

„Ich sehe das anders ...“

Potenziale personalisierter Texte im mehrperspektivischen Geographieunterricht

“I See it Differently...”. Potentials of Personalized Texts in Multi-Perspective
Geography Teaching

“Lo veo diferente...”. El potencial de los textos personalizados en la enseñanza
de la Geografía multiperspectiva

Astrid Lütje , Alexandra Budke

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.

Schlüsselwörter Mehrperspektivität, Geographieschulbuch, Schulbuchanalyse

Abstract This article examines the importance of personally articulated perceptions, opinions, and judgments for multi-perspective Geography teaching. First, we highlight the theoretical potential of these personalized texts for a multi-perspective perception of the world. We then explain the methodology and the results of an analysis of Geography textbooks at lower and upper secondary level, which examines to what extent this potential is actually used. Didactically justified suggestions are given for an increased use of personalized texts in Geography textbooks.

Keywords multi-perspectivity, Geography textbook, textbook analysis

Resumen Este artículo examina la importancia de las percepciones, opiniones y juicios articulados para la enseñanza de la Geografía multiperspectiva. En primer lugar, destacamos el potencial teórico de estos textos personalizados para una percepción multiperspectiva del mundo. A continuación, explicamos la metodología y los resultados de un análisis de los libros de texto de Geografía de los niveles de secundaria inferior y superior, que examina en qué medida se utiliza realmente este potencial. Se ofrecen sugerencias justificadas desde el punto de vista didáctico para aumentar el uso de textos personalizados en los libros de texto de Geografía.

Palabras clave multiperspectiva, libro de texto de Geografía, análisis de libros de texto

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 Schul-

buchstexten 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 interessieren uns folgende Forschungsfragen:

(1) Welche theoretischen Potenziale haben personalisierte Texte für eine mehrperspektivische Themenbehandlung im Geographieunterricht?

(2) 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.

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 Gegen-

stand 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). 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 Analy-

sierens, 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, 2005). Das didaktische Problem der Perspektivenauswahl, das auch die Frage der Wertevermittlung einschließt, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

3. Perspektivenvielfalt statt Meinungspluralismus

Um in der Unterrichtspraxis die in Kapitel 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 vermit-

teln zu können? Eine beliebige Auswahl zufällig verfügbarer Positionen wäre für ein Verständnis des jeweiligen Themas sicherlich nicht förderlich. Die von PANDEL (2017) 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, 2006) 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) 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 ange regt 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.

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. 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 Erzäh-

lenden 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). 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 fallübergreifen-

de, allgemeine Perspektiven. Beide zusammen gestalten ein mehrperspektivisches Gesamtbild der Realität (SCHÜTZE 2016).

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.

6. Methodisches Vorgehen in der Lehrwerkanalyse

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:

(1) 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

(2) die Texte sind als mündliche oder schriftliche Äußerungen gekennzeichnet

(3) sie sind in der Regel in der Ich- oder Wir-Form formuliert

Aufgrund dieser Merkmale erweisen sich personalisierte Texte als besonders geeignet, um akteursspezifische Perspektiven auf einen geographischen Sachverhalt zum Ausdruck zu bringen. Werden zwei oder mehr Sichtweisen nach einer theoretisch abgesicherten Auswahl (siehe Kap. 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 Verzeichnis der Lehrwerke.

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).

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: Lehrwerktitle 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 2 bis 5 dargelegten theoretischen Potenziale personalisierter Texte in den 30 analysierten Geographiebüchern aktuell genutzt werden.

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“ (LATZ 2016, S. 34–35).

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“ (LATZ 2016, 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“ (LATZ 2018, S. 65).

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“ (LATZ 2018, 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 Zeitzeu-

gen/Zeitzeuginnen (Beispiele dazu in Kap. 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, die Fig. 1 zusammenfasst.

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.

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

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

7. Ergebnisse der Schulbuchanalyse

7.1 Bedeutung der Mehrperspektivität bei personalisierten Texten

Zur Beantwortung der ersten Leitfrage untersuchten wir die Bedeutung der Mehrperspektivität innerhalb des Textkorpus (vgl. Fig. 2). 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.

