

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.

von

Michael Hemmer

Jürgen Nebel

Yvonne Schleicher

Frühere Herausgeber waren Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut Schrettenbrunner (bis 2013) und Arnold Schultze (bis 2003).

Miriam Kuckuck

Konflikte im Raum

Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch
Argumentation im Geographieunterricht

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des Grades doctor scientiarum educationis (Dr. sc. ed.) von der Universität zu Köln angenommen unter dem Titel:

Konflikte im Raum - Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht.

Vorsitzende des Promotionsorgans: Prof. Dr. D. Schmeinck
Gutachter: Prof. Dr. A. Budke
Prof. Dr. D. Kanwischer
Prof. Dr. L. Mönter

Tag der mündlichen Prüfung: 14.04.2014

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, J. Nebel und Y. Schleicher
Schriftleitung: J. C. Schubert

Miriam Kuckuck: Konflikte im Raum - Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht

© 2014 der vorliegenden Ausgabe:
Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster
www.mv-wissenschaft.com
© 2014 Miriam Kuckuck
Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: MV-Verlag

ISBN 978-3-95645-279-6

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Prof. Dr. Alexandra Budke, die mich in jeglicher Hinsicht hervorragend unterstützte und mir großes Vertrauen entgegenbrachte. Ebenso möchte ich Prof. Dr. Detlef Kanwischer für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie Prof. Dr. Leif Mönter für das Drittgutachten danken. Dr. Oliver Bödeker und Dr. Dorothea Wiktorin möchte ich für den Zuspruch und die Unterstützung vor und die Ratschläge während dieses Forschungsprojektes danken.

Ein zentraler Bestandteil dieser Arbeit sind die Unterrichtseinheit und die empirischen Tests mit Schülerinnen und Schülern, die meine Arbeit erst ermöglichten. Daher möchte ich zum einen den beiden Schulleitern Dr. Harald Junge und Dieter Fabisch-Kordt und zum anderen den Lehrerinnen und Lehrern Wolfgang Fritzsche, Timotheus Gockel und Svenja Knittel sowie den Schülerinnen und Schülern danken.

Meinen Kollegen Andreas Hoogen, Nils Thönnessen, Johanna Mäsgen, Beatrice Müller, Stephan Langer, Stephanie Leder, Cristal Schult, Veit Maier und Celine Zahn möchte ich für ihre inhaltlichen und methodischen Anregungen auch außerhalb unserer Forschungswerkstatt danken.

Andreas Hoogen danke ich zudem extra, weil er mich drei Jahre lang, in guten und schlechten Zeiten, auf engstem Raum ausgehalten hat. Frederik von Reumont möchte ich danken, weil ohne ihn die Erstellung einiger Abbildungen nicht möglich gewesen wäre, aber auch, weil er immer eine offene Tür für mich hat. Iris Breuer und Wilfried Schulz danke ich für ihre Unterstützung bei allem Drumherum. Prof. Dr. Josef Nipper danke ich für die Unterstützung bei allen statistischen Anfragen. Den studentischen Hilfskräften, insbesondere Heiko Hoppe und Kai Schindler, möchte ich für ihre Hilfe bei vor allem (technischen) Problemen danken. Zur Endkorrektur haben viele der hier aufgezählten Personen beitragen, darüber hinaus habe ich mich sehr über die Anregungen von Wibke Erdmann und Karsten Schitteck, Sonja Brachat und Katharina Heyse gefreut.

Allen Freundinnen und Freunden, besonders Anja Fydrich, Ann-Kathrin Reiners, Leonie Pohl, Isabell Ostermann, Jennifer Gabriel, Miriam Sabo und Panagiota Leontaraki sowie Kai Neugebauer danke ich für das Leben abseits dieser Arbeit sowie eurer Geduld, dem Zuspruch und eurer Unterstützung. Ebenso gilt mein Dank meiner Familie für ihren Rückhalt sowie Milli für den Sonnenschein. Ohne euch alle wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	IX
Kurzzusammenfassung	X
Abstract	XII
1. Einleitung	1
2. Die Politische Geographie in Deutschland - Phönix aus der Asche oder die Büchse der Pandora?	11
2.1 Konfliktdefinition als Grundstein raumbezogenen Dissens.....	14
2.2 Leitlinien der Politischen Geographie: geographische Konfliktforschung und (post)strukturalistische Ansätze – eine Medaille mit zwei Seiten?.....	16
2.2.1 Kritische Geopolitik.....	18
2.2.1.1 Kommunikation – Die Sprach der Akteure.....	19
2.2.1.2 Die Macht der Sprache durch Argumentation.....	21
2.2.1.3 Methode der Diskursanalyse als Instrument zur Dekonstruktion raumbezogener Konflikte.....	24
2.2.2 Geographische Konfliktforschung.....	29
2.2.2.1 Das Handeln der Akteure als Mittel der Zielfindung.....	30
2.2.2.2 Die Macht der Akteure.....	33
2.3 Zusammenführung der Macht der Sprache und der Macht der Akteure.....	35
2.4 Raumbezogene Konflikte als Thema der Geographie.....	39
2.4.1 Der Brüsseler Platz – Vom Öffentlichen Raum zum Problemraum.....	40
2.4.1.1 Der Brüsseler Platz in Köln.....	44
2.4.1.2 Der Konflikt um den Brüsseler Platz.....	48
2.4.2 Die Analyse des Konfliktes am Brüsseler Platz – eine Analyse der Argumentationsmuster der beteiligten Akteure.....	56
2.4.2.1 Design der Diskursanalyse.....	57
2.4.3 Ergebnisse der Diskurs- und Argumentationsanalyse.....	59
2.4.4 Probleme bei der Durchführung der Diskursanalyse.....	64

3. Argumentationskompetenz und raumbezogene Konflikte im Geographieunterricht.....	66
3.1 Konflikte im Geographieunterricht.....	66
3.1.1 Das Thema des Konflikts in den Kernlehrplänen der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen.....	69
3.1.2 Das Thema des Konflikts im unterrichtlichen Alltag und in den Schulbüchern.....	72
3.1.2.1 Schulbuchanalyse.....	73
3.1.2.2 Ergebnisse der Schulbuchanalyse.....	74
3.1.2.3 Zwischenfazit: Schulbuchanalyse.....	83
3.1.2.4 Probleme bei der Durchführung der Schulbuchanalyse.....	85
3.1.3 Zwischenfazit: Schulbuch und Lehrplan – Zwei Spieler einer Mannschaft?.....	85
3.2 Die Argumentationskompetenz als Schlüssel zur Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten.....	87
3.2.1 Die Kommunikationskompetenz in den Bildungsstandards des Faches Geographie.....	90
3.2.2 Argumentation und Argumentationskompetenz im Geographieunterricht.....	93
3.2.3 Stellenwert der Argumentationskompetenz im Geographieunterricht.....	99
4. Synthese: Raumbezogene Konflikte und Argumentationskompetenz im Geographieunterricht.....	102
5. Forschungsdesign.....	110
5.1 Methodentriangulation.....	111
5.2 Methode des Lauten Denkens.....	113
5.3 Datenerhebung.....	115
5.4 Messinstrument: Standardisierter Erhebungsbogen zur Erfassung quantitativer und qualitativer Daten.....	121
5.5 Probleme bei der Erhebung durch Lautes Denken.....	129
5.6 Untersuchungsgruppen.....	133
6. Untersuchungsergebnisse.....	134
6.1 Überprüfung des Argumentationskompetenzmodells.....	135
6.1.1 Zwischenfazit der Bewertung der Schülerinnen und Schüler.....	140
6.2 Kriterien der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen.....	142
6.2.1 Inhalt.....	144
6.2.1.1 Normen.....	145
6.2.1.2 Lösungsvorschlag.....	146

6.2.1.3 Nachvollziehbarkeit.....	147
6.2.1.4 Korrektheit.....	148
6.2.2 Raumbezug.....	148
6.2.3 Struktur.....	149
6.2.4 Perspektivität.....	151
6.2.5 Sprache und Wortwahl.....	152
6.2.6 Zwischenfazit der Kriterien der Schülerinnen und Schüler.....	154
6.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse I.....	159
6.4 Defizite, bestehende Kompetenzen und Handlungsempfehlungen.....	164
7. Eigene Intervention.....	169
7.1 Durchführung der Unterrichtssequenz.....	169
7.1.1 Analyse raumbezogener Konflikte am Brüsseler Platz in Köln durch sprachliche und argumentative Dekonstruktion.....	169
7.1.1.1 Evaluation der Unterrichtssequenz.....	173
7.2 Vergleich zwischen Vortest und Nachtest: Entwicklung der Rezeptionsfähigkeit.....	174
7.2.1 Durchschnittliche Abweichung von der Norm im Vortest und Nachtest.....	175
7.2.2 Veränderungen der Abweichungen von der Norm im Vortest und Nachtest.....	177
7.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse II.....	186
8. Zentrale Ergebnisse und Diskussion.....	190
9. Offene Fragen und weiterer Forschungsbedarf.....	201
10. Literaturverzeichnis.....	203
11. Anhang.....	XIII

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verlauf der Politischen Geographie und Geopolitik in Deutschland.....	12
Abb. 2: Die Politische Geographie und ihre zwei Hauptströmungsrichtungen.....	17
Abb. 3: Die Macht der Sprache.....	21
Abb. 4: Überblick über die Diskursanalyse in der Humangeographie.....	26
Abb. 5: Abhängigkeit der Handlungen eines Akteurs im Konflikt.....	31
Abb. 6: Faktor Macht in raumbezogenen Konflikten.....	34
Abb. 7: Zusammensetzung der Macht eines Akteurs im Konflikt.....	36
Abb. 8: Poppers 3-Welten-Theorie.....	37
Abb. 9: Bedingungen und Paradigmen des öffentlichen Raumes nach den vier Raumkonzepten.....	42
Abb. 10: Lages des Brüsseler Platzes in Köln.....	45
Abb. 11: Entwicklung der Einwohnerzahl in Köln von 1945-1980.....	46
Abb. 12: Nutzungskartierung des Gebietes um den Brüsseler Platz.....	47
Abb. 13: Der Brüsseler Platz bei Tag und bei Nacht.....	48
Abb. 14: Vorder- und Rückseite des Flyers der Stadt Köln zur Sensibilisierung der Besucherinnen und Besucher des Brüsseler Platzes.....	51
Abb. 15: Akteure und Berichterstatter des Konfliktes am Brüsseler Platz.....	55
Abb. 16: Bedingungen für Konflikte im öffentlichen Raum.....	56
Abb. 17: Kategorienbaum.....	59
Abb. 18: Themenbereiche der Politischen Geographie im Geographieunterricht.....	67
Abb. 19: Thematisierung von raumbezogenen Konflikten in den untersuchten Schulbüchern.....	76
Abb. 20: Vergleich von Sekundarstufe I und II.....	77
Abb. 21: Ländervergleich zwischen Brandenburg und Nordrhein-Westfalen.....	78
Abb. 22: Themenschwerpunkte.....	79
Abb. 23: Themenverteilung nach Bundesländern und Jahrgangsstufen.....	82
Abb. 24: Kompetenzbereiche des Faches Geographie.....	91
Abb. 25: Grundlegende Argumentationsstruktur.....	94
Abb. 26: Ebenen von Argumentationen.....	95
Abb. 27: Argumentationskompetenzmodell der Rezeption I.....	97
Abb. 28: Operatoren von Argumentationsaufgaben.....	100
Abb. 29: Die mehrfache Konstruktion des Konfliktes durch Kommunikation.....	106
Abb. 30: Aufbau des Forschungsgegenstandes.....	110
Abb. 31: Lautes Denken als Dachmethode.....	112

Abb. 32: Aufgabentext und Einführung des Nachtstes.....	122
Abb. 33: Ausschnitt aus dem Erhebungsbogen des Vortestes.....	124
Abb. 34: Vergleich alle Sätze aller Kompetenzstufen (Vortest und Nachttest).....	135
Abb. 35: Argumentationskompetenzmodell der Rezeption II.....	142
Abb. 36: Kriterien der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung der Argumentationen im Vortest und Nachttest.....	143
Abb. 37: Unterkategorien der Oberkategorie <i>Inhalt</i>	144
Abb. 38: Kategorie Sprache, Wortwahl mit Unterkategorien. Vortest und Nachttest.....	153
Abb. 39: Argumentationskompetenzmodell zur Rezeption III.....	164
Abb. 40: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachttest, Untersuchungsgruppe I.....	175
Abb. 41: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachttest, Untersuchungsgruppe II.....	176
Abb. 42: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachttest, Untersuchungsgruppe III.....	177

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die Beziehung zwischen den Themengebieten und Forschungsfragen.....	4
Tab. 2: Verschiedene Teilbereiche der Diskursanalyse.....	27
Tab. 3: Konfliktbiographie am Brüsseler Platz.....	49
Tab. 4: Aufstellung der untersuchten Schulbücher.....	75
Tab. 5: Eingabeschlüssel für Datenauswertung mit Hilfe von SPSS.....	119
Tab. 6: Kategorien der empirischen Untersuchung.....	120
Tab. 7: Darstellung der Kompetenzstufen innerhalb der Argumentationen. Im Vortest und Nachtest.....	123
Tab. 8: Darstellung der Untersuchungsgruppen.....	133
Tab. 9: Gegenüberstellung der Kompetenzstufen und Abweichungen...	140
Tab. 10: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe I.....	178
Tab. 11: Ergebnisse des Nachtests der Untersuchungsgruppe I.....	179
Tab. 12: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe II.....	180
Tab. 13: Ergebnisse des Nachtests der Untersuchungsgruppe II.....	182
Tab. 14: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe III.....	183
Tab. 15: Ergebnisse des Nachtests der Untersuchungsgruppe III.....	184
Tab. 16: Vergleich der Ergebnisse von Vortest und Nachtest aller Versuchsgruppen.....	188

Kurzzusammenfassung

In der Fachwissenschaft liegt der Fokus seit mehreren Jahren vermehrt im Rahmen einer modernen Politischen Geographie wieder auf raumbezogenen Konflikten und Geopolitik. Dabei existieren zwei Forschungsrichtungen, die als Gemeinsamkeit einen konstruktivistischen Ansatz verfolgen und sich ergänzen, aber nicht ausschließen. Die handlungsorientierte Konfliktforschung sieht den Akteur als handelnde Person im Fokus ihrer Betrachtung, seine Machtausübung sowie die Stellung im Konflikt aber auch seine biographischen Erscheinungen werden untersucht. Beim Ansatz der poststrukturalistischen *critical geopolitics* werden die Sprachhandlungen der Akteure sowie der Berichtersteller erforscht. Denn erst durch Sprache werden Konflikte alltäglich produziert, so dass es erst die Sprache ermöglicht, raumbezogene Konflikte zu dekonstruieren. Die Akteure haben durch ihre Worte Macht, die sie in Argumentationen einsetzen, um die eigenen Interessen und Intentionen zu verfolgen. Das verbindende Element zwischen den beiden Forschungsrichtungen ist die Macht der Sprache und die Macht der Akteure sowie die Sprache im Allgemeinen und die Argumentation im Speziellen die Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist.

Akteure bedienen sich ihrer, Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe der Sprache Konflikte dekonstruieren und selber befähigt werden, mündige Personen zu werden, die Stellung nehmen und die eigene Meinung argumentativ vertreten können. Aber wie gut Schülerinnen und Schüler Meinungen in raumbezogenen Konflikten bewerten können, welche Rezeptionsfähigkeiten sie besitzen und welches Verständnis sie von Sprache haben, ist bislang für den Geographieunterricht nicht erhoben worden.

Das Ziel dieses Dissertationsprojektes ist es daher, die Teilbereiche der Fachwissenschaft mit der Argumentationskompetenz zu verbinden. Das bestehende Kompetenzmodell der Rezeption nach Budke et al. (2011) soll überprüft werden und der Einsatz von modernen sprachanalytischen Methoden wie die Argumentations- und Diskursanalyse im Geographieunterricht werden zum Forschungsgegenstand dieser Arbeit, um herauszufinden, welche Kriterien Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen zu raumbezogenen Konflikten anwenden.

Die Methode des Lauten Denkens wurde zur Erhebung der Daten gewählt. Diese Methode fordert aus ihrem Verständnis heraus, dass eine Primäraufgabe gelöst wird, während alle Gedanken und Ideen beim Lösen dieser Aufgabe laut ausgesprochen werden. Die Lautes-Denken-Protokolle können dann transkribiert und analysiert werden. Die Primäraufgabe dieser Untersuchung ist ein Erhebungsbogen zur Bewertung von Akteursäußerungen zu einem raumbezogenen Konflikt, die die Schülerinnen und Schüler anhand von Schulnoten bewerten sollten.

Die wesentlichen Forschungsergebnisse dieser Arbeit liegen in der Modifizierung des bestehenden Kompetenzmodells von BUDKE ET AL. (2010). Zudem konnten die

aus der Theorie abgeleiteten Kriterien (Raumbezug, Struktur von Argumentationen, Perspektivität, Inhalt) für die Bewertung von Argumentationen seitens der Schülerinnen und Schüler bestätigt und durch neue Kriterien (Lösungen/ Kompromiss, Biperspektivität, Nachvollziehbarkeit) ergänzt werden. Damit konnten erste Ergebnisse aufgezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler Argumentationen bewerten, welche Bedeutung sie der Sprache beimessen und welche grundlegenden Kenntnisse sie bei der Rezeption anwenden. Des Weiteren konnten die Ergebnisse der Intervention aufzeigen, dass sprachanalytische Methoden in Geographieunterricht eingesetzt werden können. Ein weiteres Ergebnis dieser Dissertation ist, dass in den derzeitigen Schulbüchern raumbezogene Konflikte selten in ihrer Fülle und Mehrdimensionalität behandelt werden.

