Jürgen (1998): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: STRAUB, Jürgen (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt, S. 81-169
- TRÖGER, Sabine (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Verlag Breitenbach, Saarbrücken
- VASILJUK, Dina / BUDKE, Alexandra (2021a): Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien. In: *GW-Unterricht*, 162 (2), S. 18-30
- VASILJUK, Dina / BUDKE, Alexandra (2021b): 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(2), S. 529-545
- VASILJUK, Dina / BUDKE, Alexandra / MAIER, Veit / KRAUSE, Uwe (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. In: *Education Sciences*, 12, 861. <https://doi.org/10.3390/educsci12120861>
- WARDENGA, Ute (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: *Wissenschaftliche Nachrichten Nr. 120*, S. 47-52
- WARDENGA, Ute (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, Mirka / KANWISCHER, Detlev (Hg.): *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. LIT-Verlag, Berlin, S. 21-47
- WEICHHART, Peter (2018): *Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- WERLEN, Benno (1987 – 1. Auflage, 1997 – 3. Auflage): *Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. Erdkundliches Wissen Band 89. Stuttgart
- WERLEN, Benno (2008): *Sozialgeographie. Eine Einführung*. UTB Verlag, Bern
- WERLEN, Benno (1997 – 1. Auflage; 2017 – 3. Auflage): *Globalisierung, Region und Regionalisierung*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- WERLEN, Benno (2010 – 1. Aufl., 2018 – 2. Aufl.): *Konstruktion geographischer Wirklichkeiten*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- YOUNG, Michael (2008): zitiert in <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/geography-knowledge-concepts-and-skills/subject-knowledge/powerful-geography-knowledge/> (Zugriff: 15.1.2024)
- ZIMMERMANN, Lukas (2017): *Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographie-Schulbüchern – eine Diskursanalyse aktueller Lehrwerke*. Münstersche Arbeiten zur Geographiedidaktik, Band 14, Münster

11. Zusammenfassung

Erzählen kann als ein grundlegendes menschliches Bedürfnis nach Selbstmitteilung über das eigene Verhältnis zur Welt und zu sich selbst aufgefasst werden. Im Erzählen werden persönliche Sichtweisen auf Gegebenheiten und Ereignisse vermittelt und subjektive Interpretationen zum Ausdruck gebracht. Erzählungen sind persönliche (oder kollektive) Narrative, d.h. perspektivische Brechungen der Wirklichkeit. Um ein umfassendes Bild von Wirklichkeit zu gewinnen, bedarf es daher der Zusammenschau unterschiedlicher, kontextbezogen interpretierter Narrative. Sie dürfen nicht beliebig gesammelt, sondern müssen nach theoretisch begründeten Kriterien zusammengestellt werden.

Die Vermittlung bzw. der Erwerb von Sachkenntnissen gehört im kompetenzorientierten Geographieunterricht zum Kern eines guten Unterrichts (Sachkompetenz). Auf der Grundlage eines konstruktivistischen Weltverständnisses kann dies nur unter Einbezug verschiedener Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand geschehen. Ein Blick in die aktuellen Geographieschulbücher zeigt jedoch, dass die Vermittlung von Sachkompetenz vorwiegend über Sachtexte erfolgt, die von den Schulbuchautor*innen selbst verfasst wurden. Persönliche Erzählungen, die verschiedene Blickwinkel zum Ausdruck bringen, sind vorhanden, jedoch von geringer Bedeutung.

Bislang wurden diese persönlichen Erzähltexte noch nicht auf ihre Herkunft (Authentizität), die Auswahl der Perspektiven (Repräsentanz) und den Mitteilungsmodus (sachlich oder persönlich) untersucht. Somit ist nicht bekannt, inwiefern sie tatsächlich bei den Lernenden Sachkompetenz im Sinne eines mehrperspektivischen Weltverständnisses anlegen können. Unklar ist auch, inwieweit die Arbeit mit persönlichen Erzähltexten im Geographieunterricht bei den Lernenden ein differenzierteres Verständnis des jeweiligen Themas bewirken kann als es durch einen Sachtext möglich ist.