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 ansprecheren 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) in seinen Untersuchungen zur Multiperspektivität in Geographieschulbüchern hin.

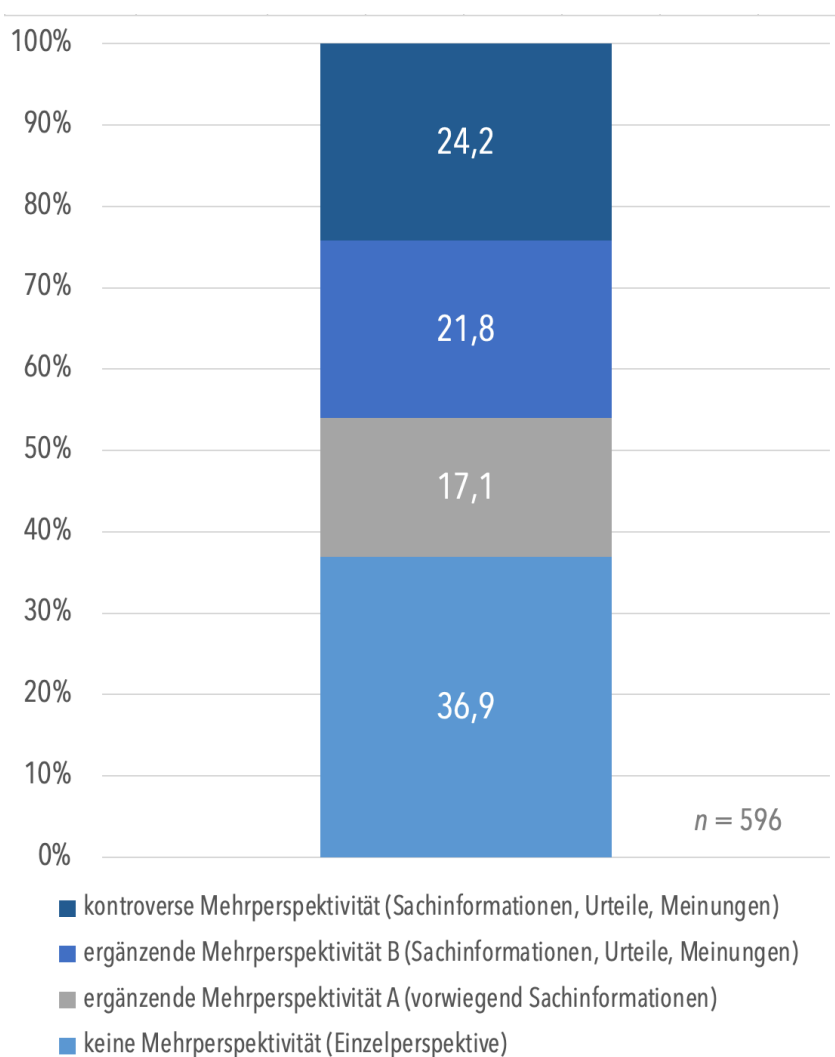


Fig. 2. Anteil der Texte ohne Mehrperspektivität (Einzelperspektive) und der drei Textgruppen mit Mehrperspektivität an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

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.

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. Fig. 3).

Der Blickwinkel der Arbeiter und Arbeiterinnen 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 Bohrinself in Schutt und Asche legen. Nach der Schicht falle ich meist todmüde ins Bett [...]“ (LAMMERSEN ET AL. 2017, 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!“ (BÖSCH ET AL. 2016, 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. Migrantinnen und Migranten (4,0%) sprechen über die Gründe ihrer Migration, ihre Erwartungen an das Ziel-land und die dort erlebte Realität. Aufgrund