Abstract

In the sense of a modern political geography, the focus is mainly put upon spatial conflicts and geopolitics in this branch of science. There are two branches of research, which follow a constructivist approach and complement each other. The activity-oriented research of conflict views the stakeholder as an acting person in the focus of their examination; his or her use of power and the position in the conflict as well as the biography appearance are subject to research. With the approach of the poststructuralist critical geopolitics, the speech act of the stakeholders and the reporters are investigated. Because of speech, daily conflicts arise, so that only speech allows to deconstruct spatial conflicts. The stakeholders have power through their words, which they use in argumentations in order to follow their own interests and intentions. The linking element between the two branches of research is the power of speech and the power of the stakeholders as well as the speech in general and especially argumentation. Stakeholders use it and with the help of language, students should deconstruct conflicts and be enabled to become responsible individuals, who can give an opinion and represent it argumentatively. But how well pupils are able to evaluate opinions in spatial conflicts, and which reception abilities and understanding of speech they have is not yet determined for Geography as a subject. Therefore, this dissertation aims at linking the two branches of subjects with the competence of argumentation. The existing model of competence of reception by Budke et al. (2011) should be challenged as well as the use of modern linguistic methods like the analysis of argumentation and discourse in Geography, are subject of investigation in this paper, in order to find out which criteria pupils use for argumentation in spatial conflicts. The method of loud thinking was used to collect data. This method postulates to solve a primary exercise, while all thoughts and ideas during this process are being uttered aloud. The thinking-aloud-protocols can then be transcribed and analysed. The primary exercise in this research is a survey with which the pupils should evaluate the stakeholder's comments on a spatial conflict in form of marks. The main results of this research are the modification of the existing competence model of BUDKE ET AL. (2010). Moreover, the criteria derived from the theories (spatial dimension, argumentational structure, perspectives, content) could be confirmed by the study and replaced by new criteria (solutions/ compromise, dual perspectivity, accountability). Thereby, first results of how pupils evaluate argumentations, how much importance they attach to language and which basic knowledge they use for reception could be determined. Furthermore, the results of the intervention indicate that speech-analytical methods can be well applied to the subject of Geography. Another aim of this dissertation is to show that spatial conflicts are rarely discussed in current schoolbooks in their entire scope and multidimensionality.

Einleitung

Die Terroranschläge vom 11. September 2001 haben verdeutlicht, wie eng die Verknüpfung von Gesellschaft und Macht mit raumgebundenen Symboliken ist. Was sich danach verändert hat, war nicht nur die Entstehung neuer geopolitischer Leitbilder, sondern auch die Art und Weise, wie die internationale (Geo-)Politik die Ereignisse sprachlich aufgegriffen, interpretiert und reproduziert hat. Nicht nur die weltpolitischen raumbezogenen Auseinandersetzungen werden durch Sprache und Handlungen einiger Mächtiger geführt, sondern auch nationale, regionale und sogar lokale Konflikte werden alltäglich von Bürgern produziert, kommentiert, sprachlich interpretiert und reproduziert. Unabhängig davon, ob es um Ressourcenkonflikte, kriegerische Auseinandersetzungen um Territorien, um die Neuverhandlungen des öffentlichen Raums oder um die Bildung von raumbezogenen Identitäten und Images geht, die dahinter stehenden Akteure verfolgen ihre Interessen und Ziele mit Hilfe von kommunikativen Handlungen. Der 11. September kann dabei als Konflikt aufgefasst werden, dessen Bedeutung durch globale Diskurse ausgehandelt wurde, was erst durch neue Telekommunikationsmedien, wie dem Internet möglich wurde. Durch einen technischen Fortschritt sind auch globale Konflikte für jeden Menschen aktuell erfahrbar. Wie über diesen Anschlag gesprochen wurde und welche Handlungen daraus folgten, zeigt exemplarisch für viele andere Konflikte, wie bedeutsam Sprache bei der Aushandlung von Deutungen ist. Die Macht, die innerhalb von Konflikten ausgeübt wird, basiert nicht nur auf den jeweiligen Akteuren, sondern eben auch auf den Medien, die entscheiden, was berichtet wird und wer zu Wort kommt. Daher ist es von großer Bedeutsamkeit, dass die Politische Geographie sowohl in der Hochschule und Forschung als auch im Geographieunterricht verhaftet ist, um geopolitische Semantiken, Zeichen und Symbole zu beobachten und zu dekonstruieren. Konflikte werden erst durch bzw. über die Sprache konstruiert und täglich durch Handlungen aller Akteure reproduziert, weshalb sich die deutschsprachige Politische Geographie in den letzten Jahren vermehrt um die Dekonstruktion raumbezogener Konflikte bemüht.

Besonders im englischsprachigen Raum hat die Politische Geographie im Zuge des *cultural turn* und *spatial turn* (BERNDT & PÜTZ 2007; GEBHARDT ET AL. 2007; REDEPENNING 2006; WERLEN 2010) neue Ansatzpunkte und Forschungsinteressen geweckt, aber auch in Deutschland kann von einer Wiederbelebung der Politischen Geographie gesprochen werden. Die Politische Geographie hat zwei Forschungsrichtungen: die geographische Konfliktforschung und die *critical geopolitics* (vgl. u.a. REUBER & WOLKERSDORFER 2001; REUBER 2012; WOLKERSDORFER 2001a; WOLKERSDORFER 2001b; LACOSTE 1990; Ó TUATHAIL 1996; LOSSAU 2001). Die erste Richtung verfolgt einen handlungsorientierten und die zweite einen diskursorientierten Ansatz. Beide Forschungsperspektiven haben dabei ihre Relevanz. Im Fokus jeder Auseinandersetzung stehen Akteure, Interessen und Intentionen sowie Macht

innerhalb eines raumbezogenen Konfliktes. Die Betrachtung des Konfliktes kann dabei auf den handelnden Akteuren selbst liegen oder in der sprachlichen Inwertsetzung des Konfliktes innerhalb des Diskurses. Der Diskurs ist nach FOUCAULT (1969) ein Produkt der beteiligten Akteure selbst und der Berichterstattung über den Konflikt. Medien, Journalisten und Konsumenten konstruieren den Diskurs ebenso mit wie die handelnden Akteure (FOUCAULT 1973). Die Diskurstheorie nach HABERMAS (1981) basiert auf der Theorie des kommunikativen Handelns und kann als Sprechakt oder als an eigenen Interessen orientiertes Handeln verstanden werden (HABERMAS 1981). Erst durch die Sprache entstehen raumbezogene Konflikte auf jeglicher räumlichen Maßstabsebene. Durch Sprache werden Konflikte konstruiert und können mit ihrer Hilfe dekonstruiert werden. Dabei ist jede Auseinandersetzung mit dem Konflikt eine erneute Konstruktion. Der konstruktivistische Ansatz liegt daher beiden Forschungsrichtungen zu Grunde, so dass sich die beiden Richtungen nicht ausschließen, sondern ergänzen. Die wesentliche Frage der Politischen Geographie zu einem Konflikt ist daher: *Wer spricht von welchem Ort aus über was und für wen und warum?* (REUBER & WOLKERSDORFER 2003, S. 61). Raumbezogene Konflikte begegnen uns heute in stadtplanerischen Verhandlungen auf lokaler oder regionaler Ebene ebenso wie in globalen Dissens über Ressourcen und kriegerische Auseinandersetzungen. Die Sprache der Akteure und die der Berichterstatter hat dabei einen enormen Einfluss auf das Konfliktgeschehen. Akteure nutzen die Sprache für ihre Interessen – sie argumentieren. Die Argumentation als Teil von Kommunikation ist eine sprachliche Fähigkeit, die bereits in antiker Zeit von großer Bedeutung war, insbesondere bei politischen Reden. Die Lehre der Rhetorik beschäftigt(e) sich mit der Macht der Worte. Auch Mythen und Sagen sprechen Menschen eine besondere Macht zu, wenn sie ihr Gegenüber mit Hilfe von Sprache beeinflussen können. Auch in jüngster Zeit wird der Argumentationsfähigkeit durch ein hohes Angebot an Seminaren und Workshops Rechnung getragen.

Daher sind es gerade die Argumentationen der Akteure in einem raumbezogenen Konflikt, die es zu untersuchen und zu dekonstruieren gilt, da die Argumente der Akteure den Konflikt mitbestimmen. Dabei ist der sprechende Akteur nicht nur auf der verbalen Ebene zu untersuchen, sondern eben auch auf seiner biographischen.

Im Geographieunterricht nimmt die Politische Geographie jedoch nur eine Randposition ein. Nicht nur Themen der Politischen Geographie, sondern auch ihre Herangehens- und Arbeitsweisen sind nur selten im Geographieunterricht vertreten. Ähnliches gilt für die Argumentationskompetenz.

Die Argumentationskompetenz, als Bestandteil der in den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie definierten Kommunikationskompetenzen (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007), wird wenig im schulischen Kontext gefördert wie Studien von BUDKE (2012) gezeigt haben (BUDKE 2012a). Im Bereich der Argumentationskompetenz werden drei Teilkompetenzen unterschieden:

Argumentationsinteraktion, -produktion und -rezeption (vgl. BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a). In dieser Arbeit soll die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zur Rezeption geographischer Argumentationen im Konzept von raumbezogenen Konflikten erhoben und mit dem bestehenden Kompetenzmodell (BUDKE ET AL. 2010) abgeglichen werden. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher: Welche Fähigkeiten der Rezeption haben Schülerinnen und Schüler bei geographischen argumentativen Texten am Beispiel von raumbezogenen Konflikten? Inwiefern können die bestehenden Stufen des Kompetenzmodells nach BUDKE ET AL. (2010) bestätigt werden oder inwiefern müssen diese modifiziert werden? Die Rezeption von argumentativen Argumentationen und deren Begründungen spielt sowohl im Geographieunterricht als auch in der alltäglichen Auseinandersetzung eine Rolle. Täglich werden wir durch Medien, Unterricht oder Alltag mit Argumentationen zu raumbezogenen Konflikten konfrontiert. Schülerinnen und Schüler müssen daher über die Fähigkeit verfügen, diese Argumentationen zu verstehen und ihre Inhalte und Intentionen zu dekonstruieren. Ferner sind diese Fähigkeiten wichtig für die Beurteilung von Argumentationen. Was für Schülerinnen und Schüler gute oder schlechte Argumentationen sind und wie sie diese wiederum begründen, ist eine weitere Forschungsfrage dieser Arbeit. Bislang existieren über die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht keine Forschungserkenntnisse. Daher wird das bestehende Kompetenzmodell zur Rezeption (vgl. BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a) als Grundlage genutzt.

Raumbezogene Konflikte werden durch sprachliche Handlungen konstruiert und produziert. Zur Dekonstruktion werden sprachliche Fähigkeiten im Bereich der Rezeption benötigt. Die Argumentation ist daher das verbindende Element zwischen den raumbezogenen Konflikten der Politischen Geographie und der Argumentationskompetenz. Die Förderung von geographischer Argumentationskompetenz ist von großer gesellschaftlicher Relevanz, da die Entschlüsselungen von Berichterstattungen und Argumentationen anderer eine Kulturtechnik geworden ist, die notwendig ist, um eigene Meinungen zu bilden und sich aktiv in gesellschaftlichen Prozessen einzumischen. Die Schule hat das Ziel die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürger zu verhelfen, die verantwortungsvoll agieren können. Die Schülerinnen und Schüler von heute werden die Akteure und Berichterstatter von morgen sein.

Tab.1 : Überblick über die Beziehung zwischen den Themengebieten und Forschungsfragen. (Quelle: eigene Darstellung).

Themengebiete	Forschungsfragen	Kapitel
Politische Geographie und raumbezogene Konflikte	- Zentrale Forschungsbe- reiche	2
	- Inwertsetzung im Geo- graphieunterricht	
Argumentations- forschung	- Lokaler raumbezogener Konflikt	3
	- Akteure	
	- Diskurs	
	- Verortung in Lehrplänen - Behandlung in Schulbü- chern	
Synthese und For- schungshypothesen	- Bedeutung für den Geo- graphieunterricht	3
- Kriterien von Argumenta- tionen		
Synthese und For- schungshypothesen	- Hypothese der Notwen- digkeit	4
	- Hypothese der doppelten Bedingtheit	
	- Hypothese der Verknüp- fung	
	- Hypothese der mehrfa- chen Konstruktion	
Ergebnisse I	- Arten von Argumentation	6
	- Kriterien bei der Bewer- tung	
	- Defizite und Kompeten- zen	
	- Umsetzung im Geogra- hieunterricht	
Intervention und Ergebnisse II	- Überprüfung des Kompe- tenzmodells zur Rezeption	7
	- Vortest und Nachtest	

Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel der Arbeit mit ihren zentralen Forschungsfragen vorgestellt (Tab. 1):

Das nachfolgende *zweite* Kapitel thematisiert die beiden Forschungsansätze der Politischen Geographie und stellt diese dar. Die Auseinandersetzung mit beiden Ansatzpunkten bietet für den Geographieunterricht ein großes Potenzial. Bislang gibt es wenige Arbeiten, die versuchen, deren Forschungsansätze und -methoden im Geographieunterricht zu implementieren. Ferner soll das Raumbeispiel, anhand dessen die Argumentationen zu raumbezogenen Konflikten in dieser Arbeit untersucht werden, vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um einen innerstädtischen Nutzungskonflikt im Kölner Stadtgebiet. Der Konflikt am Brüsseler Platz ist ein Paradebeispiel für die Aushandlung des öffentlichen Raumes. Dies ist ein Forschungsbereich der Politischen Geographie, wozu es bislang eine Vielzahl an Arbeiten im deutsch- und englischsprachigen Raum gibt. Allerdings findet dieses Thema bislang selten Eingang in den Geographieunterricht. Der Brüsseler Platz wird insbesondere in warmen Sommernächten zu einem Konfliktraum: Anwohner, Gastronomen und Nutzer sowie die Stadt Köln können als Konfliktparteien identifiziert werden. Der Brüsseler Platz ist ein im Zuge der Stadterweiterung um die Jahrhundertwende entstandener öffentlicher Raum, der von jungen, urbanen Menschen als Treffpunkt genutzt wird. Die Anwohner protestieren dagegen und fordern ihr Recht auf Ruhe ein. Der Konflikt wird regelmäßig in den lokalen Zeitungen und Zeitschriften sowie im Lokalfernsehen thematisiert. Die Berichterstattung über den Konflikt ist daher ebenfalls von großer Wichtigkeit für die Konfliktentwicklung. Der Brüsseler Platz wurde daher explizit gewählt, da die Intervention und die Tests ebenfalls an Kölner Schulen absolviert wurden. Das Raumbeispiel hat dadurch den Vorteil, direkt in die Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu gehören und dadurch keine zusätzliche Abstraktion zu bedingen.

In diesem Kapitel wird anhand ausgewählter Daten eine Diskursanalyse vorgestellt, die zum einen den Konflikt als solchen klarer darstellen möchte und zum anderen als Grundlage für die Unterrichtssequenz dient.

Die zentralen Fragen, denen in diesem Kapitel durch die Darstellung der Politischen Geographie sowie des Brüsseler Platzes als Raumbeispiel für raumbezogene Konflikte nachgegangen wird, lassen sich in drei Fragencluster gliedern und lauten:

Politische Geographie

- Welche zentralen Forschungsbereiche verfolgt die Politische Geographie in Deutschland?
- Wo liegen Überschneidungen beider Forschungsfelder?
- Inwiefern lassen sich die beiden Hauptforschungsfelder der Politischen Geographie für den Geographieunterricht in Wert setzen?

Brüsseler Platz

- Wie stellt sich der Konflikt am Brüsseler Platz dar?
- Welche Akteure sind beteiligt?

- Diskurs Brüsseler Platz
- Existiert ein Diskurs über diesen Raumkonflikt und wie wird dieser ausgetragen?
- Welches sind die wesentlichen Inhalte des Diskurses?

Im *dritten* Kapitel werden die theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse der geographischen Argumentationsforschung sowie die Bedeutung raumbezogener Konflikte für den Geographieunterricht thematisiert. Während im zweiten Kapitel der Fokus auf die Fachwissenschaft gelegt wurde, dient dieses Kapitel der Erläuterung der didaktischen Grundlagen. Dazu wird zunächst das Geographieschulbuch als wichtiges Medium des Geographieunterrichts daraufhin untersucht, inwiefern auf Konflikte im Kontext stadtgeographischer Themen eingegangen wird. STÖBER (2011) hat bereits Schulbücher in Bezug auf Konflikte analysiert. Diese Forschungsergebnisse dienen als Grundlage für eine eigene Auseinandersetzung mit der Thematik. Da BUDKE (2012) bereits Schulbücher nach ihrem Gehalt an Argumentationen untersucht hat und dafür Schulbücher der Bundesländer NRW und Brandenburg herangezogen hat, lag es nahe, die Analyse der Darstellung von städtischen Konflikten ebenfalls anhand einschlägiger Schulbücher dieser beiden Bundesländer durchzuführen. Ferner werden ebenso die Kernlehrpläne und Lehrpläne dieser Bundesländer in Bezug auf Konflikte untersucht. In einem weiteren Schritt wird die Argumentationskompetenz im Geographieunterricht anhand der Bildungsstandards vorgestellt (DGGF 2007). Durch die in diesem Dokument definierten Anforderungsprofilen des Geographieunterrichts findet die Argumentationskompetenz Einzug in den Unterricht. Die konkrete Umsetzung erfolgt dann z.B. durch Operatoren wie *erörtern* und *erläutern*. Als theoretische Grundlage der Argumentation werden die strukturellen Vorgaben nach TOULMIN (1996) herangezogen sowie weitere Gütekriterien der Argumentationsforschung u.a. KOPPERSCHMIDT (2000) und mit dem Kompetenzmodell der Rezeption nach BUDKE ET AL. (2010) in Beziehung gesetzt. Ferner wird der Stellenwert von Argumentationen vorgestellt, den bereits BUDKE ET AL. (2010) aufgezeigt haben.

Aus den Forschungsergebnissen bisheriger Studien, der Darstellung der argumentationstheoretischen Grundlagen sowie der Untersuchung der Darstellung von raumbezogenen Konflikten im Geographieunterricht, können zwei Fragencluster gebildet werden, die lauten:

Konflikte im Geographieunterricht

- Inwiefern wird die Bedeutung raumbezogener Konflikte in den Lehrplänen vorgeschrieben?
- Welche Bedeutung haben raumbezogene Konflikte in geographischen Schulbüchern?
- Inwiefern treten Darstellungen raumbezogener Konflikte im Geogra-

- phieschulbuch auf?
 - Bei welchen stadtgeographischen Themengebieten werden raumbezogene Konflikte thematisiert?
- Argumentationskompetenz im Geographieunterricht**
- Welche Bedeutung hat die Argumentationskompetenz im Geographieunterricht?
 - Welche Kriterien von Argumentationen sind für den Geographieunterricht von Bedeutung?

Im *vierten* Kapitel werden die Darstellungen und Ergebnisse der ersten beiden Kapitel der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Auseinandersetzung zusammengeführt. Als Abschluss der theoretischen Annäherungen an die Thematik von raumbezogenen Konflikten und der Argumentationskompetenz werden hier die leitenden Forschungshypothesen für die empirische Untersuchung vorgestellt. Diese vier Hypothesen wurden auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung erstellt und zeigen die Konklusion der beiden Themenbereiche, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

(1) Hypothese der Notwendigkeit: Raumbezogene Konflikte werden durch Kommunikation und somit durch Argumentationen der beteiligten Akteure produziert. Wenn der Mehrdimensionalität von Konflikten in Geographieschulbüchern und im Unterricht nur bedingt Rechnung getragen wird, dann werden die Schülerinnen und Schüler bislang nicht befähigt, die Komplexität von Konflikten zu erfassen. Die Förderung der Argumentationskompetenz ist notwendig für ein komplexes Verständnis von raumbezogenen Konflikten.

