

Astrid Lütje\* & Alexandra Budke\*\*

## „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“

### Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch

\* astrid\_luetje@web.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität Köln

\*\* alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität Köln

eingereicht am: 29.07.2020, akzeptiert am: 02.12.2020

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

#### “It’s encounters, we seek”: narration and emotion in geography textbooks

This article examines the use of narratives in German Geography textbooks. The narratives have been analyzed for authenticity, individuality, and emotionality. The results show clearly that authentic narratives only play a minor part among schoolbook texts. Likewise, individual and emotional contents can only be found to a small degree. Suggestions based on didactic concepts are given for an enhanced use of authentic narratives in Geography textbooks.

Keywords: narration, authenticity, emotionality, Geography textbook, textbook analysis

### 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 äussernden 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.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 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 eine 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; vgl. 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 *Wirklichkeits-*

*geschehen*. 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 Adressat\*innen 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 Zweifelt 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 Ereignis-

se 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; vgl. 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 Geogra-

phie die Erdoberfläche in ihren Strukturen, Prozessen und Funktionen sowie deren Genese beschreibt und erklärt, präsentiert die Narrative Geographie den Raum aus der Sicht seiner Akteurinnen\*Akteure. 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.

## 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: 31 ff.). 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: 42 ff.).

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“, derer 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: 91 ff., 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 den 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.

### 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 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 Leserinnen\*Lesern des Schulbuchs mitteilen – sachlich informierend, persönlich bewertend usw. –, im Fokus des Interesses.

#### 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 ge-

schildert 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 Name 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 richtungweisend 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.

### 3.2 Die Vermittlung der Inhalte

Leitend für den nächsten Untersuchungsschritt war die Frage, inwiefern die Lernenden durch die Mitteilungart 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\*innen fungieren. Im zweiten Fall hingegen würden die Äußerungen infolge ihrer personenabhängigen Mitteilungart 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 Mitteilungart konnten sechs Mitteilungsvarianten herausgearbeitet werden:

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

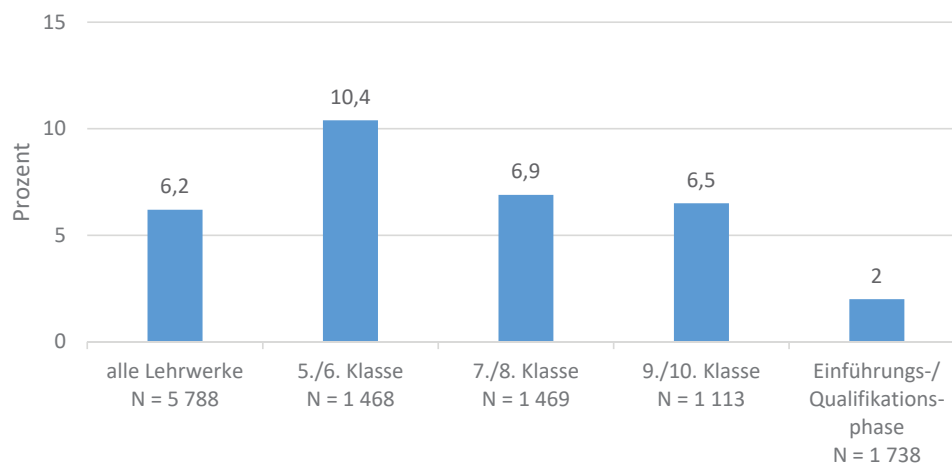


Abb. 1: Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der jahrgangsspezifischen Gesamtanzahl der Kapitelseiten (eigene Darstellung)

## 4 Ergebnisse der Lehrbuchanalyse

### 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).

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.

### 4.2 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 beigelegt. 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; Herv. d. Verf.)

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.