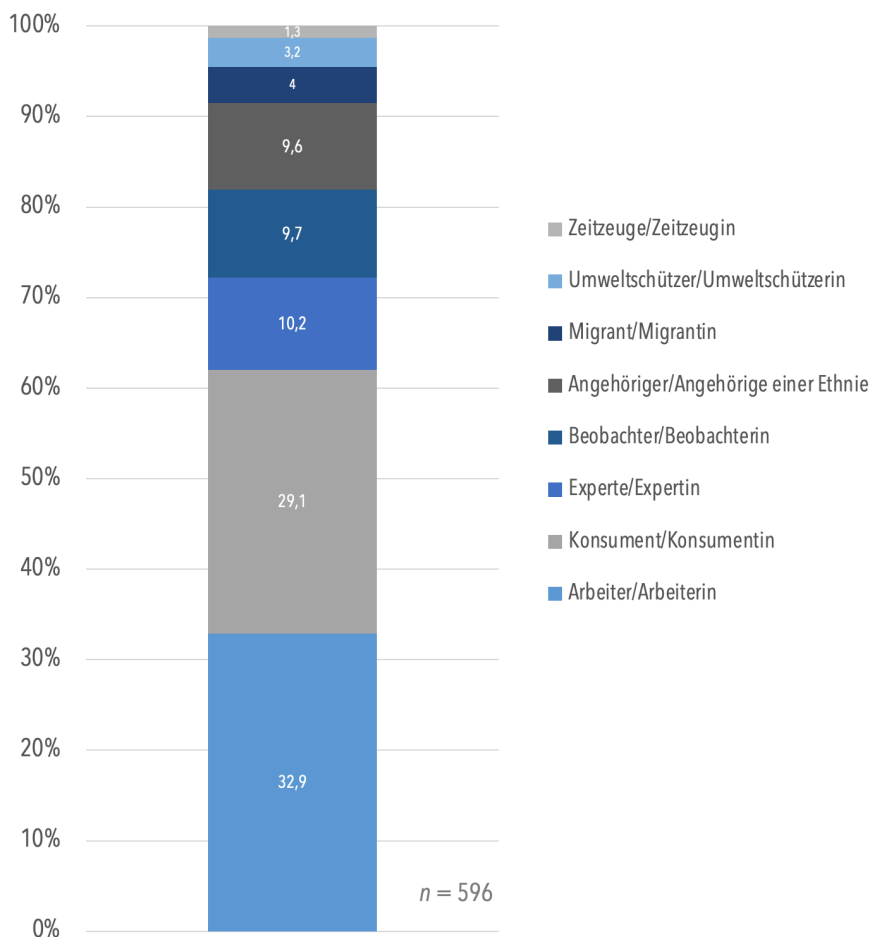


Fig. 3. Anteil der acht Blickwinkelvarianten an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen erscheint dieser Blickwinkel in den Lehrwerken erst ab 2017. Umweltschützer und Umweltschützerinnen (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.

7.3 Bedeutung des Entstehungskontextes personalisierter Texte

Mit Bezug auf die dritte Leitfrage überprüfen 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.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Kontextangaben zwar von Seiten der Schulbuchautoren und Schulbuchautorinnen 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 zwi-

schen authentischen, durch Quellenangaben belegten, und fiktiven, von den Schulbuchautoren und Schulbuchautorinnen 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).

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 Schulbuchautorinnen intendiert ist. Andererseits wird einer kritisch-reflektierenden Texterfassung die Grundlage genommen. Aufmerksamen Schülern und Schülerinnen müsste der fiktive Charakter auffallen.

7.4 Aspekte des Entstehungskontextes

Interessant ist nun die Frage, welche der fünf Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adres-

sat/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. Kap. 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