(2) Hypothese der doppelten Bedingtheit: Wenn die raumbezogenen Konflikte eine notwendige Bedingtheit für die Förderung der Rezeption der Argumentationskompetenz darstellen, dann muss eine ausgebildete Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption zur Verfügung stehen, um raumbezogene Konflikte sachgerecht und domänenspezifisch zu erfassen.

(3) Hypothese der Verknüpfung: Wenn die Rezeptionsfähigkeit bei argumentativen Texten mit Fachwissen, der Kenntnis über Strukturen von Argumentationen und dem Raumbezug einhergeht, dann bilden diese drei Elemente die Basis für eine Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten.

(4) Hypothese der mehrfachen Konstruktion: Sowohl sprachliche, argumentationstheoretische als auch inhaltliche Aspekte müssen thematisiert werden, um die sprachliche Konstruktion von Konflikten den Schülerinnen und Schülern ersichtlich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können so die mehrfache

Konstruktion durch verschiedene Akteure im Diskurs von der vermeintlichen Wirklichkeit erkennen und dekonstruieren.

Im *fünften* Kapitel erfolgt eine Hinführung zur Forschungsmethodik. Hier sollen die Methodenwahl sowie die Methodentriangulation vorgestellt und die wesentlichen Bezüge zu dieser Forschungsarbeit dargestellt werden. Des Weiteren werden hier die Untersuchungsgruppen vorgestellt. Die Untersuchung verfolgt einen qualitativen Ansatz, so dass die Repräsentativität der Ergebnisse nicht im Vordergrund steht. Zur Untersuchung werden drei Schulklassen aus dem Kölner Raum herangezogen. Zum einen handelt es sich dabei um einen Leistungskurs einer Kölner Gesamtschule und zum anderen um zwei Einführungskurse eines Gymnasiums.

Zur Untersuchung der Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht wurde die Methode *Lautes Denken* gewählt. Diese Methode wird in unterschiedlichen Disziplinen genutzt und soll hier als Methode für geographiedidaktische Forschungsarbeiten erprobt werden. Die Methode verlangt von ihrem Verständnis heraus bereits, dass eine Primäraufgabe zu lösen ist, bei der die Versuchspersonen ihre Gedanken, Emotionen und Ideen laut aussprechen, die dann aufgenommen werden und damit weiteren Forschungszwecken zur Verfügung stehen. Die Primäraufgabe in dieser Arbeit ist ein standardisierter Erhebungsbogen, der drei Aufgabenbereiche enthält. Die Hauptaufgabe sieht insgesamt achtzehn Argumentationen zu einem Raumnutzungskonflikt vor, die die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer Notenskala hinsichtlich ihrer Struktur und Wertigkeit bewerten sollen. Bei der Bewertung der Argumentationen sprechen die Versuchspersonen ihre Gedanken laut aus. Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Aufgabe notieren, um welchen Konflikt es sich bei den vorab beurteilten Argumentationen handelt. Die dritte Aufgabe sieht vor, dass die Versuchspersonen hier noch einmal die gerade gelesenen Argumente der Akteure aufschreiben. Die Lautes-Denken-Protokolle sowie die Benotung der Sätze dienen dann der weiteren Analyse und Untersuchung dieser Arbeit.

Im *sechsten* Kapitel werden die Forschungsergebnisse dargestellt. Zum einen soll das bestehende Kompetenzmodell zur Rezeption (BUDKE ET AL. 2010) überprüft werden. Mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Daten werden zum anderen Kriterien erhoben und dargestellt, die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen in raumbezogenen Konflikten anwenden. Diese Kriterien wiederum dienen zur Überprüfung des Kompetenzmodells. Die Forschungsfragen dieses Kapitels ergänzen die vier Hypothesen der Arbeit und lauten:

Analyse

- Was ist für Schülerinnen und Schüler eine gute Argumentation?
- Welche Art geographischer Argumentationen können die Schülerinnen und Schüler am leichtesten bzw. am schwersten bewerten und warum?

Diagnose

- Welche Kriterien wenden die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten an?
- Welche Defizite und Kompetenzen weisen die Versuchspersonen bei der Bewertung auf?

Schlussfolgerung

- Wo muss der Geographieunterricht ansetzen?

Im *siebten* Kapitel wird die zur Erhebung genutzte Unterrichtssequenz zunächst beschrieben und dann analysiert. Die Unterrichtssequenz soll als Beispiel für die Umsetzung der Thematisierung von raumbezogenen Konflikten und der Förderung der Argumentationskompetenz verstanden werden und aufzeigen, wo Unterricht ansetzen kann. Daher schließt sie sich an das Ergebniskapitel an und zeigt zudem auf, welche Potenziale und Herausforderungen diese Unterrichtseinheit bedingen. Die Unterrichtssequenz wurde in drei verschiedenen Klassen durchgeführt. Dafür wurden jeweils ca. sechs Unterrichtsstunden genutzt. Die Unterrichtseinheit beruht auf den Ergebnissen der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem raumbezogenen Konflikt am Brüsseler Platz. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Konflikt und seine Akteure kennen sowie die Berichterstattung über diesen. Das Konflikthafte wird ebenfalls thematisiert. Der zweite wichtige Baustein der Einheit ist die Förderung der Argumentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Untersuchungsgruppen I und II erhalten hier explizites Input über die Struktur und Gütekriterien von Argumentationen. Dieses Wissen wird dann wiederum angewendet und auf den Sachverhalt des Nutzungskonfliktes am Brüsseler Platz transferiert. Die Unterrichtssequenz ist eingebettet in einen Vortest und Nachtest. Dieser soll die Fähigkeiten vor und nach der Unterrichtssequenz erheben. Dazu ist von besonderem Interesse, ob die unterschiedlichen Untersuchungsgruppen, differente Ergebnisse erzielen. Zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse werden die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler mit denen einer vorab gebildeten Norm verglichen und die Abweichung von dieser gemessen. Die Argumentationen der Erhebungsbögen richten sich an die Stufen des Kompetenzmodells zur Rezeption nach BUDKE ET AL. (2010). Die Forschungsfragen innerhalb dieses Kapitels lauten daher:

Kompetenzstufen

- Bei welchen Satztypen (Stufen des Kompetenzmodells der Rezeption) treten die wenigsten Abweichungen auf?
- Fallen im Vortest die Abweichungen von der Norm erheblich größer

aus und sind häufiger vertreten als im Nachtest?

- Ist eine Erhöhung durch die Unterrichtssequenz inklusive des Argumentations- und Diskurstrainings bei Antworten mit keiner oder geringer Abweichung von der Norm zu verzeichnen? Konnten Schülerinnen und Schüler, die dieses Training erhielten, im Nachtest die Argumentationen besser bewerten?

Die Kapitel *acht* und *neun* stellen dann abschließend die verschiedenen Forschungsergebnisse gegenüber und diskutieren diese in Bezug zur Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Zudem sollen offen gebliebene (Forschungs-)Fragen aufgezeigt werden.

2. Die Politische Geographie in Deutschland - Phönix aus der Asche oder die Büchse der Pandora?

Die Politische Geographie ist von jeher als eine Disziplin zwischen Wissen, Raum und Macht bezeichnet worden und hat dabei im Laufe ihrer Geschichte die politischen Machthaber maßgeblich beeinflusst. Um das heutige Verständnis dieser Disziplin zu verstehen und ihren Stellenwert sowohl in der Schule als auch in der Hochschule und Forschungslandschaft nachvollziehen zu können, erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der Geschichte der Politischen Geographie.

Die Verbindung von Geographie und Politik sowie von staatlichen und gesellschaftlichen Zuständen reicht bis zu den Anfängen wissenschaftlicher und philosophischer Anstrengungen zurück.¹ Bereits 1750 fügte TURGOT das Attribut „politisch“ dem Wort „Geographie“ erstmalig bei (nach AGNEW & MUSCARÁ 2012, S. 59). Der Beginn, Politik und Geographie als wissenschaftlichen Tatbestand zu erfassen, wird in der einschlägigen Literatur auf die von FRIEDRICH RATZEL (1844-1904) entwickelte politische Geographie zurückgeführt (Abb. 1). RATZEL (1897) gab den Startschuss der Geopolitik als Hochschuldisziplin mit seinem epochalen Werk „Politische Geographie“ (RATZEL 1897). RATZELS Ansatzpunkt ist das Verhältnis des Menschen zur geographisch strukturierten Natur (BOESLER 1983). Geprägt war die Zeit vom Geodeterminismus, Darwinismus, Imperialismus und Kolonialismus. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgte dann eine teilweise Umbenennung der Politischen Geographie in Geopolitik (WOLKERSDORFER 2008). Der Begriff Geopolitik wurde 1905 vom schwedischen Staatsrechtler RUDOLF KJELLÉN geprägt (HENNINGS & RHODE-JÜCHTERN 1985, S. 43). Seine Lehre vom Staat als *geographischen Organismus* unter dem Oberbegriff der Geopolitik stieß besonders in Deutschland in den Jahren 1910-1925 auf Resonanz und Verbreitung. KJELLÉN (1905) wollte die Staatslehre durch die Betrachtung der geographischen Grundlagen ersetzen (ANTE 1981).

Während des NS-Regimes und im Besonderen durch das Verständnis des Generals und Geographen KARL ERNST HAUSHOFERS wurde aus der Raumbezogenheit des politisch-staatlichen Lebens die Lehre von der *geographischen Bedingtheit der Politik* und von der *Erdgebundenheit der politischen Vorgänge* (HAUSHOFER 1925). Es erfolgte eine erneute Trennung zwischen Geopolitik und Politischer Geographie. Durch den Nationalsozialismus errang die Geopolitik eine herrschende Rolle bei der Schulungsarbeit der Partei, in Jugend- und Wehrerziehung sowie in der propagandistischen Massenbeeinflussung. Die pseudowissenschaftliche Untermauerung eines sozialdarwinistischen Machtstrebens sowie die ideologische Rechtfertigung von Aggressionen wurden die Hauptaufgabe und -aussage der Geopolitik (HENNINGS & RHODE-JÜCHTERN 1985, S. 44). Der Begriff der Geopolitik

¹ Herodot (480 - 424 v. Chr.), Thukydies (454 - 399 v. Chr.), Hippokrates (460 - 370v. Chr.).

wurde so mehrfach belastet: zum einen durch eine undifferenzierte Lehrmeinung, zum anderen als Beispiel, wie eine wissenschaftliche Disziplin für Politik missbraucht wurde.

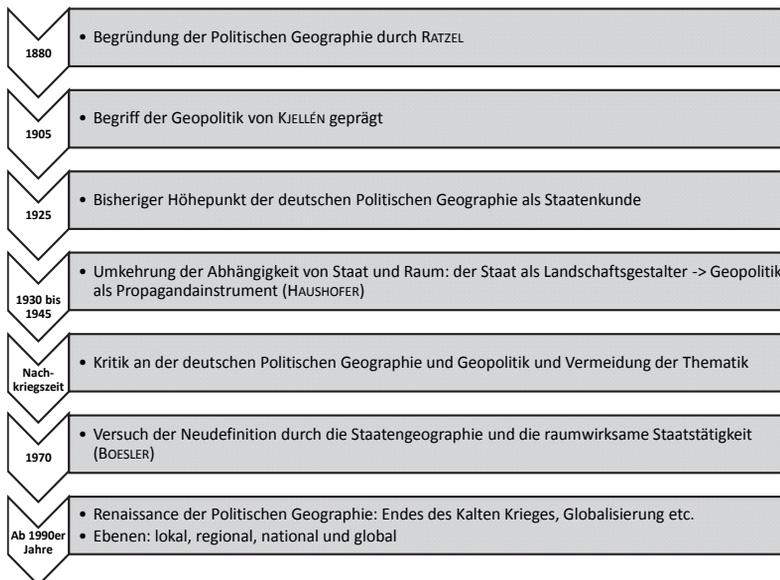


Abb. 1: Verlauf der Politischen Geographie und Geopolitik in Deutschland. (Quelle: eigene Darstellung).

Die Politische Geographie oder Geopolitik haben durch die politischen Ausrichtungen während des Nazi-Regimes ihren Stellenwert in Deutschland verloren. BOESLER (1974) definiert die Politische Geographie als Lehre von der raumwirksamen Staatstätigkeit und ihren Motivkreisen. „Ihre Objekte sind erdoberflächliche Verbreitungs- und Verknüpfungsmuster im Bereich staatlichen Handelns und die politischen Entscheidungsfindungen über Ziele und Instrumente, die sie bedingen“ (BOESLER 1974, S. 13). Diese Definition bedeutete den Durchbruch für eine deutschsprachige Politische Geographie neuen Typs, die systematisch das raumwirksame Handeln des Staates primär ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung stellte. BOESLERS Meinung spiegelt die Meinung und Hoffnung der 1960/70er Jahre wieder. Trotz der Überschätzung der Effekte staatlichen Handelns und staatlicher Eingriffe verkörpert BOESLERS (1974) Definition den tatsächlichen Neuanfang der Politischen Geographie in Deutschland, seine Vorstellungen können so heute allerdings nur eingeschränkt gelten (Kost 1997). Aktuelle Forschungsperspektiven der Politischen Geographie im deutschsprachigen Raum

wenden sich von der Staatstätigkeit ab und untersuchen raumbezogene Konflikte auf allen Maßstabsebenen.

Die Unterscheidung in Politische Geographie und Geopolitik dauerte bis in die 1980er Jahre an (WARDENGA 2001, S. 26)², bis die Politische Geographie wie *Phönix aus der Asche* empor stieg – eine bis dahin wenig beachtete Teildisziplin der deutschsprachigen Humangeographie, die seitdem ein wichtiger Forschungsbereich ist. Die Schwerpunkte sowie die methodische Aufbereitung der Politischen Geographie zeigen die Mehrdimensionalität von raumbezogenen Konflikten und ihre Konstruiertheit auf, so dass die Wiederentdeckung der Politischen Geographie im deutschsprachigen Raum nicht als *Büchse der Pandora*, sondern als *Phönix aus der Asche* umschrieben werden kann. Die negative Auffassung und Handhabung der Politischen Geographie und Geopolitik im deutschsprachigen Raum hatte nicht nur Auswirkungen auf die Hochschuldisziplin und Forschung, sondern auch auf den Schulbereich. Durch die negative Konnotation der beiden geographischen Teildisziplinen in den Nachkriegsjahren wurde die Thematik als solche nicht im Schulunterricht behandelt.

Daher sind die Notwendigkeit und die Rechtfertigung dieser Teildisziplin der Humangeographie im deutschsprachigen Raum erst seit einiger Zeit im deutschsprachigen Wissenschaftsbereich wieder zu erkennen. Gleiches gilt für die explizite Benennung von geographischen Konflikten in der Schule und Hochschule. Dabei sind in der internationalen Entwicklung der Politischen Geographie erhebliche nationale Unterschiede zu verzeichnen: in Italien und Frankreich wird der Status quo kaum hinterfragt, wohingegen im angelsächsischen Raum seit den 1980er Jahren ein anhaltender Anstieg zu verzeichnen ist (vgl. WOLKERSDORFER 2001a, S. 177). Der Wandel und die erneute Hinwendung zur Thematik der Politischen Geographie ist in Deutschland bedingt zum einen durch den *cultural turn* und der *Neuen Kulturgeographie* sowie des *spatial approach*³ und zum anderen durch politische Umbrüche Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre. Das Ende des *Kalten Krieges*, Globalisierung, Bevölkerungsexplosion sowie innenpolitische Prozesse und Fragen nach Nachhaltigkeit und sozialen Disparitäten prägen das politische Bild der letzten Jahrzehnte des vergangenen sowie des neuen Jahrtausends (vgl. REUBER 2000; REUBER & WOLKERSDORFER 2001; PFETSCH 2004; vgl. KECK 2008). Durch den Wegfall der ehemaligen geopolitischen Leitbilder „Ost gegen West“ entwickelten sich neue Leitbilder. Nicht zuletzt durch den Terroranschlag am 11. September 2001 in New York und Washington D.C. wurden Leitbilder etabliert, die den *Kampf der Kulturen* innehaben. Diese Wahrnehmung der westlichen Welt auf die *anderen* wurde bereits 1993 von HUNTINGTON in seinem

² Erst die Dissertation von (OSSENBRÜGGE 1983) veränderte die Betrachtungsweise, ebenso wie die Dissertation von (KOST 1988).

³ Ursprung im angloamerikanischen Sprachraum der 1970er Jahre.

Artikel „Clash of civilisation“⁴ angetrieben. Hier wird ebenfalls Geopolitik betrieben, die genutzt wird, um die islamische und Teile der nicht-islamischen Welt als *Schurkenstaaten* und *Achse des Bösen* zu betiteln (REUBER & WOLKERSDORFER 2002; GLASZE & THIELMANN 2006). Leitbilder des beginnenden und anhaltenden 21. Jahrhunderts sind geprägt von einer (kulturellen) Pauschalisierung, Fragmentierung und Hegemonie. Weltbilder entstehen durch die Konstruktion von Differenzen im Raum wie beispielsweise in *unseren Raum* und *deren Raum*, also eine räumliche Trennung des Eigenen und des Fremden. Solche Dichotomien werden dann von geopolitischen Leitbildern und der alltäglichen Sprachpraxis und Kommunikation verfestigt und etablieren sich bis sie schließlich ihre Normativität entfalten und als gefestigt und *normal* gelten. Über lange Zeiträume werden so Leitbilder zu mächtigen Imaginationen. Sie sind aus Konstruktionen von Akteuren entstanden, werden durch Sprache und Kommunikation vervielfältigt und gefestigt und gelten als *Realität*. Durch diese *quasi natürlichen* Realitäten wird ihre Konstruiertheit vergessen und es etablieren sich Weltbilder, die ihrerseits Macht- und Raumverhältnisse aufzeigen und Argumentationen in Politik, Medien und Öffentlichkeit dienen (WOLKERSDORFER 2008).

Die Politische Geographie hat heute daher unter anderem die Aufgabe, das Verhältnis von Raum und Macht zu untersuchen, die Bedeutung von raumbezogenen Handlungen und Kommunikationen sowie von Diskursen, um die Konstruiertheit von räumlichen Zusammenhängen im Kontext einer politisch-geographischen Betrachtungsweise zu erforschen und zu rekonstruieren (REUBER 2002, S. 43). Es gibt eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen, die versuchen, die Politische Geographie in ihrer Gesamtheit zu verstehen. „Political geography is the study of those economic and social conflicts which focus on the state and which have clear spatial and/ or environmental components“ (OSSENBRÜGGE 1983, S. 440)⁵. Dabei wird deutlich, dass Konflikte ein elementarer Bestandteil und Forschungsschwerpunkt der Politischen Geographie sind.