Die vorliegende kumulative Dissertation umfasst im Kern drei Teilstudien. Die Zielsetzung der ersten Studie ist es, die theoretischen Potenziale persönlicher Narrative für den Geographieunterricht aufzuzeigen und ihre Realisierung innerhalb der Schulbuchtexte durch eine Analyse aktueller Geographieschulbücher zu untersuchen. Nach der Ermittlung der quantitativen Bedeutung der Texte, die persönliche Narrative zum Ausdruck bringen, werden sie auf ihre Authentizität hin überprüft. Außerdem wird die Art und Weise untersucht, wie den Rezipient*innen die Inhalte vermittelt werden. Die gewonnenen Daten wurden mehrheitlich mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die theoretischen Potenziale der Arbeit mit persönlichen Narrativen im Geographieunterricht liegen vor allem in der damit verbundenen Anleitung der Lernenden zu einer differenzierten Sichtweise auf den jeweiligen Sachverhalt. Verbale Äußerungen geben nicht die absolute Wahrheit wieder, sondern sind Narrative, die kontextabhängig interpretiert und reflektiert werden müssen. Darüber hinaus

vermitteln sie emotionale Weltzugänge und regen dazu an, die Fähigkeit des Perspektivwechsels zu entwickeln. Jedoch verdeutlicht die Schulbuchanalyse, dass Texte mit persönlichen Narrativen vor allem in der Sekundarstufe I wenig relevant und größtenteils nicht authentisch, sondern von den Schulbuchautor*innen verfasst sind. Emotionen haben eine geringe Bedeutung und unter den verschiedenen Varianten der inhaltlichen Vermittlung überwiegt die Darstellung von Fakten. Die Potenziale persönlicher Narrative werden somit kaum genutzt.

Die zweite Studie untersucht die Bedeutung von persönlichen Narrativen für einen mehrperspektivischen Geographieunterricht. Gefragt wird, inwieweit die theoretischen Potenziale mehrperspektivischer Narrative – eine differenzierte Weltsicht und die Anleitung zu Perspektivwechsel, kontextbezogener Interpretation und Reflexion – in der Schulbuchpraxis umgesetzt werden. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen, dass zwei Drittel der Texte, die persönliche Narrative vermitteln, in einem mehrperspektivischen Kontext stehen. Allerdings ist die Auswahl der Perspektiven meist nicht nachvollziehbar, da ihre Kriterien unklar bleiben. Auch die zur Interpretation notwendigen Kontextangaben sind häufig nur unvollständig vorhanden. Eine kritisch reflektierende Arbeit ist somit nur sehr eingeschränkt möglich.

Die dritte Studie dokumentiert die Ergebnisse einer Schulstudie, die als Vergleich der Wirksamkeit von persönlichen Erzähltexten und Sachtexten durchgeführt wurde. Sie untersucht, inwiefern die Arbeit mit Texten, die persönliche Narrative vermitteln, bei den Lernenden zu einem differenzierteren Sachverständnis führt, inwiefern sie die Erinnerungsleistung verbessert und die Arbeitsmotivation steigert. Die Ergebnisse der Schulstudie verdeutlichen, dass persönliche Narrative das Verständnis eines Sachverhaltes differenzierter ausbilden als ein Sachtext und dass sie bei den Lernenden zur Arbeitsmotivation beitragen. Die Erinnerungsleistung wurde durch sie jedoch nicht positiv beeinflusst.

Aus den Ergebnissen der beiden Schulbuchuntersuchungen und der Schulstudie werden abschließend Anregungen für eine teilweise Neukonzeption geographischer Schulbücher gegeben.

12. Abstract

Storytelling can be understood as a fundamental human need for self-communication about one's relationship to the world and to oneself. Storytelling conveys personal views of circumstances and events and expresses subjective interpretations. Narratives are personal (or collective) stories, i.e. perspectival refractions of reality. In order to get a comprehensive picture of reality, it is therefore necessary to combine different narratives, which are interpreted according to the context. They cannot be collected at random, but must be compiled according to theoretically founded criteria.

The teaching or acquisition of factual knowledge is at the heart of good teaching in competence-based geography (subject competence). Based on a constructivist understanding of the world, this can only be achieved by including different perspectives on the subject matter. However, a look at current geography textbooks shows that the teaching of subject competence is mainly based on factual texts written by the textbook authors themselves. Personal narratives expressing different perspectives are available, but of little importance.

So far, these personal narratives have not been analysed in terms of its origin (authenticity), the selection of perspectives (representativeness) and the mode of communication (factual or personal). It is therefore not known to what extent it can actually create subject competence in the sense of a multi-perspective understanding of the world. It is also unclear to what extent working with personal narrative texts in geography education can lead to a more differentiated understanding of the subject than is possible with a factual text.