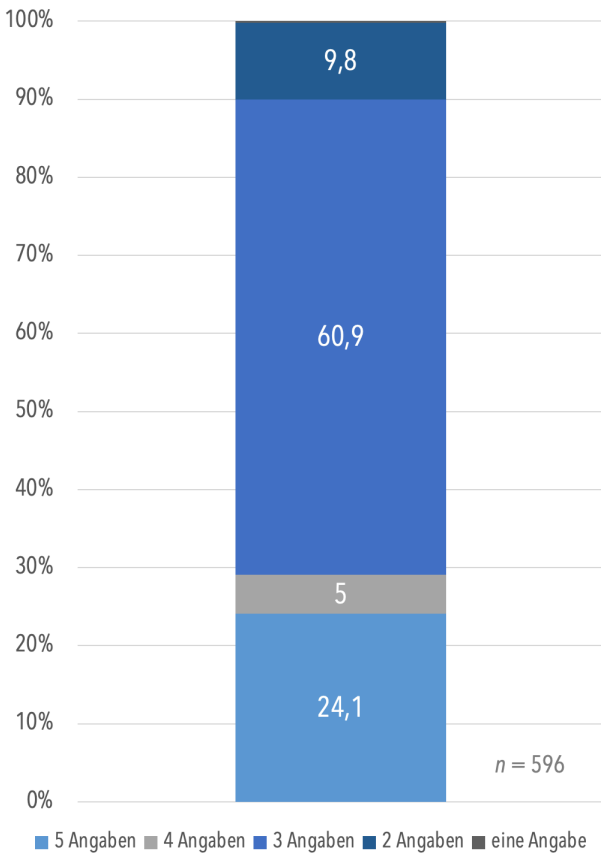


Fig. 4. Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

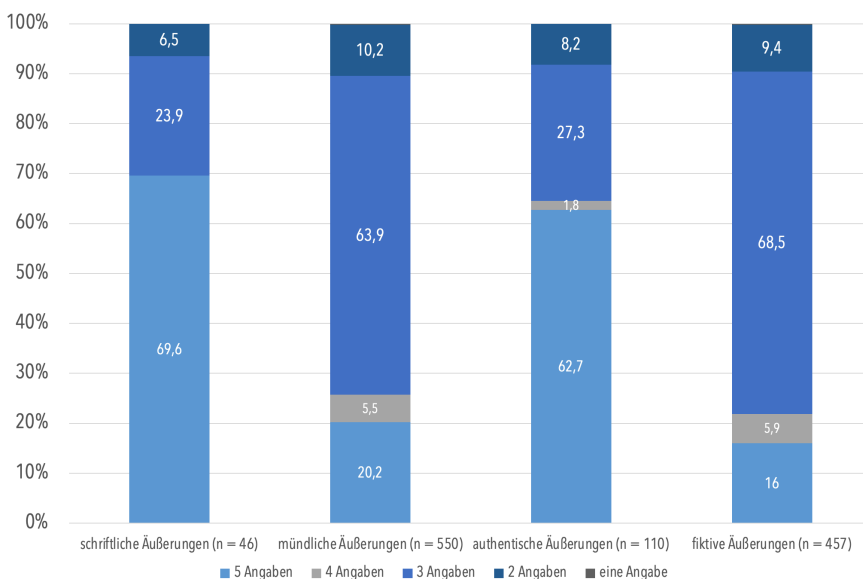


Fig. 5. Häufigkeit des Vorkommens von Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte in Bezug zur Entstehungssituation (Quelle: Autorinnen)