2.1 Konfliktdefinition als Grundstein raumbezogenen Dissens

Räumliche Konflikte können als Forschungsobjekt der Politischen Geographie angesehen werden. Jede Rauminanspruchnahme ist mit Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen beteiligten Parteien, von administrativer bis privater Ebene, gekennzeichnet (OSSENBRÜGGE 1983, S. 30). Die Theorie und Auseinandersetzung mit dem Terminus Konflikt reicht weit zurück, so dass sich viele Soziologen und Politikwissenschaftler mit Konflikten und Konflikttheorien innerhalb von Gesellschaften beschäftigt und Theorien hervorgebracht haben: mit MACHIAVELLIS (1469-1527) Ansatz wurde der Grundstein gelegt für eine theoretische Betrachtung

⁴ Artikel im Original: (HUNTINGTON 1993); in deutscher Übersetzung (HUNTINGTON 1996).

⁵ Vgl. zur Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Politischen Geographie und Deutschland auch (REUBER 2012).

tung, die Konflikte als strategische Varianten zwischen Akteuren betrachtet und das Konflikthandeln in den Fokus stellt. Für HOBBS (1588-1679) sind das Machtstreben und der Eigennutz die Grundnatur des Menschen. DARWIN (1809-1882) sieht den Konflikt als Motor für Fortschritt und Wandel. MARX (1818-1883) begründet den Klassenkampf auf der Grundlage von Interessenkonflikten zwischen Lohnarbeitern und Kapitalisten. Für ihn entstehen Konflikte nicht außerhalb von Gesellschaften, sondern sie sind das Ergebnis von Gesellschaften. WEBER (1864-1920) erweitert das Verständnis um ein gesellschaftliches Konflikthandeln, das erst im Rahmen von (Herrschafts-)Ordnungen seinen Sinn erhält. Bereits für SIMMEL (1858-1918) sind Konflikte zentrale Bestandteile eines sozialen Prozesses. Aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg kann von einer Konflikttheorie als einem spezifischen theoretischen Paradigma der Soziologie die Rede sein (GIESEN 1993). Konflikte sind ein „wichtiges Element sozialer Interaktion“ (DÜRR & WOOD 2000, S. 5). Sie bergen die Gefahr einer Auseinandersetzung, können aber auch Anstoß für Fortschritt und Erneuerung sein. Konflikte stellen „unvermeidbare Folgen menschlichen Zusammenlebens auf allen seinen Ebenen“ dar (MEYER 1997, S. 14). Soziale Konflikte bilden den Normalzustand von gesellschaftlichen Prozessen und geschichtlichen Entwicklungen – nur die Akteure, die Konfliktform und -mittel sowie Sanktionsmöglichkeiten haben sich im Laufe der Geschichte verändert. Für die Analyse von Konflikten werden drei Ebenen unterschieden: Interesse, Macht und Handeln, was eine vierte Ebene mit einschließt, die des Akteurs. Der Begriff Konflikt entzieht sich einer einfachen Definition. Als erste Annäherung soll der Begriff mit FINK (1968) sehr breit definiert werden. „[...] any situation or process in which two or more social entities are linked by at least one form of antagonistic psychological relation or at least in form of antagonistic interaction“ (FINK 1968).

Demnach liegt ein Konflikt vor, wenn ein Prozess zwei oder mehrere unvereinbare Zielvorstellungen von Akteuren vereinigt, also etwas Unvereinbares auftritt. Dies können Werte oder Normen, Positionen, Ziele oder Bedürfnisse sein. Daraus ergeben sich drei Richtungen, nach denen Konflikte untersucht werden können. Aus der Perspektive der Gesellschaftstheorien, die den Konflikt als gesellschaftliches Phänomen begreifen. Ein anderer Blickwinkel auf Konflikt ist, ihn als Ganzes zu betrachten und den Konfliktverlauf näher zu untersuchen. Für die Betrachtung in dieser Arbeit eignet sich eine dritte Perspektive, die vornehmlich die Akteure und ihre Handlungen und Kommunikationen in den Mittelpunkt des Interesses stellen (HAMHABER 2004). Denn für raumbezogene Konflikte müssen verschiedene Akteure beteiligt sein, die unterschiedliche Ziele verfolgen und verschiedene Interessen beabsichtigen und damit die Raumstruktur beeinflussen. Außerdem bilden die Handlungen der Akteure eine weitere Facette von Konflikten (REUBER 1999). „Ein raumbezogener Konflikt ist zunächst nichts anderes als eine Variante menschlicher Interaktion bzw. gesellschaftlichen Handelns“ (REUBER 1999, S. 8).

2.2 Leitlinien der Politischen Geographie: geographische Konfliktforschung und (post)strukturalistische Ansätze – eine Medaille mit zwei Seiten?

Die aktuellen Forschungsfelder der Politischen Geographie können in fünf Bereiche zusammengefasst werden: Politische Konflikte um ökologische Ressourcen, um territoriale Kontrollen und Grenzen, um raumbezogene Identitäten, symbolische Repräsentation politischer Macht, Globalisierung und neue internationale Beziehungen sowie um regionale Konflikte und neue soziale Bewegungen (REUBER 2002; REUBER 2000; REUBER & WOLKERSDORFER 2001). Die aktuelle Politische Geographie verfolgt zwei große Leitlinien, mit deren Hilfe neue Forschungsgegenstände untersucht werden können, wozu traditionelle Ansätze nicht mehr in der Lage waren (Abb. 2): den handlungstheoretischen Ansatz der geographischen Konfliktforschung und den diskursorientierten Ansatz der *critical geopolitics*. Diese beiden unterschiedlichen Perspektiven konkurrieren nicht, sondern sind jeweils eine spezifische Fokussierung und lassen sich kombinieren (REUBER 2000, S. 43; VERES & KOST 2005; WOLKERSDORFER 2001b; REUBER 2012).

Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie eine konstruktivistische Perspektive verfolgen. Erst durch die konstruktivistische Betrachtungsweise wird erkenntlich, dass die Basis des Handelns, die von einem beteiligten Akteur wahrgenommene *Realität*, immer eine subjektive Konstruktion ist. Denn die Wahrnehmung vermeintlich objektiver Realitäten oder *wertneutraler* Leitbilder ist nicht möglich, da die räumliche und soziale Umwelt alltäglich von „handelnden Subjekten von unterschiedlichen Machtpositionen aus gemacht und reproduziert werden“ (REUBER 2000; WERLEN 1995; WERLEN 1997). Das konstruktivistische Verständnis von Raumwahrnehmung folgt dem klassischen Gedanken von Platons Höhlengleichnis⁶. Der konstruktivistische Blick verändert die Forschungsperspektive und die Herangehensweise an raumbezogene Konflikte sowohl für die Fachwissenschaft als auch für die Thematisierung im Geographieunterricht.

⁶ Platon (427-437 v. Chr.) beschreibt in seinem Höhlengleichnis Menschen, die in einer Höhle so festgebunden sind, dass sie weder ihre Köpfe noch ihre Körper bewegen und deshalb immer nur auf die ihnen gegenüber liegende Höhlenwand blicken können. Bedingt durch ein Feuer werden Schatten an die Wand geworfen, die für die Gefangenen, da sie nichts anderes kennen, als Realität erscheinen. Diese zeitlose Geschichte macht deutlich wie jedem Menschen im Zuge der Wahrnehmung räumliche Strukturen als subjektive Abbildungen erscheinen. Auf diese entsteht in jedem Individuum eine einzigartige mentale Repräsentation. Dieses Abbild wird sowohl von biographischen und soziokulturellen Determinanten wie von gültigen institutionellen Regeln und Normen beeinflusst.

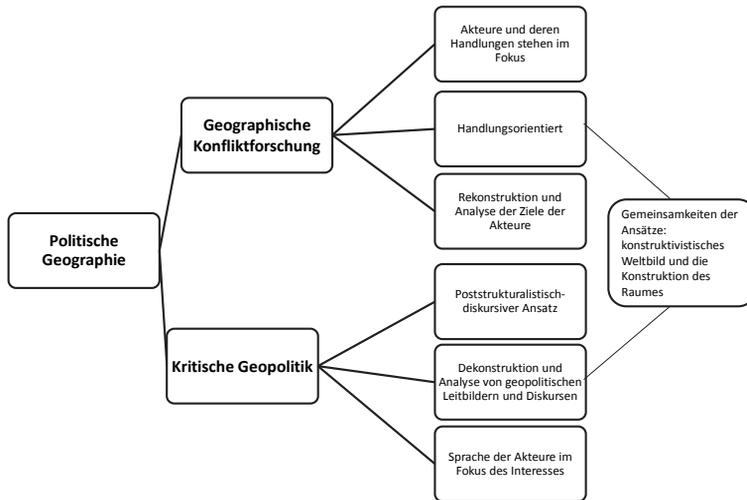


Abb. 2: Die Politische Geographie und ihre zwei Hauptströmungsrichtungen. (Quelle: eigene Darstellung).

„Wir dürfen unsere Aufmerksamkeit nicht auf den objektiven Raum richten, sondern auf den gelebten Raum“ (DANGSCHAT 1996, S. 105). Somit verlagert sich auch die Perspektive der politisch-geographischen Betrachtungsweise, denn der Fokus der Forschung richtet sich auf das *wie* und *warum*: *wie* werden raumbundene Strukturen und Prozesse von den Akteuren dargestellt und *wie* werden ihre Handlungen argumentativ begründet; *warum* handeln Akteure wie sie handeln? Das Ziel der kritisch-konstruktivistischen Geographie ist es, geopolitische Regionalisierungen und Feindbilder aufzuzeigen und welchen Zwecken sie dienen, wie sie im Alltag konstruiert und reproduziert werden. Die Vorteile einer konstruktivistischen politischen Geographie sind die Zentrierung auf die Akteure und ihre Handlungen, dies bietet einen differenzierten Blick auf Konflikte, was wiederum die Betrachtungsperspektive für Auseinandersetzungen um Raum und Macht ermöglicht. Die Konstruktion von Räumen durch Individuen ist zudem für die Öffentlichkeit, und damit auch für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und damit für eine demokratische Aufklärung im Sinne der Kerncurricular als Aufgabe der Schule von besonderer Bedeutung (REUBER 2001, S. 79).

Für raumbezogene Konflikte ist natürlich die räumliche Betrachtung von großer Bedeutung und wird explizit thematisiert. Daher ist es notwendig, sich von traditionellen Raumverständnissen abzusagen und die Vorstellung von Raum als einen subjektiv-wahrgenommenen Raum und einen Raum der sozialen Konstruk-

tion zu verstehen, der im Gegensatz zum mathematischen Raum eine subjektive und situative Bewertung und eine sinnhafte Bedeutung hat und erst durch den dort handelnden Menschen sozial wirksam wird (DANGSCHAT 1996, S. 105).

2.2.1 Kritische Geopolitik

Die critical geopolitic (Kritische Geopolitik) beschäftigt sich mit der Dekonstruktion geopolitischer Leitbilder und Diskurse. Sie ist ein Teilbereich der Politischen Geographie, der dem *linguistic turn* der Sozialwissenschaften folgt und geopolitische Leitbilder als sprachliche Konstruktionen begreift, da die Konstruktion von geographischen Images und Leitbildern erst durch das Instrument Sprache geschieht (REUBER & WOLKERSDORFER 2001; Ó TUATHAIL 1996).

Sie geht davon aus, dass anderes Denken, das nicht von *der einen Realität* ausgeht, existiert. Dafür berufen sich die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes auf sprachwissenschaftliche Überlegungen, denen zufolge die Sprache kein Medium ist, mit dessen Hilfe eine reale Welt originalgetreu abgebildet werden kann, sondern, dass erst mittels der Sprache eine Realität produziert wird (LOSSAU 2001). Es bietet den Forschungsrahmen, um geopolitische Konstruktionen der Akteure zu analysieren. Die zeigt, dass sozialpolitische Konstruktionen räumliche Symbole der Macht darstellen, die im politischen Alltag der Durchsetzung politischer Ziele von Akteuren dienen und damit als Mittel geopolitischer Reproduktionen verstanden werden können. Im Gegensatz zur geographischen Konfliktforschung stehen nicht die Akteure im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Entstehungszusammenhänge von Leitbildern (REUBER & WOLKERSDORFER 2003, S. 50 ff.). Ihr Kernanliegen ist daher zu hinterfragen: „Wer spricht hier von welchem Ort aus über was und für wen?“ (REUBER & WOLKERSDORFER 2001, S. 7). Damit kann die Dekonstruktion der critical geopolitics den manipulativen Charakter geopolitischer Leitbilder hervorbringen und aufzeigen. Beispielhaft kann dafür die Konstruktion von HUNTINGTONS (1993) „Clash of civilisation“ betrachtet werden, das vor allem Feindbilder der westlichen Industrienationen wieder hervorruft und zu neuem Leben erweckt. Dabei stellt HUNTINGTONS Werk keine wissenschaftliche empirische Abhandlung dar und ist auch nicht um Objektivität bemüht, sondern dient als *geopolitical imagination* politischen Zwecken. Die empirische Forschung der critical geopolitics richtet ihren Fokus daher auch nicht auf einen vermeintlich objektiven Raum, sondern – wie DANGSCHAT es fordert – auf den „gelebten Raum [...], der eine subjektive und situative Ausdehnung [...] und eine sinnhafte Bedeutung hat“ (DANGSCHAT 1996, S. 105). Aus geographischer Sicht geht es also darum, wie politische Akteure mit Hilfe von *geographical imaginations* Geopolitik machen.

2.2.1.1 Kommunikation – Die Sprache der Akteure

Kommunikation – insbesondere die verbale – ist eine Grundbedingung des menschlichen Daseins und ein konstitutiver Faktor des Gemeinschaftslebens (BISCHOP 2009, S. 13). Die Menschheit kommuniziert demnach seit Anbeginn, und sie schreibt den Worten Macht zu. Worte dienen damit schon immer als Instrument, das versucht zu beherrschen und zu beeinflussen (vgl. OGDEN & RICHARDS 1974, S. 33). Indem wir kommunizieren, intendieren wir bereits unsere Interessen. „Menschen verfolgen bestimmte Interessen, und zu deren Realisierung setzen sie Kommunikation gezielt ein“ (BISCHOP 2009, S. 14). Worten, Sprache und Kommunikation werden eine Kraft oder Macht zugeschrieben, um damit das Gegenüber zu beeinflussen und um Effekte zu erzielen. Auch in der Humangeographie wird nach dem *linguistic turn* die Sprache als konstitutiv für unsere Wirklichkeit angesehen. Wie Worte gebraucht werden, Symboliken genutzt und Intersubjektivität erzeugt sowie Zeichen die Welt strukturieren, Begriffe und Dinge mit Bedeutungen belegen und somit durch Sprechakte die Welt immer auf ein Neues erzeugen, sind wesentliche Paradigmen der Konstitution Raum (FELGENHAUER 2007). In Forschung, Wissenschaft und Theorie werden zwei Konzeptionen unterschieden, die sich mit der Kommunikationsmacht beschäftigen. Die erste Gruppe sieht die Quelle der Macht im kommunizierenden Akteur selbst. In der Geographie widmet sich die geographische Konfliktforschung dieser Herangehensweise, indem sie auf die Handlungen und Bedingungen der Akteure eingeht. Die *critical geopolitics* beschäftigt sich unter anderem mit der Sprache der Akteure und mit der Analyse von Diskursen in raumgebundenen Konflikten, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Hier soll zunächst der Fokus auf die Sprache selbst und ihre Machtentfaltung gelegt werden, bevor im nächsten Schritt eine Verbindung zur Politischen Geographie gesucht wird (vgl. REICHERTZ 2009).

Menschen können sprechen, Menschen können nicht nicht sprechen. Menschen können kommunizieren. Kommunikation ist einer der zentralen Begriffe moderner Gesellschaften und beherbergt eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen. In Anlehnung an REICHERTZ (2009) soll daher nicht geklärt werden, was Kommunikation ist, sondern welche gesellschaftliche Aufgabe ihr nachkommt. Nach REICHERTZ (2009) ist Kommunikation eine Form sozialen Handelns. Demnach verfolgt menschliche Kommunikation stets eine pragmatische Funktion, bei der es immer um menschliche Handlungen und um deren Koordination geht. Dazu gehören auch immer die Feststellung und Darbietung der eigenen Identität sowie die des Gegenübers, ferner das Verhältnis zueinander und die Klärung, was Wirklichkeit sein soll (REICHERTZ 2009, S. 94). Kommunikation ist symbolische Interaktion zwischen konkreten Menschen, in bestimmten Situationen und bestimmten Soziallagen sowie mit bestimmten Absichten. Sprache ist dabei ein Werkzeug von Kommunikation. Kommunikation ist aber nicht nur allein ein Mittel, mit dem sich

Menschen Botschaften zukommen lassen und andere beeinflussen, Kommunikation ist demnach auch eine menschliche Praktik mit der neben Identität, Beziehungen und Gesellschaft auch immer gesellschaftliche Wirklichkeit konstituiert wird⁷. Mittels Kommunikation wird *Wirklichkeit* erst behauptet, vermittelt, weitergeführt und geändert. Somit dient Kommunikation nicht nur der Übermittlung, sondern der Vermittlung, wodurch es regelmäßig zu Konflikten kommt (REICHERTZ 2009, S. 95); Übermitteln meint in diesem Sinne jemandem Informationen zukommen zu lassen und Vermitteln meint eine Einigung erzielen oder intervenieren.

Die meisten Kommunikationstheorien gehen im Wesentlichen von der Mitteilung zwischen einem aktiven Sprecher und einem passiven Empfänger aus sowie, dass die kommunikative Handlung bewusst und geplant geschieht.⁸ In der modernen Kommunikationswissenschaft wird aber ferner angenommen, dass Kommunikation nicht nur aus der Vermittlung von Daten besteht, sondern auch immer eine Handlung hervorruft und beabsichtigt. Daher gehört zur Kommunikation auch immer unabdingbar die Handlung aus dem Gehörten als Konsequenz einer kommunikativen Handlung: Handelt man so, wie einem zugetragen wurde, lässt man sich führen oder weigert man sich, etwas auszuführen, verhandelt man darüber oder leugnet man, es überhaupt wahrgenommen zu haben? Auf solche Konsequenzen zielen kommunikative Handlungen ab, da es nicht nur um Verstehen oder Nicht-Verstehen, sondern auch um Handeln und Weiterhandeln geht (REICHERTZ 2009, S. 99).