This cumulative dissertation essentially consists of three sub-studies. The first study aims to demonstrate the theoretical potential of personal narratives for the teaching of geography and to investigate their realisation in textbook texts by analysing current geography textbooks. After determining the quantitative significance of the texts expressing personal narratives, their authenticity will be analysed. In addition, the way in which the content is conveyed to the recipients is analysed. The majority of the data obtained was analysed using the method of qualitative content analysis.

This cumulative dissertation essentially consists of three sub-studies. The first study aims to demonstrate the theoretical potential of personal narratives for the teaching of geography and to investigate their realisation in textbook texts by analysing current geography textbooks. After determining the quantitative significance of the texts expressing personal narratives, their authenticity will be analysed. In addition, the way in which the content is conveyed to the recipients is analysed. The majority of the data obtained was analysed using the method of qualitative content analysis.

The second study examines the significance of personal narratives for multi-perspective geography teaching. The question is to what extent the theoretical potential of multi-perspective narratives - a differentiated view of the world and guidance on changing perspectives, contextual interpretation and reflection - is realised in textbook practice. The results of the textbook analysis show that two thirds of the personal narrative texts are set in a multi-perspective context. However, the selection of perspectives is usually not transparent, as the criteria remain unclear. The contextual information needed for interpretation is also often incomplete. Critical reflection is therefore very limited.

The third study presents the results of a school study comparing the effectiveness of personal narrative texts and non-fiction texts. It examines the extent to which working with personal narrative texts leads to a more differentiated understanding of facts among learners, the extent to which it improves memory performance and increases

motivation to work. The results of the school study show that personal narratives lead to a more differentiated understanding of a subject than a factual text and that they contribute to learners' motivation to work. However, they did not have a positive effect on memorisation.

Finally, the results of the two textbook studies and the school study provide suggestions for a partial redesign of geography textbooks.

13. Eigene Beteiligung an den Teilstudien

Artikel I:

Titel:	“Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen” – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch
Autorinnen:	Astrid Lütje und Alexandra Budke
Status:	veröffentlicht
Zeitschrift:	GW-Unterricht
Jahr:	2021
Ausgabe:	161 (1)
Seiten:	35-50
Online verfügbar:	https://doi.org/10.1553/gw-unterricht161s35
Eigener Beitrag:	Konzeption der Erhebung, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Manuskripts, Visualisierungen

Artikel II:

Titel:	“Ich sehe das anders...“: Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht
Autorinnen:	Astrid Lütje und Alexandra Budke
Status:	veröffentlicht
Zeitschrift:	Zeitschrift für Geographiedidaktik ZGD
Jahr:	2022
Ausgabe:	50 (1)
Seiten:	43-61
Online verfügbar:	https://doi.org/10.18452/24925
Eigener Beitrag:	Konzeption der Erhebung, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Manuskripts, Visualisierungen

Artikel III:

Titel:	“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
Autorinnen:	Astrid Lütje und Alexandra Budke
Status:	veröffentlicht
Zeitschrift:	European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education EJIHPE
Jahr:	2023
Ausgabe:	13 (6)
Seiten:	1058-1081
Online verfügbar:	https://doi.org/10.3390/ejihpe13060081
Eigener Beitrag:	Konzeption der Erhebung, Datenerhebung und -auswertung, Verfassen und Überarbeiten des Manuskripts, Visualisierungen

14. Erklärung gemäß §7 Absatz 8

„Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbständig angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen –, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keiner anderen Fakultät oder Universität zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie – abgesehen von unten angegebenen Teilpublikationen – noch nicht veröffentlicht worden ist, sowie, dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde.

Die Bestimmungen der Promotionsordnung sind mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof. Dr. Alexandra Budke betreut worden.“

Teilpublikationen:

Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (2021): „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“ – Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch. In: GW-Unterricht, 161 (1), S. 35-50. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht161s35>

Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (2022): „Ich sehe das anders...“ Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 50 (1), S. 43-61. <https://doi.org/10.18452/24925>

Lütje, Astrid / Budke, Alexandra (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“. In: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education EJIHPE, 13 (6), S. 1058-1081. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13060081>

Essen, 20. August 2024

Astrid Lütje