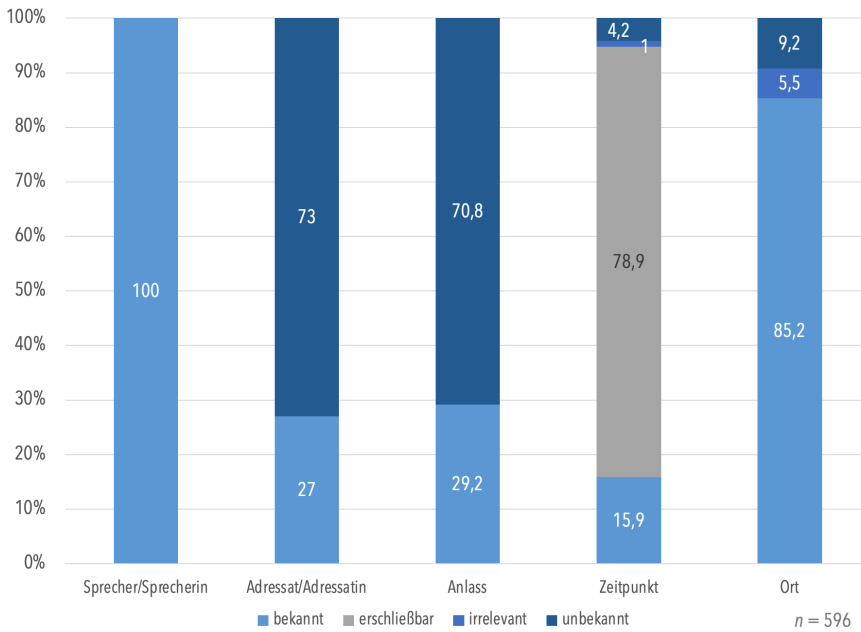


Fig. 6. Häufigkeit der fünf Kontextangaben (Sprecher/Sprecherin, Adressat/Adressatin, Anlass, Zeitpunkt, Ort) an der Gesamtanzahl der personalisierten Texte (Quelle: Autorinnen)

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.

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 Zeit-

punkt – 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 kontrover-

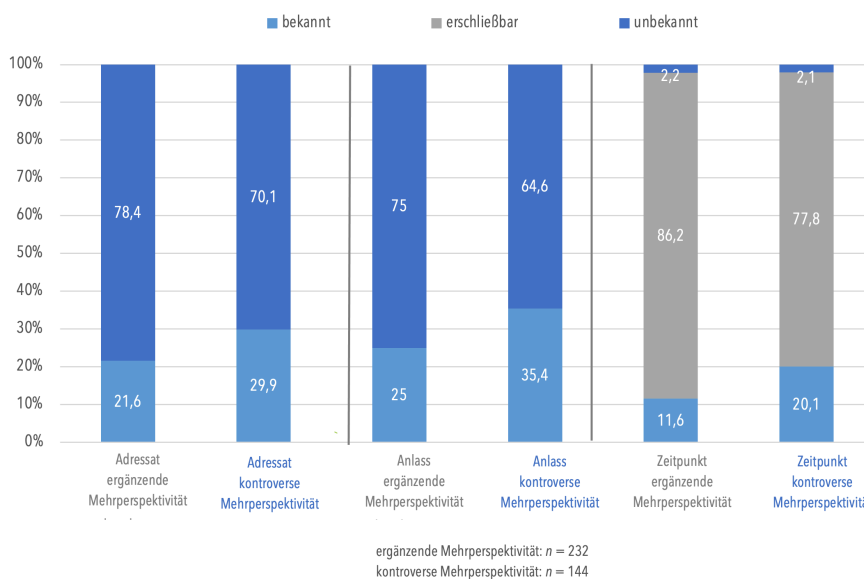


Fig. 7. Häufigkeit der Kontextangaben zu Adressat/Adressatin, Anlass und Zeitpunkt in personalisierten Texten mit ergänzender und kontroverser Mehrperspektivität (Quelle: Autorinnen)

sen 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.

8. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In den Kapiteln 2 bis 5 wurden die theoretischen Potenziale von Mehrperspektivität im Geographieunterricht und ihrer methodischen Realisierung mit Hilfe personalisierter Texte dargelegt:

- (1) eine mehrperspektivische Präsentation von Unterrichtsinhalten kann bei den Lernenden das Bewusstsein für die Vielfalt von Wirklichkeitswahrnehmungen und -deutungen entwickeln (vgl. Kap. 2)
- (2) personalisierte Äußerungen sind aufgrund ihrer direkten und persönlichen Weltsicht besonders geeignet, plurale Perspektiven zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kap. 4-5)
- (3) es können Neugier, Interesse und Empathie für Andersartiges herangebildet werden als Grundlage einer reflektiert toleranten Gesellschaft (vgl. Kap. 2)
- (4) durch die allmähliche Ausbildung der Fähigkeit des Perspektivwechsels wird das gedankliche Nachvollziehen unterschiedlicher Standpunkte herausgefordert und damit ein wesentlicher Schritt zum Fremdverstehen eingeleitet (vgl. Kap. 4)
- (5) 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. Kap. 2)
- (6) in der Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven, die bewusst und theoretisch fundiert ausgewählt sind, kann ein immer umfassenderes Verständnis der gesamten Verhältnisse erreicht werden (vgl. Kap. 2-4)
- (7) den Lernenden kann vermittelt werden, dass eine ernst zu nehmende Beurteilung und Bewertung eines Sachverhaltes nur vor dem Hintergrund der Kenntnis mög-