Kommunikation vollzieht sich immer in bestimmten Situationen. Das bedeutet für jeden Beteiligten, dass er klären muss, in welcher Situation er sich befindet, wer die anderen Akteure sind, wie er auf die anderen Beteiligten wirkt. Nach UNGEHEUER (1987) hat jeder Mensch aufgrund seiner eigenen Sozialisation, seiner eigenen Person und seiner eigenen Verortung in der Welt eine individuelle Theorie über die Beschaffenheit der Welt und weist damit auch sprachlichen Zeichen eine individuelle Bedeutung zu (UNGEHEUER 1987, S. 208 ff.). Diese konstruktivistische Weltsicht spiegelt sich auch in den Ansätzen einer modernen Humangeographie wieder. Niemand kann die Welt so sehen, wie man sie selbst sieht, jeder nimmt den Raum und die raumbezogenen Konflikte individuell wahr und schafft sich so sein eigenes Weltbild. Diese individuelle Konstruktion der vermeintlichen Wirklichkeit hat Konsequenzen für weitere Wahrnehmungen. „Erfahre ich etwas, so erfahre ich es nie in seiner Wirklichkeit, sondern immer nach den Vorurteilen, die ich schon habe“ (UNGEHEUER 1987, S. 310).

⁷ Der kommunikative Konstruktivismus beschäftigt sich mit der kommunikativen Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

⁸ Typisch für solche Kommunikationstheorien sind Gegensatzpaare, welche die Beteiligten der Kommunikation aufzeigen sowie die dahinter stehende Theorie: Codierer und Decodierer, Kundegeber und Kundnehmer, Sender und Empfänger, Produzent und Rezipient, Agens und Patiens.

2.2.1.2 Die Macht der Sprache durch Argumentation

Kann Sprache Macht entfalten und sogar zu Handlungen oder Taten führen? In der Umgangs- und Alltagssprache wird das Wort Macht häufig und in verschiedenen Konstellationen gebraucht. Der etymologische Ursprung des Wortes Macht (von gotisch *magan*) bezeichnet ganz allgemein zunächst einmal das Können oder Vermögen und verweist damit auf die körperliche Kraft (vgl. RITTER & GRÜNDER 1980, S. 585 ff.). In soziologischen oder politischen Kontexten wird Macht verstanden als das, was ein Mensch besitzt und wodurch er in der Lage ist, andere Menschen zu beeinflussen und sie, gegen ihren Willen, dazu zu bringen, das zu tun, was er möchte. Die bekannteste Definition von Macht stammt von MAX WEBER und ist interdisziplinär zu verstehen: „Macht bedeutet die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (WEBER 1972, S. 28).

Der amerikanische Gangster JOHN DILLINGER (1903-1934) soll einmal gesagt haben „nichts ist so überzeugend wie ein gutes Argument. Außer vielleicht [...] ein gutes Argument verbunden mit einer geladenen Pistole“ (zitiert nach REICHERTZ 2009, S. 195). Hinter diesem Zitat verbirgt sich die Meinung, dass Argumente nicht von sich aus Kraft entfalten, sondern dass sie gebunden sind an eine Umgebung und

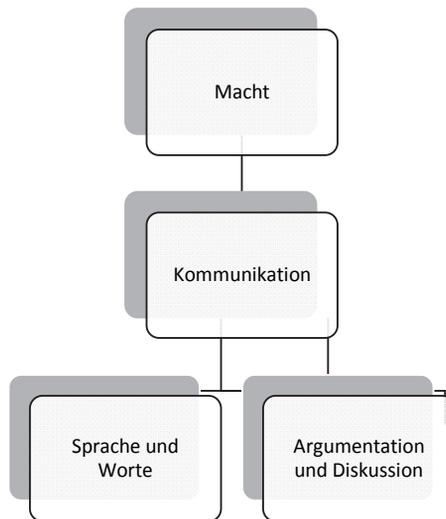


Abb. 3: Macht der Sprache. (Quelle: eigene Darstellung)

Gesellschaft, in der Argumente etwas zählen. Ein (raumbezogenes) Handeln beginnt damit, dass ein Akteur etwas möchte, was nicht von selbst eintritt (SCHÜTZ & LUCKMANN 2003, S. 486). Damit das Handeln realisiert wird, muss kommunikatives Handeln als Mittel eingesetzt werden. „Kommunikation [Argumentation] soll erreichen, dass das eintritt, von dem man will, dass es eintritt“ (REICHERTZ 2009, S. 197). Da der Widerspruch konstitutiv für Kommunikation ist und es somit zum Konflikt, auf geographischer Ebene zum raumbezogenen Konflikt, kommen kann, müssen die Akteure Macht besitzen. Diese Macht kann zum einen auf ihrer eigenen Person, ihrem Charisma sowie ihrer Stellung, dem Beruf und das zur Verfügung stehende Einkommen beruhen, zum anderen auf der Sprache, die sie verwenden (Abb. 3).⁹ Die Quelle der *Macht der Worte* galt in der Menschheitsgeschichte nicht nur in den Worten selbst, man glaubte, dass sich in den Worten eine magische Macht befände. „Worte waren ursprünglich Zauber und das Wort hat noch heute viel von seiner alten Zauberkraft [...]. Worte rufen Affekte hervor und sind das allgemeine Mittel zur Beeinflussung der Menschen untereinander“ (1916/17 FREUD 1916, S. 10). Das zentrale Mittel war der Ritus, also das ausgesprochene Wort. Diese Vorstellung geht davon aus, dass das rituell geformte Wort eine sprachliche Vergegenwärtigung des Möglichen oder Gewünschten ist und dessen Realisierung herbeiführt (REICHERTZ 2009, S. 202). Erst durch die Entstehung der Schrift und dem Niederschreiben sind für die Nachwelt Hinterlassenschaft entstanden, die die Macht der Worte thematisieren. Sowohl Zaubersprüche als auch Epen sind die ältesten Zeugnisse dieser Betrachtungsweise (BISCHOP 2009, S. 25). Neben der Auffassung, dass Worte und Sprache magische Kräfte haben, ist ein weiterer Erklärungsansatz für die *Macht der Sprache* die klassische Rhetorik, die Lehre von der wirkungsvollen Gestaltung einer Rede. Die Rhetorik, entstanden und entwickelt im südlichen Italien und im antiken Griechenland, griff die magische Macht der Worte auf und rationalisierte sie. „Das schön wohlklingende Wort und das gut argumentierende Wort sollten demnach in der Lage sein, Menschen zu bestimmten Handlungen zu bewegen“ (REICHERTZ 2009, S. 204; FUHRMANN 1984). Bereits in der griechischen Philosophie wurde die Erkenntnis erlangt, dass die Sprache die Welt nicht zeigt, wie sie ist, sondern dass die Sprache die Wahrnehmung der Welt zeigt. Durch diesen Zugang wurde deutlich, dass die Sprache nicht die Wahrheit bzw. Wirklichkeit aufzeigen kann, sondern immer nur ein Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses ist, der eine Deutung der Welt erlaubt. Durch die Diskrepanz zwischen den Dingen (res) und den Worten (verba) ist die Sprache nur eine Verknüpfungsstelle und die Redekunst ein praktisches Werkzeug. Diese Redekunst, die Rhetorik im engeren Sinne, hat zum Ziel, die Hörer von der Überzeugung des Redners zu überzeugen.

⁹ Über die Macht der Akteure und ihrer Handlungen wird näher im Kapitel der Geographischen Konfliktforschung eingegangen. Hier soll die Macht der Sprache im Fokus der Betrachtung stehen.

Dies kann geschehen durch die Auffassung, dass sprachliche Formen bei den Hörern Überzeugungen auslösen oder dass bestimmte Formen Reaktionen nach sich ziehen. Überzeugungen erfolgen durch Argumente, die an die Vernunft der Hörer anknüpfen. Reaktionen hingegen werden nicht durch richtig gesetzte Worte erzeugt, sondern durch Befindlichkeiten der Zuhörer ausgelöst, was wiederum zu Taten verleitet. All diese Ansatzpunkte der Rhetorik finden sich auch in der heutigen Zeit wieder, spielen aber nur in einer *one-to-many-Kommunikation* eine Rolle (REICHERTZ 2009, S. 207). Andere Kommunikationssituationen können mit Hilfe dieses Ansatzes nicht ausreichend erklärt werden. Ein weiterer Ansatz, der die Kraft der Sprache in den Fokus seiner Untersuchung zieht, ist die von JOHN LANGSHAW AUSTINS entwickelte und später von SEARL sowie von HABERMAS genutzte Sprechakttheorie, die davon ausgeht, dass Worte immer auch Taten sind (SEARL 1979; HABERMAS 1981). „Wenn wir sprechen, dann handeln wir und das nicht nur in trivialer Weise, [...] sondern in dem für jede Kultur- und Humanwissenschaft relevanten Sinne, dass wir mit jedem Sprechen auch auf die Welt wirken“ (REICHERTZ 2009, S. 208; vgl. AUSTIN 1972). AUSTIN verfolgt die Vorstellung, dass ein bestimmter Teil des Sprechaktes, der illokutionäre Akt, die Kraft hat, Reaktionen beim Hörer auszulösen¹⁰. Aber auch hier kann die Macht der Worte nicht in sich selber erklärt werden, sondern ist durch soziale Konventionen bedingt. Somit wird die Überzeugungskraft, die *illocutionary force*, auch von den Sprechakttheoretikern in sozialen Prozessen gesehen.

Der Einsatz der Sprache als Mittel der Zielfindung kann als sprachliches Handeln verstanden werden. Das soziale Handeln ist ein rein sprachliches Handeln, das nicht mehr erfolgs- sondern verständigungsorientiert ist und von HABERMAS (1981, 1994) als kommunikatives Handeln bezeichnet wird. Die Handlungen der Akteure dienen dabei nicht mehr nur der Erreichung und Durchsetzung eigener Interessen, sondern dem Interesse, sich mit anderen Akteuren in lebensweltlichen Kontexten miteinander kommunikativ und argumentativ zu verständigen. Für HABERMAS (1981, 1994) ist jeder Sprachgebrauch dabei an Geltungsansprüche geknüpft: Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit sowie Verständlichkeit. Für HABERMAS sind dadurch kommunizierte Widersprüche und Auseinandersetzungen letztlich durch das Medium Sprache lösbar, wenn nur lange genug diskutiert wird (BONACKER 1996, S. 98).

Für LUHMANN (1984) geht im Gegensatz zu HABERMAS dem Handeln die Kommunikation voraus, wodurch Kommunikation soziale Systeme erst entstehen lässt.

¹⁰ So erklärt AUSTIN zum Begriff der illokutionären Kraft: I explained the performance of an act in this new and second sense as the performance of an ‚illocutionary‘ act, i.e. performance of an act in saying something as opposed to performance of an act of saying something; I call the act performed an ‚illocution‘ and shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of ‚illocutionary forces‘ (AUSTIN 1975, S. 99 f.). Und ferner: „But I want to distinguish force and meaning in the sense in which meaning is equivalent to sense and reference, just as it has become essential to distinguish sense and reference“ (AUSTIN 1975, S. 100).

„Soziale Systeme haben ihre Existenz als Kommunikationssysteme, sie erzeugen Widersprüche daher durch Kommunikation von Ablehnung“ (LUHMANN 1984, S. 497).¹¹ Bei LUHMANN sind es eben Systeme die kommunizieren und keine Akteure. Ein Widerspruch in einer Kommunikation hat für LUHMANN zwei Konsequenzen: zum einen führt ein Widerspruch die Kommunikation, die Autopoiesis, fort, zum anderen führt ein Widerspruch nicht zu einem positiven Weiterverlauf der Kommunikation, sondern zum Konflikt. Somit entwickelt ein System einen Konflikt als System, das die Tendenz hat endlos weitergeführt zu werden. Deshalb muss es in Systemen Institutionen geben, die den Konflikt zunächst zulassen, ihn aber gleichzeitig in bestimmte Richtungen und auf Entscheidungen hin lenken (BONACKER 1996, S. 107). Jedes System hat demnach Mechanismen, welche die Konfliktbewältigung regulieren: ein Rechtsstaat beispielsweise besitzt die Institution des Gerichts, um Konflikte zu lösen; bei Raumnutzungskonflikten existieren Raumplanungsebenen, die Lösungen für Konflikte suchen; in einer Familie werden Konflikte zwischen Eltern und Kindern außergerichtlich gelöst, aber ebenso ein Konsens gefunden. So produziert jede Gesellschaft, also jedes System, seine eigenen Konflikte auf verschiedenen Ebenen.

2.2.1.3 Methode der Diskursanalyse als Instrument zur Dekonstruktion raumbezogener Konflikte

In den Sozial- und Geisteswissenschaften hat die Methode der Diskursanalyse seit einigen Jahrzehnten einen hohen Stellenwert eingenommen. Seit Mitte der 1960er Jahre hat insbesondere in der angelsächsischen Sozialwissenschaft die Forschungsrichtung und die Auffassung einer sprachgesteuerten Konstitution der Welt zugenommen (Wolkersdorfer 2001a). Seit Mitte der 1990er Jahre erfolgte dann auch die Rezeption und Übernahme der Ansätze in die deutschsprachige Humangeographie. In den neuen Ansätzen der Politischen Geographie erfolgte der Input diskursanalytischer Verfahren zunächst durch die critical geopolitics. Der Diskurs ist ein „themenbezogenes, disziplin-, bereichs- oder ebenenenspezifisches Arrangement von (Be-)Deutungen [...], in denen spezifische Handlungsvooraussetzungen und -folgen (Institutionen und Praktiken) impliziert sind“ (KELLER 1997, S. 317). Nach FOUCAULT sind Diskurse charakterisiert durch eine spezifische Art und Weise, Verknüpfungen zwischen „Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen herzustellen“ (FOUCAULT 1973). Der Forschungsschwerpunkt in der Humangeographie ist die Dekonstruktion des Zusammenspiels von Macht, Raum und Gesellschaft (STRÜVER 2009). Viele Arbei-

¹¹ LUHMANN geht davon aus, dass Sozialsysteme ihren Bestand nicht nur selbst sichern, sondern auch alle Elemente, aus denen sie bestehen, selbst hervorbringen. Diese Selbsterstellung nennt LUHMANN „Autopoiesis“. Diese sichert die Verknüpfung von Kommunikation, also den Anschluss an eine vorausgegangene Kommunikation.

ten der letzten Jahre sowohl aus dem Lager der *Neuen Kulturgeographie* wie der Politischen Geographie beschäftigen sich mit der Dekonstruktion von Raumbildern und Konflikten mittels der Diskursanalyse, da davon ausgegangen wird, dass Räume soziale Konstrukte sind, die mittels Sprache und Handlung täglich neu produziert und reproduziert werden (BAURIEDL 2007; REUBER, STRÜVER & WOLKERSDORFER 2005; MATTISSEK & REUBER 2009; LOSSAU 2001; REUBER 2002; GLASZE & MATTISSEK 2009; WOLKERSDORFER 2008). Die zentralen Anliegen der beiden Forschungsrichtungen bestehen in der Klärung von Regelmäßigkeiten und Mustern raumbezogener Praktiken. Die Diskursanalyse bietet Mechanismen unterschiedlicher Formen von menschlichen Praktiken zu untersuchen an (MATTISSEK & REUBER 2009). Die Diskursanalyse ist ein Instrumentarium, welches das Zustandekommen und Wirken von sprachlichen Konstruktionen von Raum aufzudecken versucht. Dabei umfassen die Analysen alle Maßstabebenen von lokalen alltäglichen Lebenswelten bis hin zu globalen Konflikten. Gemeinsamkeiten der Betrachtungen, egal auf welcher Ebene, sind die Dekonstruktion von Gesetzmäßigkeiten, die raumbezogenes Denken und Handeln bestimmen, durch alltägliche Sprachpraxis verhandelt und täglich neu produziert werden, also die „Gesamtheit von Regeln, die einer Praxis immanent sind“ (FOUCAULT 1973). Dabei lassen sich folgende Forschungsfelder benennen: die Aufdeckung von Grenzziehungsprozessen, Territorialisierungen und raumbezogenen Identitäten. Solche Prozesse haben enorme gesellschaftliche Auswirkungen, da sie versuchen, die Welt in homogene Einheiten des *Eigenen* und des *Fremden* einzuteilen. Als zweites Forschungsfeld werden Mensch-Natur-Beziehungen neu interpretiert, indem nach der Natürlichkeit bzw. nach dem Einfluss des Menschen in Umweltprozesse gefragt wird. Als weiterer Bereich werden Ansätze thematisiert, die ökonomisch motivierte Ansätze als konstruiert und damit als veränderbar darstellen und hinterfragen. Der vierte große Forschungsbereich ist die Thematisierung des menschlichen Verhaltens im Raum, und damit die Konstruktion bzw. Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten (MATTISSEK & REUBER 2009). REUBER (2002) stellt einen Überblick über den Bereich der Diskursforschung auf, der die einzelnen Bereiche vorstellt. Diese Darstellung beinhaltet die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ausrichtungen (Abb. 4).

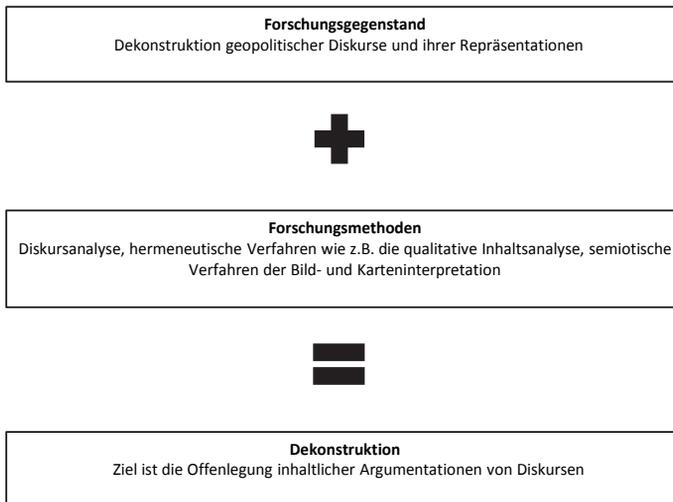


Abb. 4: Überblick über die Diskursanalyse in der Humangeographie. (Quelle: verändert nach REUBER 2002, S. 7).

Alle Diskurse weisen nach KENDALL & WICKAM (1999) Gemeinsamkeiten auf (zitiert nach MATTISSEK & REUBER 2009):

- Eine Gesamtheit von Aussagen mit gewissen Regelmäßigkeiten und Systematiken innerhalb der inneren Organisation
- Regeln zur Produktion von Aussagen
- Regeln, die das mögliche Sagbare festlegen sowie bestimmen, was als wahr und was als falsch gilt
- Regeln für Akteure, die Aussagen innerhalb des Diskurses produzieren.