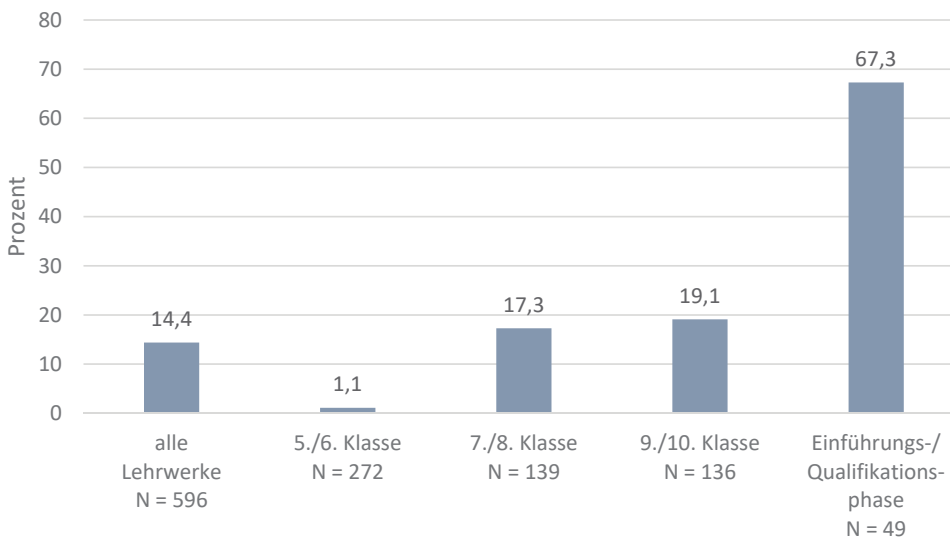


Abb. 2: Anteil der Texte mit Quellenangaben an der Gesamtanzahl personalisierter Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung).

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.

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 (vgl. Kap. 4.3 und 4.4).

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.

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.

#### 4.3 Individualität in der Wahrnehmung

Personalisierte Texte beinhalten ein großes Potenzial, ihre Inhalte auf sehr unterschiedliche Weise zu vermitteln. In Kap. 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

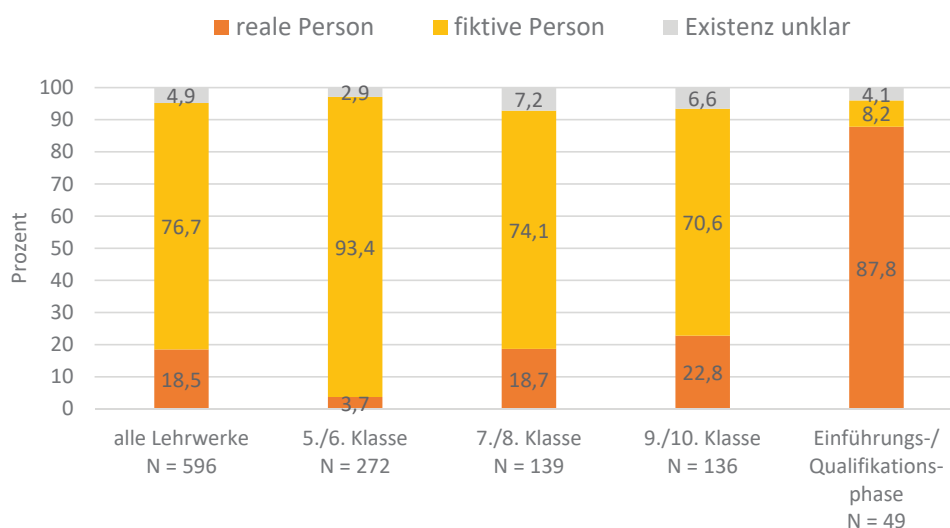


Abb. 3: Authentizität der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)



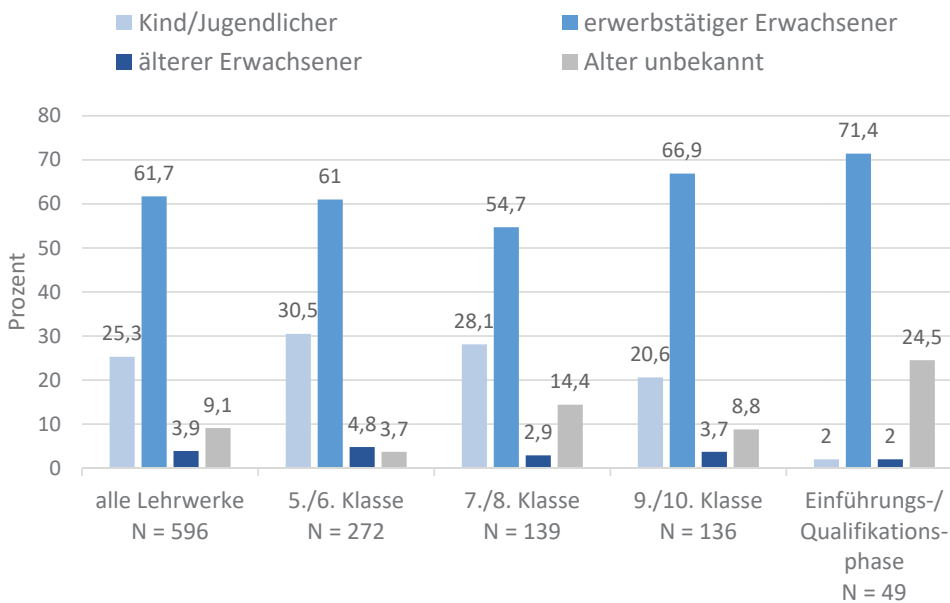


Abb. 4: Anteil der drei Altersgruppen der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Kombination mehrerer Varianten auf. Abb. 5 veranschaulicht ihren prozentualen Anteil an der Gesamtzahl der personalisierten Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe.