lichst vieler verschiedener Perspektiven möglich ist (vgl. Kap. 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, Kap. 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 in Abhängigkeit von den Betrachtungsperspektiven ist, 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 Kap. 6.3). Von der Gesamtheit des Text-

korpus 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, Kap. 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) und bei RHODE-JÜCHTERN (2001, 2006). 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 (Arbeiter/Arbeiterinnen und Konsumenten/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, Kap. 7.3. und 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 fachgebietspezifische 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 nach-

weislich 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 Schulbuchautorinnen. 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:

- (1) möglichst viele personalisierte Texte sollten authentisch sein, nicht-authentische Äußerungen sollten als solche klar gekennzeichnet werden
- (2) sie sollten in einem möglichst vielfältigen und kontroversen mehrperspektivischen Kontext stehen
- (3) sie sollten vollständige Angaben zum Entstehungskontext aufweisen

Literatur

- BERGMANN, K. (1972). *Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zu Demokratie?* Klett.
- BERGMANN, K. (2008). *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens.* Wochenschau.
- BERGMANN, K. (2016). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken.* Wochenschau.
- DICKEL, M., & GLASZE, G. (Hg.) (2009). *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik.* LIT.
- DUNCKER, L. (1996). *Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule.* Armin Vaas.
- 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). Kohlhammer.
- DUNCKER, L. (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte.* Juventa.
- KLEIN, C., & MARTÍNEZ, M. (2009). Wirklichkeits-erzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In C. KLEIN & M. MARTÍNEZ (Hg.), *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens* (S. 1-13). J. B. Metzler.
- LÜTJE, A., & BUDKE, A. (2021). [Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen. Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch.](#) *GW-Unterricht*, 44 (1), 35-50.
- PANDEL, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis.* Wochenschau.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). *Raum als Text. Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde.* Institut für Geographie der Universität Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996a). *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept.* Oldenbourg.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996b). Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. *Praxis Geographie*, 26(4), 4-9.

(4) 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“ (DUNKER 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.