Neben diesen Gemeinsamkeiten können auch konzeptionelle Unterschiede der verschiedenen Strömungen festgehalten werden. Einer der zentralsten Unterschiede ist, welche Bedeutung dem handelnden Subjekt zugeschrieben wird. Dabei reichen die Auffassungen von einem autonom handelnden Akteur bis hin zu der Annahme, dass das Subjekt selber eine diskursive Konstruktion darstellt, die sich über eine lange Tradition als Form der sprachlichen Praxis verfestigt hat. Daraus resultierend lassen sich auch für die Humangeographie drei verschiedene Theoriekonzepte differenzieren, die hier nur in aller Kürze ohne ihre verschiedenen Nuancen und Mischformen dargestellt werden können (Tab. 2):

Tab. 2: Verschiedene Teilbereiche der Diskursanalyse. (Quelle: verändert nach MATTISEK & REUBER 2004, S. 234)

	Handlungsorientiert	Strukturalistisch	Poststrukturalistisch
Diskursverständnis	Diskurs als Sprachspiel von Akteuren	Diskurs als artikulierende Struktur	Diskurs als konstitutiv offene Struktur
Stärken	Nähe zu handlungsorientierten Ansätzen/ entspricht dem alltäglichen Verständnis	Abbildung allgemeiner Denk- und Sozialstrukturen	Erklärung, wie es zu Veränderungen der Diskursstruktur kommt
Analyse von...	Sprachlichen Strategien von Akteuren	Texten und ihren strukturalen Merkmalen	Brüchen im Diskurs, konkreten Aussagen
Wurzeln	Hermeneutik	Strukturalismus	Poststrukturalismus
Ausgangspunkt	Intentional handelnder Akteur	Text	Text und Kontext
Vertreter	JÄGER (1997, 2001), KELLER (2004), Critical Geopolitics: Ö TUATHAIL 1996	FOUCAULT (1971), BUBLITZ (2003), DIAZ-BONE (2002)	FOUCAULT (1973), LACLAU/ MOUFFE (2001), LACLAU (1990)

Der handlungsorientierte Ansatz findet seine Wurzeln in der klassischen qualitativen Sozialforschung der 1970er und 1980er Jahre und wurde von den Sozial- und Kommunikationswissenschaften entwickelt. Zwar werden auch hier diskursorientierte Ansätze verfolgt, jedoch wird primär an hermeneutischen Interpretationen angeknüpft. Typisches Charakteristikum jener Ansätze ist die Annahme, dass Diskurse zwar überindividuelle Strukturen aufweisen, diese aber von Subjekten produziert werden. Der Diskurs ist nach dieser Auffassung ein Produkt von individuellen und überindividuellen Komponenten. Demnach können Subjekte aktiv auf die Diskurse einwirken. Was wiederum für die Diskursanalyse bedeutet, dass für die Interpretation von Texten ebenso Informationen über den Hintergrund des Autors wie der Adressatenbezug sowie der Gesamtkontext notwendig sind. Besonders Vertreter der critical geopolitics nutzen diesen Ansatz, um den Konstruktionscharakter geographischer Regionalisierungen und Verräumlichungen aufzuzeigen. Die Dekonstruktion der raumbezogenen Konflikte erfolgt dann

als Aufdeckung und Hinterfragung der akteursbedingten Beweggründe. „Subjekte spielen als sinnhaft und zielgerichtet handelnde Akteure in der Interpretation eine entscheidende Rolle, wobei die Analyse ihrer Motive und Strategien im Mittelpunkt der Analyse steht“ (MATTISSEK & REUBER 2009, S. 235). Da im Fokus der Analyse die Fragestellung behandelt wird, wie diskursive Strategien Macht über Räume erlangen können, eignet sich dieser Ansatz insbesondere für die Dekonstruktion auf lokaler Ebene. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Fokus bei handlungsorientierten Ansätzen auf der Analyse von raumbezogenen Konflikten zwischen verschiedenen Akteursgruppen liegt.

Im Gegensatz zum handlungsorientierten Verfahren richten strukturalistische Analysen ihr Augenmerk auf den überindividuellen Aspekt von Diskursen als Gesamtheit von Aussagen und Regeln, die sowohl das Denken als auch das Handeln strukturieren. FOUCAULT (1973) und seine Anhänger gehen davon aus, dass dem Diskurs keine Elemente vorangehen. Nach dieser Auffassung regulieren Diskurse, was als *wahr* und was als *falsch* gilt und beeinflussen damit den gesellschaftlichen Austausch. In der Humangeographie werden hier besonders solche Diskurse untersucht, die sich mit räumlichen Grenzziehungen auf verschiedenen Maßstabsebenen befassen.

Dahingegen zeigen poststrukturalistische Ansätze die Uneindeutigkeit und Heterogenität von Diskursen und deren Widersprüche auf. Der Poststrukturalismus ist eine geisteswissenschaftliche Denkrichtung, die als Weiterentwicklung des klassischen Strukturalismus in der Tradition von FERDINAND DE SAUSSURE (1857-1913) angesehen werden kann. Poststrukturalistische Ansätze fokussieren daher die Veränderbarkeit von diskursiven Strukturen. In der Politischen Geographie wird dieser Ansatz beispielsweise bei der Verhandlung von öffentlichen oder semi-öffentlichen Räumen verwendet, wobei sich die beteiligten Akteure immer wieder neu durch ihre Äußerungen und Handlungen einem bestimmten Diskurs zuschreiben (MATTISSEK & REUBER 2009). HARD (1982) hat bereits auf die Behandlung von Problemräumen in seiner Schrift „Lehrerausbildung in einer diffusen Disziplin“ aufmerksam gemacht. Zur Sensibilisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern soll bereits in der Ausbildung, so schlägt HARD vor, thematisiert werden, wie „wirkliche“ Probleme untersucht werden sollen. HARD schlägt dazu vor, die Lokalpresse zu untersuchen. „Die Probleme einer Stadt [...] sind einfach vorhanden, sondern werden im sozialen und politischen Kontext ‚geschaffen‘, indem bestimmte Phänomene von bestimmten Leuten als Probleme wahrgenommen, definiert, politisch-öffentlich durchgesetzt und als lösungsbedürftig anerkannt werden [...] geschieht dies wohl immer zum Nutzen und Vorteil bestimmter Leute und unter Absehung von anderen“ (HARD 1982, S. 35).

Ein weiterer wichtiger Baustein zur Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten und räumlichen Semantiken ist die Argumentationsanalyse. Diskursanalysen können empirisch mit qualitativen und quantitativen Methoden wie Sprechweisen, Rhetoriken und nicht-sprachliche Handlungen dekonstruieren werden. Mit

Hilfe der Argumentationstheorie und der Methode der Argumentationsanalyse kann dieses Verständnis erweitert werden. Die im Diskurs erbrachten Argumente „sind besonders geeignete Bausteine, um die raumrelevanten Vorannahmen und das implizite Wissen der beteiligten Akteure systematisch untersuchen zu können“ (FELGENHAUER 2009, S. 261). Denn Argumente sollen in raumbezogenen Konflikten die eigene Überzeugung verbreiten und die Gegenüber überzeugen.

Die Argumentationsanalyse ist als ein qualitatives sprachanalytisches Verfahren zu verstehen, das vor allem die Satz- und Wortstruktur untersucht. Zur Erhebung werden Transkripte aus Interviews, Filmen oder Sendungen sowie textbasierte Dokumente wie Zeitungsartikel herangezogen. Diese Textgrundlagen beziehen sich in der Humangeographie auf geographisch relevante Problematiken des Raumes. Die Kernidee der Methode besteht darin, die Begründungen und Behauptungen der Raumkonstruktion zu erfassen, denn während des Argumentierens werden bestimmte Geographien produziert. Die Argumentationsanalyse ist vor allem auf einzelne Diskursausschnitte anzuwenden. Es geht also um die Explikation von Aussagen, die einen argumentativen Charakter innehaben, so dass die Argumentationsanalyse als Teilschritt einer qualitativen Inhaltsanalyse aufgefasst werden kann. Damit ergänzen sich Diskurs- und Argumentationsanalyse gegenseitig (vgl. dazu FELGENHAUER 2009).

Dieser Überblick über die möglichen Verwendungsformen der Methode der Diskurs- und Argumentationsanalyse zeigt die Vielfältigkeit und Heterogenität wie raumgebundenen Semantiken begegnet werden kann. Die Bedeutung der Sprache als Konstruktionsursache wurde ebenfalls dargestellt. Folgt man dem handlungsorientierten Ansatz der Diskurstheorie, wird deutlich, dass die Akteure und deren implizite Elemente für die Konstruktion von raumbezogenen Konflikte erheblich sind.

2.2.2 Geographische Konfliktforschung

Die geographische Konfliktforschung als Teildisziplin der Politischen Geographie hat das Ziel, Auseinandersetzungen auf allen Maßstabsebenen in und um den Raum zu untersuchen. Diese Betrachtungsebene ist fokussiert durch institutionelle und finanzielle Krisen, semiformelle und informelle Akteure, wirtschaftliche Liberalisierung, ökologische Probleme, soziale Disparitäten und Fragmentierung. Aus dieser Problembetrachtung heraus ergeben sich für die geographische Konfliktforschung Kernthemen wie die Neuverhandlung des öffentlichen Raumes, räumliche Ausgrenzungen von Randgruppen, ökologische Konflikte und die Nutzung von Ressourcen (REUBER 2002). Das Kernanliegen der handlungsorientierten Ansatzes der geographischen Konfliktforschung ist es, „die raumbezogenen Handlungen, Regionalisierungen und Sprachspiele der Akteure durch eine Interpretation oder Dekonstruktion dazu zu bringen, ihre verdeckten Gehalte und Intentionen offen zu legen“ (REUBER 2001, S. 79). Die geographische Konfliktfor-

schung untersucht daher, welche Akteure am Konflikt beteiligt sind und über welche Machtpotenziale sie verfügen sowie welche Interessen und Ziele sie dabei verfolgen. In Anlehnung an das Grundverständnis von Konflikten, die eine Variante von menschlichen Interaktionen bzw. gesellschaftlichen Handelns (Kap. 2.1) sind, ist die geographische Konfliktforschung die Rekonstruktion dieser raumbezogenen Konflikte. Damit stehen die Handlungen von Akteuren in raumbezogenen Konflikten im Fokus der Betrachtung. Basierend auf Ansätzen der handlungsorientierten Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, die maßgeblich von WERLEN (2007) vorangetrieben wurde, existiert ein Theoriekonzept, dessen sich die geographische Konfliktforschung bedient.

2.2.2.1 Das Handeln der Akteure als Mittel der Zielfindung

Als Handeln wird eine motivierte Aktivität von Akteuren bezeichnet, die in Abgrenzung zum Verhalten an ein Ziel orientiert ist. Handlungen von Akteuren lassen sich in drei Kategorien unterscheiden. (1) Von zweckrationalem Handeln wird gesprochen, wenn der Akteur über die Fähigkeit verfügt, zwischen verschiedenen Möglichkeiten abzuwägen und dabei seine Ziele und Interessen vollständig befriedigt haben möchte. (2) Die traditionellen Ansätze der *Rational Choice Theorie* sprechen, wie in vielen anderen sozialwissenschaftlichen Ansätzen, vom *homo oeconomicus* bzw. *homo rationalis*. (3) Neuere *Rational Choice* Ansätze nehmen Abschied vom Modell des vollkommenen Wissens und lassen subjektive Sichtweisen der Akteure zu. Diese Erkenntnis findet sich im Konzept der *Bounded Rationality* wider. Es beschreibt subjektiv-rationales Handeln, welches von Restriktionen, Erwartungen und Bewertungen geprägt wird. Der *Public Choice* Ansatz thematisiert das Handeln von Personen im Rahmen sozialer und institutioneller Vorgaben. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die den Akteur bei der Erreichung seiner Ziele beeinflussen, werden so berücksichtigt (REUBER 1999).

Aber wie wird die Interaktion oder die Handlung eines Akteurs im Konflikt mitbestimmt? In welchem Maße agiert der Akteur durch eigene Entscheidungen, oder inwieweit sind seine Handhabungen fremdbestimmt? Menschliches Handeln ist sowohl durch soziale und kulturelle Gegebenheiten, wie durch subjektive Fähigkeiten und Fertigkeiten, als auch durch physisch-materielle Faktoren bestimmt (WERLEN 2000, S. 311). Für räumliche Konflikte ist es daher von Bedeutung, wie der Akteur den Raum wahrnimmt, bewertet und wie er ihn instrumentalisiert. Für Entscheidungsprozesse und Auseinandersetzungen ist die subjektive Wahrnehmung des Raumes von zentraler Bedeutung. Veränderungen des Raumes treten durch unterschiedliche Wahrnehmungen der Akteure und durch das subjektive Produzieren auf (REUBER 1999, S. 35)

Für die Analyse müssen auch die Faktoren der individuellen Sozialisation beachtet werden (VERES & KOST 2005).

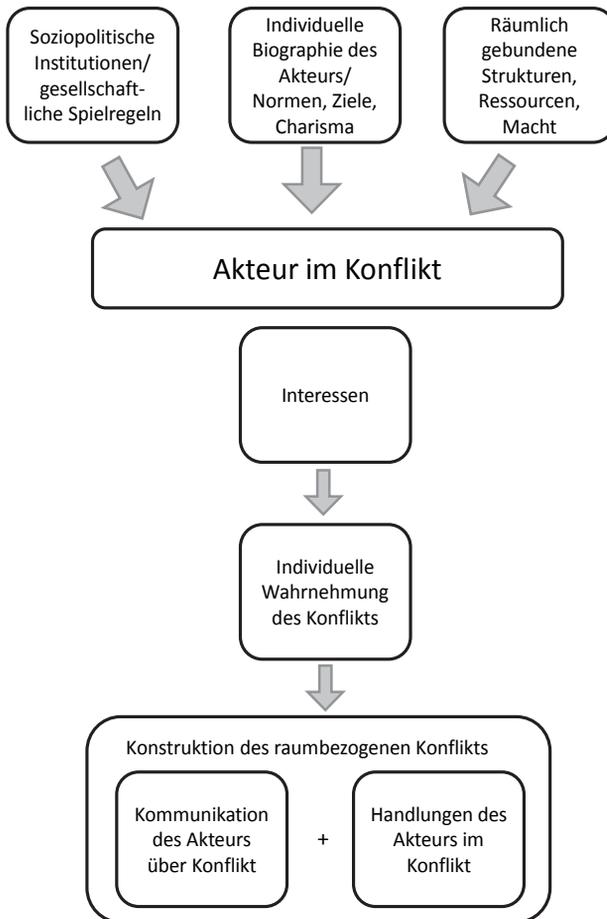


Abb. 5: Abhängigkeit der Handlungen eines Akteurs im Konflikt. (Quelle: eigene Darstellung, verändert und erweitert nach REUBER 2001: 80).

REUBER (2001) stellt für die Betrachtung der Handlungen eines Akteurs im Konflikt drei wesentliche Betrachtungsebenen heraus (Abb. 5): demnach sind soziopolitische Institutionen und gesellschaftliche Spielregeln ebenso für die Handlungen der Akteure von Bedeutung wie die individuelle Biographie des Akteurs und die daraus resultierenden Normen, Fähigkeiten und Ziele. Als dritte Beeinflussungsebene stellt REUBER die räumlich gebundenen Strukturen heraus, die in Form von

Macht und Ressourcen die Handlungen der Akteure beeinflussen (REUBER 2001, S. 80). Ich erweitere diese drei Basiseinheiten, welche die Grundlage der Handlungen eines Akteurs darstellen. Durch ihre Beeinflussung hat der Akteur eine individuelle Wahrnehmung des Konflikts. Diese persönliche Realität hat wiederum Auswirkungen auf die Sprache, also die Kommunikation des Akteurs über den Konflikt und im weiteren Schritt auf seine Handlungen. Erst durch diesen Dreischritt Wahrnehmung-Kommunikation-Handlung konstruiert der Akteur seine individuelle Realität und tritt so in das Konfliktgeschehen ein.

Neben den individuellen Einflussfaktoren, welche die Handlung eines Akteurs im Konflikt beeinflussen und von diesem nicht oder nur schwer zu manipulieren sind (Sozialisation, Charisma) und den beeinflussbaren Faktoren (Kenntnis über gesellschaftliche Regeln, Bildung) scheinen die räumlichen Strukturen im Konflikt einer Verzerrung durch den Akteur zu unterliegen. REUBER (1999) spricht in diesem Fall von einer *dreifachen Subjektivierung*. In explorativen Gesprächen wurde herausgefunden, dass der Raum nicht nur unbewusst wahrgenommen wird, sondern dass im Konfliktverlauf die Akteure ganz bewusst und gezielt subjektiv verzerrte Sichtweisen räumlicher Strukturen entwickeln, sofern dies für ihre Zielverfolgung erforderlich erscheint. Demnach entstehen räumliche Strukturen durch subjektive Raumbilder, die Produkte der alltäglichen Wahrnehmung und Repräsentation von Räumen sind. Sie entstehen in den Köpfen der einzelnen Akteure in Form von mental maps, Images und subjektiven Wahrnehmungsbildern.¹² Des Weiteren entstehen sie durch konfliktspezifische subjektive räumliche Zielvorstellungen des einzelnen Akteurs, die für eine handlungsorientierte geographische Betrachtungsweise von besonderer Bedeutung sind. Der Akteur entwirft ortsbezogene Ziele, die er verwirklichen möchte oder eine Struktur, die am Ende des Konflikts entstanden sein soll. Als dritten Punkt der dreifachen Subjektivierung nennt REUBER (1999) die strategischen Raumbilder als verzerrte räumliche Argumente im Konflikt. Während des Konfliktverlaufs entwickeln Akteure dann ganz bewusst eine dritte Struktur, die als „strategische Raumbilder“ bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich um einseitige, subjektiv konstruierte Interpretationen der vorhandenen physisch-materiellen Zusammenhänge. Sie dienen als Verdeutlichung des eigenen Standpunktes in einer Diskussion und sollen helfen, die eigene Position durchzusetzen. Sowohl die subjektiven Zielvorstellungen als auch die strategischen Raumbilder müssen sich der Dynamik des Konflikts anpassen.

Für einen handlungsorientierten Ansatz der geographischen Konfliktforschung bilden also die Ziele und die Handlungsstrategien der Akteure die Basis für eine Dekonstruktion raumbezogener Konflikte. Dabei beruhen Ziele und Handlungen auf ihrer subjektiven Wahrnehmung und Einschätzungen, der Machtbalance, dem Wirken soziopolitischer Spielregeln und Institutionen.

¹² Vergleichbar mit Platons Höhlengleichnis.