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 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)

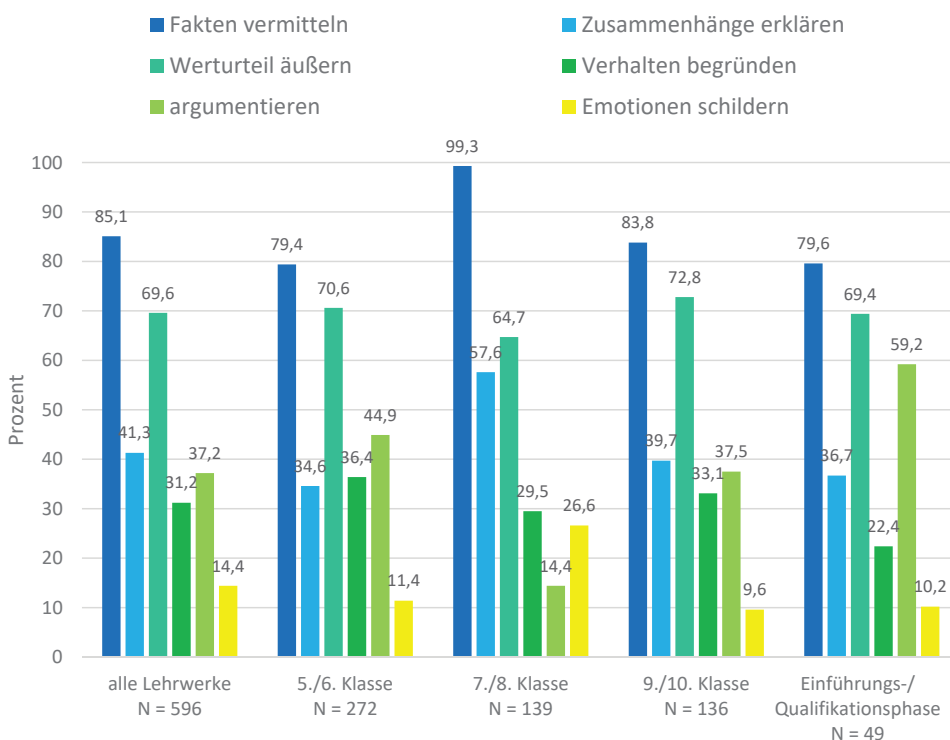


Abb. 5: Prozentuale Verteilung der sechs Mitteilungsvarianten in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, Mehrfachnennungen (eigene Darstellung)

Die Farbwahl der Säulen visualisiert die Mitteilungsvariante 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.

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, Bedingungen 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 Kennenlernen 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 Dhara-vis“ 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 Microelectronics 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; Herv. d. Verf.)

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 Emotionale Bedeutung personalisierter Texte

In Kap. 2.2 wurde dargelegt, dass Emotionen im didaktischen Kontext einerseits erkenntnisbildende, andererseits motivierende Funktionen einnehmen kön-

nen. Wie anhand des letzten Beispieltexes in Kap. 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. 4.2) wird somit bestätigt.

## 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 und 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 irreführt, falls im Unterricht nicht explizit darauf hin-

gewiesen 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 Akteurinnen\*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 Akteurinnen\*Akteure 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.

## 6 Literatur

- 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: Rolfes, 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. (Hg.): *Wirksamer Geographieunterricht*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. S. 45–55.
- Domagk, S. & H. Niegemann (2009): *Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten*. In: Giessen, H. (Hg.): *Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten*. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 39–62.

*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 Erdkunde 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	Sekundarstufe 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

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. (Hg.): *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](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOSt_Geographie.pdf) (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. (Hg.): *Gefühle als Erkenntnis-*

- quelle. 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* 5(1). S. 57–62.
- McPartland, M. (1998): *The use of narrative in geography teaching*. In: *The Curriculum Journal* 9(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. (Hg.): *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. (Hg.): *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. (Hg.): *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. (Hg.): *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.