- 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). Hahnsche Buchhandlung.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006). *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung*. 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). Barbara Budrich.
- STÖBER, G. (2001). Multiperspektivität im Geographieschulbuch. In G. STÖBER (Hg.), *Multiperspektivität im Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung (Band 23)* (S. 439-452). Hahnsche Buchhandlung.
- VASILJUK, D., & BUDKE, A. (2021). [Akteure im Rahmen des Perspektivenwechsels: Ergebnisse einer Analyse von geographiedidaktischen Unterrichtsmaterialien](#). *GW-Unterricht*, 44(2), 18-30.
- Verzeichnis der Lehrwerke (nach Verlagen)**
- FLATH, M., & FISCHER, P. (Hg.) (2011). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Band 1*. Cornelsen.
- FLATH, M., & FISCHER, P. (Hg.) (2012). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Band 2*. Cornelsen.
- FLATH, M., & FISCHER, P. (Hg.) (2012). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Band 3*. Cornelsen.
- FLATH, M., & RUDYK, E. (Hg.) (2017). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Band 1*. Cornelsen.
- FLATH, M., & RUDYK, E. (Hg.) (2017). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Band 2*. Cornelsen.
- FLATH, M., & RUDYK, E. (Hg.) (2017). *Unsere Erde, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, Band 3*. Cornelsen.
- KOCH, R., & NEUMANN, J. (Hg.) (2014). *Mensch und Raum. Geographie Einführungsphase*. Cornelsen.
- KOCH, R., & NEUMANN, J. (Hg.) (2015). *Mensch und Raum. Geographie Qualifikationsphase*. Cornelsen.
- BETTE, J., BÜNSTORF, U., HEMMER, M., JANSEN, R., KERSTING, R., RAHNER, M., SALMEN, H., SAUERBORN, P., SMIELOWSKI, B., & ZIMMERMANN, K. (2016). *Terra Erdkunde Gymnasium, Band 1*. Klett.
- BETTE, J., BÜNSTORF, U., HEMMER, M., JANSEN, R., KERSTING, R., RAHNER, M., SALMEN, H., SAUERBORN, P., SMIELOWSKI, B., & ZIMMERMANN, K. (2017). *Terra Erdkunde Gymnasium, Band 2*. Klett.
- BETTE, J., BÜNSTORF, U., BÜNTEN, G., HEMMER, M., JANSEN, R., KERSTING, R., KORMANN, K., SALMEN, H., SAUERBORN, P., SMIELOWSKI, B., & ZIMMERMANN, K. (2018). *Terra Erdkunde Gymnasium, Band 3*. Klett.
- BOETI, P., KORBY, W., KREUS, A., PUNGEL, S., RUHREN, N., & ZIMMERMANN, K. (2015). *Terra Geographie Qualifikationsphase Oberstufe*. Klett.
- BRODENGIEIER, E., KORBY, W., KREUS, A., PUNGEL, S., RUHREN, N., ZIMMERMANN, K. (2014). *Terra Geographie Einführungsphase Oberstufe*. Klett.
- LAMMERSEN, H., PALMEN, P., PINTER, G., PORTH, C., & SCHMINKE, A. (2017). *Terra Erdkunde, Band 1*. Klett.
- LAMMERSEN, H., PALMEN, P., PINTER, G., PORTH, C., & WEHMÖLLER, M. (2018). *Terra Erdkunde, Band 2*. Klett.
- LAMMERSEN, H., PALMEN, P., PINTER, G., PORTH, C., & WEHMÖLLER, M. (2018). *Terra Erdkunde, Band 3*. Klett.
- ARENS-FISCHER, A., BENEKE, N., GOTTWALD, S., HAAR, S., HOPPE, W., LAUMEYER, S., PEHE, M., SANDER, M., SCHNEIDER, W., SCHRAMM, I., & WINTER, W. (2016). *Seydlitz Nordrhein-Westfalen*. Schroedel.
- BÖSCH, M., CASTELLE, L.-P., KUHLI, M., RÜTHER, F., & SCHUBERT, S. (2015). *Seydlitz Erdkunde Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, Band 2*. Schroedel.
- BÖSCH, M., CASTELLE, L.-P., KUHLI, M., LÜBBE, R., & SCHUBERT, S. (2016). *Seydlitz Erdkunde Nordrhein-Westfalen, Differenzierende Ausgabe, Band 1*. Schroedel.
- BÖSCH, M., KUHLI, M., LÜBBE, R., & WESTMEIER, H. (2017). *Seydlitz Erdkunde Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, Band 3*. Schroedel.

- GERBER, W. (Hg.) (2009). *Seydlitz Geographie*. Schroedel.
- ОТТО, К. (Hg.) (2019). *Seydlitz Geographie Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Band 1*. Schroedel.
- BAHR, M., & HOFMEISTER, U. (Hg.) (2018). *Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Band 1*. Westermann.
- BAHR, M., & HOFMEISTER, U. (Hg.) (2019). *Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Band 2*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2012). *Diercke Erdkunde, Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Band 3*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2016). *Diercke Praxis Erdkunde Gymnasium, Band 1*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2018). *Diercke Praxis Erdkunde Gymnasium, Band 2*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2018). *Diercke Praxis Erdkunde Gymnasium, Band 3*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2014). *Diercke Praxis Arbeits- und Lernbuch Einführungsphase*. Westermann.
- LATZ, W. (Hg.) (2015). *Diercke Praxis Arbeits- und Lernbuch Qualifikationsphase*. Westermann.