2.2.2.2 Die Macht der Akteure

„[...] liegt die Kraft, die durch die Wörter wirkt, im Gesprochenen oder in den Sprechern?“ (BOURDIEU 1990: 52). Auf die Macht der Worte wurde im vorangegangenen Kapitel bereits eingegangen. Hier wird die Macht als ein integraler Bestandteil der Gesellschaft und damit jeder individuellen Sozialisation angesehen, denn „Handeln hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, [...] irgendeine Form von Macht auszuüben“ (GIDDENS 1988, S. 66). Ohne den Faktor Macht lassen sich eigene Ziele nicht durchsetzen. Eine weitere Erklärung des Machtbegriffes gibt der Soziologe NORBERT ELIAS: „Wir sagen von einem Menschen, er habe sehr große Macht, als ob die Macht ein Ding sei, das er in der Tasche mit sich herumtrüge. [...] Macht ist nicht ein Amulett, das der eine besitzt und der andere nicht; sie ist eine Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – aller menschlicher Beziehungen“ (ELIAS 2009, S. 77). Dabei wird unterschieden, dass diese menschlichen Beziehungen entweder auf Gewalt, Herrschaft oder Beziehung beruhen (vgl. REICHERTZ 2009, S. 198 ff.).

Über Macht verfügen Akteure, die „am Entscheidungsprozess teilnehmen und ihre Interessen derart durchsetzen, daß [sic] artikulierte Interessen anderer nicht realisiert werden“ (OSSENBRÜGGE 1983, S. 55). Je besser ein Akteur die gesellschaftlichen Spielregeln beherrscht und sie gezielt einsetzen kann, desto eher kann er seine Ziele und Interessen gegenüber konkurrierenden Intentionen behaupten. Demnach spielen folgende Komponenten in die Durchsetzungsfähigkeit von Macht ein: individuelle Komponenten wie das Charisma des Akteurs und sein Durchsetzungsvermögen und ferner institutionelle Komponenten. Diese setzen sich nach GIDDENS Strukturtheorie (1983) in autoritative und alloкатive Ressourcen zusammen. Die autoritativen und alloкатiven Ressourcen bestimmen über die Fähigkeit und die Position, auf die ein Akteur im Konflikt als Mittel der Machtausübung zurückgreifen kann (Abb. 6). Autoritative Ressourcen sind beispielsweise die soziale Rolle oder Position, die ein Akteur hat sowie welche Kontakte und Netzwerke er nutzen kann. Alloкатive Ressourcen meint eher die Verfügbarkeit von materiellen Gütern wie Grund und Boden aber auch finanzielle Eigenschaften und die Wirtschaftlichkeit des Akteurs (REUBER 2012, S. 124; GIDDENS 1988).

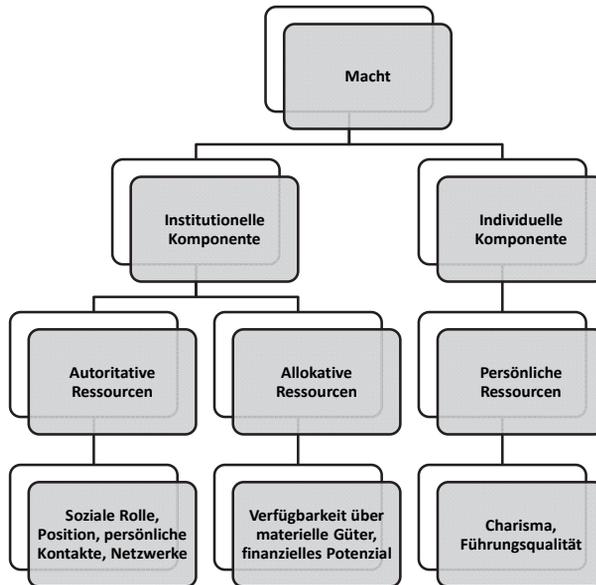


Abb. 6: Faktor Macht in raumbezogenen Konflikten. (Quelle: eigene Darstellung, vgl. dazu REUBER 2001, S. 85).

Auf die persönlichen Ressourcen, wie etwa das Charisma, wird in der Machtdiskussion vermehrt eingegangen. Dabei hat der Begriff des Charismas eine lange Tradition und wurde bereits in vorchristlichen Gemeinden für Personen der Führerschaft verwendet. Also bereits hier wurde der Zusammenhang zwischen Charisma und Führungsqualitäten gesehen. In die Sozialwissenschaft wurde der Begriff von MAX WEBER eingeführt. Demnach ist Charisma eine „außergewöhnlich [...] geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem anderen zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als ‚Führer‘ gewertet wird“ (WEBER 1972, S. 140). Das Charisma hat (Aus-)Wirkungen beim Anderen, beim Zuhörer.

2.3 Zusammenführung der Macht der Sprache und der Macht der Akteure

In der Betrachtung traditioneller Ansätze liegt die Fokussierung der Konflikte auf realen Auseinandersetzungen. Diese Orientierung an Realobjekten kann aus einer konstruktivistischen Sichtweise nicht relevant sein und stellt ein „hoffnungsloses Unterfangen dar“ (WOLKERSDORFER 2001a), weil es *die* Realität nicht gibt. Der handlungstheoretische Ansatz verfolgt das Ziel, Konstruktionen zu dekonstruieren, obwohl jede Dekonstruktion eine neue Konstruktion darstellt. Denn jede Wahrnehmung eines Konflikts, einer Situation oder eines Raumes ist eine subjektive Wahrnehmung, Bewertung und Symbolisierung des Betrachters bzw. des Forschers. Auch die Perspektiveinnahme von Akteuren erfolgt unter subjektiven Betrachtungen. Um aber die Intentionen der Akteure zum einen zu erkennen und zu dekonstruieren und zum anderen für die eigenen Argumentationen zu beurteilen, so wie es von Schülerinnen und Schüler gefordert wird, müssten die Betrachter in die Köpfe der Akteure schauen können. Selbst Befragungen und Interviews mit den beteiligten Akteuren können nur begrenzt Aufschluss über deren Interessen und Intentionen geben, da der Handelnde oftmals selber nicht genau beziffern kann, warum er wie und weshalb handelt bzw. kommuniziert. Die eigenen Konstruktionen und Wahrnehmungen können nicht immer korrekt wiedergegeben und erklärt werden, so dass die Dekonstruktion von Konstruktionen bei raumbezogenen Konflikten nicht den Anspruch verfolgen kann die *reine objektive Wahrheit* wiederzugeben, sondern als Resultat mehr Transparenz schafft sowie zu mehr praxisrelevantem Wissen für alle und insbesondere für Schülerinnen und Schüler führt. Sowohl Forscherinnen und Forscher als auch Schülerinnen und Schüler sollten die Erkenntnis haben, dass Konflikte deskriptiv beschrieben werden können, dass das Ergebnis aber immer nur eine erneute Konstruktion des Betrachters ist und immer kontextabhängig reflektiert werden muss (REUBER 1999).

Aus dieser Kritik an beiden Ansätzen gilt es zu klären, wo die Macht der Sprache liegt, wie es BOURDIEU (1990) schon fragte, in dem Gesprochenen oder in dem Sprecher? Bei der Analyse von raumbezogenen Konflikten existieren und beherrschen eine Vielzahl von Komponenten den Konflikt, die Beachtung finden müssen. Die Sprache bzw. die Kommunikation über den Konflikt prägt dabei maßgeblich die Situation. Die Macht der Argumentationen findet ihren Ursprung dabei nicht nur in der Wortkraft, wie in den Kapiteln zur Macht der Sprache verdeutlicht wurde, sondern auch in der Macht des Akteurs durch sein persönliches Charisma und seine Ressourcen, die ihm zur Verfügung stehen. Aber auch die Kontrolle über die Verbreitungswege von Kommunikation bedeutet Macht (Abb. 7).

Denn „Sprache reicht dafür nicht aus, den anderen zu bewegen. Es muss etwas hinzukommen, etwas Zusätzliches“ (LUHMANN 2003, S. 6 f.). LUHMANN spielt dabei

auf den Machtbegriff an, der als Synonym für alle Gründe steht, warum Akteure andere zu Taten bewegen können.

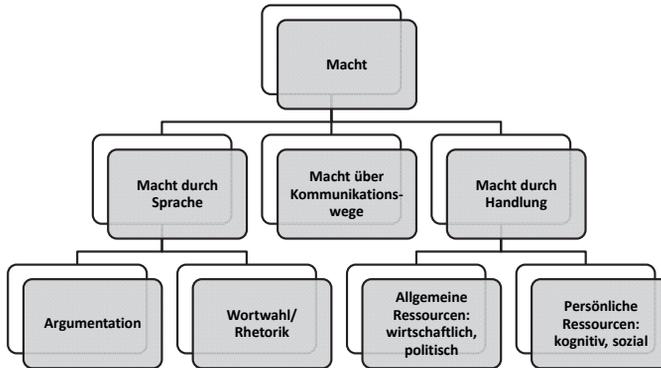


Abb. 7: Zusammensetzung der Macht eines Akteurs im Konflikt. (Quelle: eigene Darstellung).

Der Begriff der Macht ist, wie gezeigt wurde, amorph (vgl. dazu WEBER 1972, S. 28 f.). Auch für BOURDIEU ist Sprechen eine soziale Handlung, die auf die Wirkung und Beeinflussung der Zuhörer zielt (BOURDIEU 2005, S. 60). Diese Beeinflussung in sozialen Kontexten beruht auch nach BOURDIEU auf der Kraft, die durch Wörter wirkt, aber nicht im Gesprochenen liegt, sondern im Sprecher. Die Verständigung und die Machtausübung in kommunikativen Situationen sind demnach nur dann möglich, wenn kommunikatives Handeln im Sinne von Worten und kommunikatives Handeln im Sinne von Taten korrespondieren. Denn gesprochene Worte sind Handlungen, die bleiben. So kann zwar jeder aus sprachlichen Gesichtspunkten alles sagen, aber aus der soziologischen Perspektive gesehen nicht, denn ihm fehlt die soziologische Seite der Macht dazu (vgl. BOURDIEU 1990). Aus der Betrachtung der symbiotischen Beziehung der Macht heraus, die sowohl im Ansatz der sprachorientierten critical geopolitics als auch in der handlungsorientierten Konfliktforschung liegt, ist für die Betrachtung von raumbezogenen Konflikten und deren diskursive Analyse für den Geographieunterricht daher die Betrachtung beider Ebenen maßgeblich (Abb. 7). Aber nicht nur der Faktor Macht ist für beide Ansätze von Bedeutung, auch weitere Gemeinsamkeiten können bei der Analyse helfen und dienlich sein. Der Zusammenhang zwischen Denken-Sprechen-Handeln ist für die Politische Geographie ein ausschlaggebender Gesichtspunkt, der erst durch die Kooperation beider Ansätze erklärt werden

kann.¹³ In Anlehnung an POPPERS *3-Welten-Theorie* kann dieser Zusammenhang erläutert werden. POPPER (1984) geht in seiner Theorie von 3 Welten aus, die sich gegenseitig beeinflussen (Abb. 8). Die Welt 1 beschreibt die physikalischen Gegenstände und Zustände. Die Welt 2 beinhaltet Bewusstseinszustände oder geistige Zustände. Die Welt 3 trägt Gedankeninhalte in sich (POPPER 1984, S. 109). Ebenso zur Welt 3 wird die Sprache gerechnet. Für POPPER ist die Welt der Sprache, der Vermutungen und der wissenschaftlichen Theorien der Bereich, den er als *Objektive Erkenntnis*¹⁴ bezeichnet (POPPER 1994, S. 121). Neben der Trennung

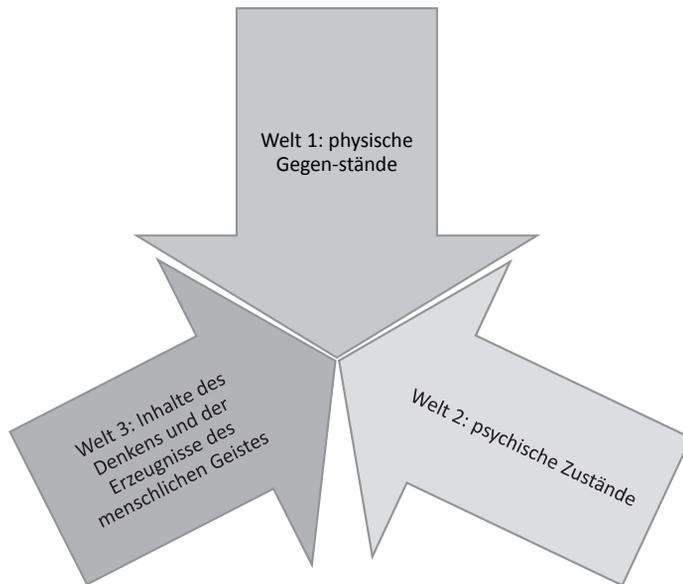


Abb. 8: Poppers 3-Welten-Theorie. (Quelle: eigene Darstellung.)

der Bereiche in drei Welten sind gerade das Zusammenwirken und die Wechselwirkungen der Welten von Bedeutung. Erst durch das Zusammenspiel der Wel-

¹³ Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass die Sprache Einfluss auf das hat, was gedacht und wahrgenommen wird. Andererseits ist es falsch anzunehmen, dass Gedanken rein von der Sprache abhängig sind. So dürfte beispielsweise ein Mensch, dessen Sprache keine grammatikalische Form für eine Zukunftsform hat, sich nicht Gedanken machen können über Dinge, die in der Zukunft liegen (KUPFERSCHMIDT 2011, S. 47).

¹⁴ Auf den Objektivitätsbegriff bei POPPER wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Für POPPER ist die Welt 3 auf der einen Seite zwar ein menschliches Produkt, auf der anderen Seite aber autark und damit objektiv. Sein Objektivitätsbegriff definiert sich durch die drei Kategorien Autonomie, Abstraktion und Transzendenz. Das meint, dass es in der Welt 3 Objekte und Probleme gibt, die bereits vor der Entdeckung durch den Menschen existieren (vgl. dazu POPPER 1984; POPPER 1994).

ten wird deutlich, dass sie nicht trennbar sind und der Mensch als Vermittler wirkt (vgl. dazu TROBLOWITSCH 2008). Theorien der Welt 3 haben auf die physikalische Welt eine enorme Bedeutung: wissenschaftliche Erkenntnisse im technischen Bereich wie zum Beispiel die Dampfmaschine haben die Industrialisierung vorangetrieben und erst ermöglicht. Für POPPER ist aber die Verbindung der Welt 2 und der Welt 3 von größerer Wichtigkeit. Die psychische Welt besteht nicht nur aus reiner Bewusstheit, sondern wird anhand von Wissen erfasst, das in den Theorien der Welt 3 verankert ist. Denk- und Erfahrungsprozesse der Welt 2 sind abhängig von Theorien und Inhalten der Welt 3. Dadurch begründet sich POPPERS Hauptthese, dass das ganze *subjektive* Wissen von der Welt 3 abhängt. „[...] unser ‚unmittelbares Selbstbewusstsein‘ oder unsere ‚Selbsterfahrung‘, die sehr wichtig ist, hängt ganz überwiegend von Theorien aus der Welt 3 ab [...]. Ich möchte behaupten, dass das ‚volle Selbstbewusstsein‘ von allen diesen Theorien [aus Welt 3] abhängt und dass Tiere zwar Gefühle, Empfindungen, Gedächtnis und damit Bewusstsein haben können, aber nicht das volle Selbstbewusstsein, das eines der Ergebnisse der menschlichen Sprache und der Entwicklung der spezifisch menschlichen Welt 3 ist“ (POPPER 1984, S. 76). Diese Aussage zeigt, dass der Mensch von Dispositionen geprägt ist, die ihm zunächst gar nicht bewusst erscheinen. POPPER geht dann weiter und behauptet, dass die Welt 2 ein Produkt der Welt 3 ist, ebenso wie die Welt 3 ein Produkt der Welt 2 ist. Womit deutlich wird, dass sich die *Wirklichkeit* der Menschen durch die Wechselwirkungen der drei Welten ergibt. POPPER sagt dazu „wir sind ein Produkt unserer Produkte“ (POPPER 1994, S. 111). Die *Wirklichkeit* ergibt sich also aus Rückkopplungseffekten vor allem aus der Welt 2 und der Welt 3. Die Hauptfunktion der sprachlich konstituierten Welt 3 ist es dabei Kritik zu üben.¹⁵ Die Sprache ist für POPPER demnach eine der wichtigsten menschlichen Errungenschaften, die durch die Welt 3 wieder auf den Menschen zurückwirken kann. Er spricht hierbei über eine höhere Funktion der menschlichen Sprache und unterscheidet zwischen einer deskriptiven und einer argumentativen Funktion. Wohingegen ersteres die Beschreibung von Tatsachen meint, setzt die argumentative Funktion der Sprache die deskriptive voraus: Argumente beziehen sich auf Beschreibungen und nehmen kritisch Stellung zu diesen. Dieser höheren Funktion verdankt die Menschheit ihre Vernunft und ihr Urteilsvermögen. Sprache ist mit der Wahrnehmung und Erfahrungswelt verknüpft. Menschen produzieren durch sprachliche Kommunikation Konstrukte, die dann aus der Welt 3 in die Welt 2 und Welt 1 erscheinen und sich etablieren. Durch diese Betrachtungsweise wird deutlich, dass es eine unendliche Vielzahl von sprachlichen Wirklichkeitsmodellen gibt, die raumbezogene Konflikte konstruieren. Die Macht der Sprache bedingt sich also zum einen aus sich selbst heraus und zum anderen durch die Verknüpfung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen, weshalb die Verbindung beider

¹⁵ POPPER nennt dieses Verfahren „Problemlösen“ (POPPER 1984, S. 170).

Ansätze Schülerinnen und Schülern helfen kann die Konstruiertheit von Konflikten mit Hilfe verschiedener Beobachtungsebenen und -analysen zu dekonstruieren.

Sowohl die handlungsorientierte Ebene der geographischen Konfliktforschung als auch die diskursanalytische Ebene der critical geopolitics haben ihre Bedeutung für den Geographieunterricht. Erst durch beide Ansätze können raumbezogene Konflikte dekonstruiert werden. Die beiden Theorien werden durch ihren gemeinsamen Nenner, der konstruktivistischen Weltblick, miteinander verbunden und können die Akteure selbst durch ihre Handlungen und ihre Machtressourcen sowie durch ihre Kommunikation für Schülerinnen und Schüler erfahrbarer machen und ihnen die Konstruiertheit aufzeigen. Dadurch erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass menschliches Agieren nicht rein selbstbestimmt ist und aus persönlichen Entscheidungen resultiert, sondern durch Akteure und durch ihre eigene Individualität täglich konstruiert werden. Diese Erkenntnis gibt aber auch die Chance, sich dessen bewusst zu sein und aktiv in die Geschehnisse der Welt einzugreifen, immer mit der Gewissheit, dass ein jeder von uns einem bestimmten Gesellschaftssystem mit seinen Normen und Gesetzen unterliegt (BOURDIEU 1987; BISCHOP 2009). Daher ist die wesentliche Fragestellung bei der Analyse von geographischen Konflikten in Anlehnung an REUBER & WOLKERSDORFER (2001,2003) sowie an BOURDIEU (1990) Verständnis, *wer in welcher Situation über was und warum spricht und an wen sich das Gesagte richtet*.

2.4 Raumbezogene Konflikte als Thema der Geographie

Der Raum stellt für die geographische Wissenschaft und ihre Didaktik ein Schlüsselthema dar. Die Geographie, die sich selbst als eine Raumwissenschaft versteht, widmet sich seit ihrem Beginn dem Phänomen Raum und dessen Auswirkungen auf den Menschen bzw. den Einwirkungen der Menschen auf den Raum. Dabei unterlag das Begriffsverständnis Raum im Laufe der Jahre vielen verschiedenen Strömungen und Auffassungen. Diese unterschiedlichen Ansichten über den Begriffsinhalt und die Definitionen des Raums wurden von internen und externen Einflüssen in der Geographie gesättigt, überworfene und in Frage gestellt. Obgleich spielten und spielen sowohl vergangene als auch gegenwärtige Entwicklungen in der geographischen Betrachtungsweise eine erhebliche Rolle. Der Begriff Raum wird sowohl umgangssprachlich als auch in der Fachliteratur vieler Wissenschaften häufig genutzt – ohne dabei auf eine präzise Definition einzugehen. Die Bedeutung des Wortes hängt zum einen vom Sprecher und zum anderen von dessen Intentionen ab, der damit den Adressaten in irgendeiner Art und Weise beeinflussen möchte. Umgangssprachlich wird der Begriff Raum oft als ein begrenzter Teil von etwas (z. B. Wohnraum, Farbraum) verwendet, das bedeutet, dass der Raum hier nur als eine potenzielle oder aktuelle Anordnung von Lebewesen und sozialen Gütern verstanden wird (HARD 2003, S. 11 vgl. dazu ;

vgl. dazu HARD 2008). In den verschiedenen Wissenschaften (Sozialwissenschaften, Philosophie, Soziologie) impliziert der Begriff Raum eine Vielzahl von Bedeutungen, jedoch immer die Orientierung von Koexistierendem untereinander (REICHERT 1999, S. 2). Somit formuliert jede Wissenschaft eine eigene Definition des Untersuchungsgegenstands Raum. In der Geographie(didaktik) bestehen vier Raumkonzepte: Raum als Container, Raum als System von Lagebeziehungen, Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmungen und Raum als Perspektive ihrer sozialen, technischen und politischen Konstruiertheit (WARDENGA 2002). Diese vier Raumkonzepte sind im Curriculum 2000+ verankert.

Konflikte, wie sie die Politische Geographie versteht, existieren in einem Gefüge von Macht, Gesellschaft und Raum. Auf die Besonderheiten der Macht, die durch Handlungen oder durch Sprache ausgedrückt werden kann, wurde bereits in Kapitel 2 eingegangen. Auch die Gesellschaft, die Konflikte erst ermöglicht und sie selber täglich konstruiert, wurde bereits betrachtet. Im Folgenden soll der Raumausschnitt vorgestellt werden, der die Grundlage für die Dekonstruktion und die Unterrichtssequenz bietet.

2.4.1 Der Brüsseler Platz - Vom Öffentlichen Raum zum Problemraum

Circa 6,5 Mio. Einträge werden aufgezeigt, wenn man bei einer Internetsuchmaschine den Begriff „Öffentlicher Raum“ eingibt. Beim Begriff „Stadtgeographie“ sind es lediglich 79.000 und beim „Kölner Dom“ lassen sich über 9 Mio. Einträge finden.¹⁶ Die Thematik des Öffentlichen Raumes wird seit einiger Zeit in vielen Fachdisziplinen diskutiert. Auch in der Geographie gehört die Neuverhandlung des öffentlichen Raumes zu einem der Kernthemen der geographischen Konfliktforschung (REUBER 2002, S. 7). Ferner widmen sich auch Medienberichte der Thematik. Beispielsweise HANNO RAUTERBERGS Artikel aus dem Jahr 2002 mit dem Titel „Wohnzimmer ist überall. Über den Terror des Intimen: Warum immer mehr Privates zur öffentlichen Angelegenheit wird - und wie unsere Städte sich dadurch verändern“ (RAUTERBERG 2002). Sie belegen die Brisanz in nationalen Printmedien. Im Jahre 2001 wurde vom Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen sowie vom Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung ein Forschungsvorhaben initiiert mit dem Titel „Städte als Standortfaktor – Öffentlicher Raum“. Nicht zuletzt diese Prämisse seitens der Bundesregierung zeigt das große Interesse an dieser Thematik. Dieses Interesse wird genährt von Umstrukturierungsprozessen innerhalb der Stadt und der in ihr lebenden Bevölkerung. Es scheint, dass durch diese Wandlungsprozesse ein Diskurs in Gang gesetzt wurde, der grob in zwei Richtungen gegliedert werden kann. Auf der einen Seite wird von einem Verfall der öffentlichen Räume in Städten gesprochen. Thematisiert wird hier am häufigsten die Ausgrenzung von sozial schwachen Bevölke-

¹⁶ Zeitpunkt der Recherche war der 15.07.2012.

runksgruppen, der Privatisierung, Unsicherheit oder die Videoüberwachung von öffentlichen und semi-öffentlichen Räumen (vgl. BERDING, KUKLINSKI & SELLE 2003; HERLYN 2010). Auf der anderen Seite sehen viele Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler eine Renaissance des öffentlichen Raumes in seiner Neuverhandlung und als Chance zur Selbstdarstellung einer breiten Bevölkerungsschicht sowie als wichtiger Standortfaktor innerhalb vieler Städte (vgl. WIEGANDT 2006). Öffentliche Plätze und Parkanlagen gelten als typisch für städtisches Leben. Oft deuten schon ihre Namen auf die Öffentlichkeit für die Bevölkerung hin: So dass es innerhalb von Städten Orte gibt mit den Namen *Volksgarten* und *Stadtpark*. Dabei sind Plätze durch ihre angrenzenden Cafés und Gebäude nicht nur das Sinnbild einer mediterranen Lebensart, sie beherbergen auch eine Vielzahl an Funktionen für die Gastronomie, den Einzelhandel, Verkehr und Kultur sowie soziale Aufgaben (vgl. KLAMT 2006). WENTZ (2002) definierte den öffentlichen Raum als „soziale[n] Raum der Kommunikation und der Begegnung; er ist der Ort der Verbindung des gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens. Er ist damit die Bühne für das öffentliche Verhalten, für die Rollen der Individuen und soziale Gruppen. In ihm werden gesellschaftliche Erfahrungen gesammelt und vermittelt“ (WENTZ 2002, S. 192). Diese Definition und Abgrenzung reicht aber nicht aus, um öffentliche Räume zu charakterisieren, auch wenn es nicht *die* eine Definition gibt. Der öffentliche Raum gilt als Grundbedingung für Stadt. „Stadt und Urbanität konstituieren sich durch den öffentlichen Raum“ (BIHLER 2004, S. 35). Daher ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des öffentlichen Raumes und Öffentlichkeit notwendig, um die Grundvoraussetzung der Nutzung und damit einhergehend der Nutzungskonflikte im öffentlichen Raum im Allgemeinen und hier am Beispiel des Brüsseler Platzes in Köln im Besonderen zu erschließen. Denn der öffentliche Raum ist auch immer sozial konstruiert (vgl. SCHUBERT 2010). Im deutschsprachigen Raum existieren Abgrenzungsversuche zum öffentlichen Raum und Öffentlichkeit. Öffentlichkeit ist für HABERMAS (1994) ein Netzwerk für Kommunikation und reproduziert sich über kommunikatives Handeln (vgl. dazu Abschnitt 2.2.1.2). Der physische öffentliche Raum kann als dieser deklariert sein, aber nur durch seine Platzierung im Stadtgefüge oder durch seine Bebauung schafft er keine Öffentlichkeit. Öffentlichkeit wird alltäglich von öffentlichen Akteuren durch Kommunikation produziert (HABERMAS 1994, S. 435 ff.).

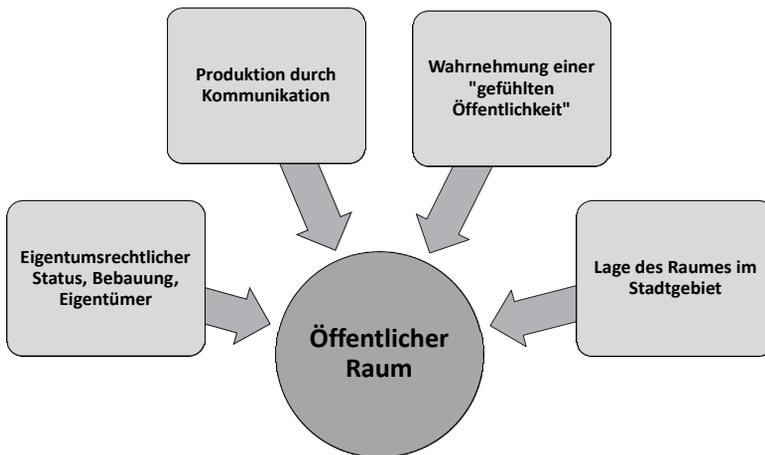


Abb. 9: Bedingungen und Paradigmen des öffentlichen Raumes nach den vier Raumkonzepten. (Quelle: eigene Darstellung).

Neben der Perspektive der sprachlichen Konstruktion von Räumen existieren Abgrenzungen von öffentlichen Räumen durch den Indikator des eigentumsrechtlichen Status (Abb. 9). Demnach sind relativ eindeutige öffentliche Räume Stadtplätze, Markt- und Rathausplatz, Grünanlagen sowie Straßen und Wege. Gemeinsam haben diese Räume, dass sie von der Kommune oder der öffentlichen Hand hergestellt und unterhalten werden. Zudem werden sie meist intensiv durch die Bevölkerung genutzt. Diese Orte sind offen zugänglich und Orte der Öffentlichkeit im Sinne der Begegnung, Auseinandersetzung und in Anlehnung an HABERMAS (1994) der Kommunikation. Bedingt öffentliche Räume sind beispielsweise Friedhöfe. Auch diese semi-öffentlichen Räume befinden sich im öffentlichen Eigentum. Der Zweck dieser Plätze ist aber vordefiniert und unterliegt gewissen Regeln und Verhaltensweisen. So sind Friedhöfe nachts geschlossen, oft umgeben von einem Zaun oder einer Mauer als Abgrenzung. Zudem gelten auf Friedhöfen Normen und Regeln. Neben der sachlichen Einschränkung erfolgt demnach auch eine zeitliche Vorgabe der Zugänglichkeit. Diese Räume sind also nicht ohne Bedingungen zugänglich. Als dritte Kategorie existieren Räume, die zwar öffentlich genutzt werden, sich aber im privaten Eigentum befinden. Ein Beispiel für diese bedingt öffentlichen Räume sind Einkaufszentren. Sie richten sich zwar nach ihrem Zweck an die Öffentlichkeit und im Prinzip haben alle Men-

schen Zugang. Doch dieser wird durch die Hausordnungen oft einigen Menschengruppen verwehrt, wie Mittellosen oder Obdachlosen (BREUER 2003). Neben dem eigentumsrechtlichen Status von öffentlichen Räumen gelten weitere Bedingungen, die einen Raum zu einem öffentlichen Raum machen. Basierend auf dem (1) rechtlichen Status eines öffentlichen Raumes ist damit auch die (2) Bedingung des freien Zugangs involviert (BIHLER 2004). Hier treffen sich Menschen aus allen Milieus. Ferner zeichnen sich öffentliche Räume durch ihre (3) Anonymität aus, was ein Phänomen der Großstadt ist. Diese Anonymität entsteht nach LOFLAND (1998) durch die Vielzahl an Menschen, die alle als Individuen sich im Raum bewegen und ihre Individualität ausleben können. Die Anonymität einer Großstadt kann demnach als Errungenschaft städtischen Lebens aufgefasst werden. Als weitere Bedingung gilt die (4) vielfältige Nutzung des Raumes. Nur durch die funktionale Durchmischung der europäischen Stadt konnten und können sich Diversität und Andersheit ergeben. Als fünftes Kriterium muss der öffentliche Raum zum einen (5) zum Verweilen einladen, aber ebenso einen ungehinderten Durchgang ermöglichen (LOFLAND 1998; aus BIHLER 2004).

Ein weiteres wichtiges Paradigma ist das Verhältnis von Bebauung zum Raum. Der öffentliche Raum bietet als physischer Raum eine Umgrenzung für die Menschen, die ihn nutzen und daraus Stadt und Urbanität entstehen lassen. Die Menschen produzieren den Raum, wodurch der Stadtraum als Produkt der Menschen angesehen werden kann und ein Abbild der Menschen ist, die in ihm leben. Die Abgrenzung des Raums zum öffentlichen Raum ist stark abhängig von seiner umgebenen Bebauung. Insbesondere kleinere Plätze mit einer Bebauung, die heute als *schön* und schützenswert gelten, schaffen eine richtige Atmosphäre (BIHLER 2004). Neben der Bebauung treten weitere Rahmenbedingungen auf, die sich aus der Lage des Platzes im räumlichen, strukturellen wie funktionalen Zusammenspiel der Stadt ergeben. Dabei ist die Lage des Platzes im Stadtgebiet bzw. im Viertel von besonderer Bedeutung. Damit einher gehen die Erreichbarkeit des Platzes sowie die Dienstleistungen und Güter, die in näherer Umgebung angeboten werden (SPIEGEL 2010).

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass öffentliche Räume sehr vielschichtig sind und dass ihre Bewertung sehr stark von der Perspektive des Betrachters abhängt. HANNO RAUTERBERG (2002) spricht im Zusammenhang von subjektiven Wahrnehmungen von einer *gefühlten Öffentlichkeit* (RAUTERBERG 2002). Die Raumnutzung hängt von den Gewohnheiten der Akteure ab, die ihn nutzen. Dabei spielt die eigentumsrechtliche Perspektive oft eine geringe Bedeutung für die Nutzerinnen und Nutzer. Erst im Konfliktfall kann die Perspektive des Eigentumsrechts wieder interessant werden.

2.4.1.1 Der Brüsseler Platz in Köln

Der Brüsseler Platz liegt im Stadtteil Neustadt-Nord¹⁷, im sogenannten Belgischen Viertel¹⁸ (Abb. 10). Das Belgische Viertel wie auch der Brüsseler Platz liegen nördlich der Aachener Straße, westlich der „Ringe“¹⁹. Das Viertel grenzt an das nördlich gelegene Friesenviertel mit dem Friesenplatz und wird im Westen von Eisenbahnschienen begrenzt. Der Platz selber wird im Westen direkt von der Pfarrkirche St. Michael²⁰ und der Moltkestraße begrenzt. Der Brüsseler Platz wurde als Vorplatz zur Kirche errichtet und bereits in den Jahren 1902 bis 1907 gebaut. Er hat eine Gesamtfläche von 1200m² (STÖCKER 2001, S. 162). Die bestehenden Platanen wurden ab den 1980er Jahren durch zahlreiche Hochbeete ergänzt, wodurch der Platz eine weitere Begründung erfuhr.

Seit 2003 hat sich die Bürgerinitiative *Querbeet* gegründet, die sich vermehrt um die Beete am und um den Brüsseler Platz bemüht.

Im Flächennutzungsplan der Stadt Köln ist das gesamte Belgische Viertel als besonderes Wohngebiet ausgewiesen. Des Weiteren ist das Gebiet um den Brüsseler Platz im speziellen als Wohnbaufläche gekennzeichnet (STADT KÖLN 2012a). Diese Eingrenzung bedeutet für das Viertel, dass die vorwiegende Nutzung im Wohnen besteht und besonders schützenswert in Bezug auf Lärm- und Schadstoffemissionen zu handhaben ist. Mit der weiteren Eingrenzung zum Wohngebiet, was als Oberkategorie zu verstehen ist, kann dieses Gebiet zu einem reinen, allgemeinen oder besonderem Wohngebiet entwickelt werden.

¹⁷ Die Stadt Köln besitzt neun Stadtbezirke und 86 Stadtteile (*Veedel*). Der Bereich Neustadt-Nord gehört zum Stadtbezirk Innenstadt. Das Belgische Viertel wiederum ist ein Teilbereich der Neustadt-Nord. Von den über 1 Mio. Einwohnern der Stadt Köln leben 28.981 Menschen in der Neustadt-Nord. Das durchschnittliche Alter der Bevölkerung in diesem Stadtteil liegt bei 40,9 Jahren. Etwa 58% der Bevölkerung haben den Beziehungsstatus ledig (STADT KÖLN 2011).

¹⁸ Das Viertel erhielt seinen Namen bedingt durch die verwendeten Straßennamen belgischer Städte wie die Maastrichter, Brüsseler, Amsterdamer und Lütticher Straße (STÖCKER 2001, S. 162).

¹⁹ „Ringe“ wird die Ringstraße in Köln genannt, deren Bau auf die Schleifung der Stadtmauer seit den 1880er Jahren zurückgeht. Dieser Ring, einst als Boulevard geplant, ist die Grenze zwischen der Kölner Altstadt und Neustadt.

²⁰ Das Gelände der Pfarrkirche St. Michael wurde nach der Schleifung der Stadtmauer im Jahr 1889 vom Erzbistum Köln erworben, um der Kölner Stadtbevölkerung eine neue Kirche zu errichten (Schaffer 2006: 2).



Abb. 10: Lage des Brüsseler Platzes in Köln. (Quelle: googleearth, 2013). Der Brüsseler Platz ist durch den schwarzen Punkt gekennzeichnet.

Der Gebäudebestand rund um den Brüsseler Platz ist sehr heterogen. Durch die Schleifung der Stadtmauer wurde in den darauffolgenden Jahren eine Vielzahl an gründerzeitlichen Häusern errichtet, die vornehmlich gutbetuchte Einwohner anzogen. 1926 beschrieb CONRAD den Bereich um den Brüsseler Platz bereits als Wohngebiet für einkommenshöhere Bevölkerungsschichten (CONRAD 1961, S. 175).

Jedoch forderten die Kriegsjahre auch in der Neustadt-Nord ihren Tribut, so dass der Innenstadtbereich flächendeckend zerstört wurde. Die noch bestehenden Altbauten verfielen, neue Gebäude der Nachkriegsjahre wurden errichtet, um der zurückkehrenden und anwachsenden Bevölkerung Köln Wohnraum zu bieten. Der rasante Anstieg der Wohnbevölkerung in den direkten Nachkriegsjahren macht deutlich, wie notwendig die Neubebauung für die Bevölkerung war (Abb. 11).

Dieser Neuaufbau veranlasste Stadtherren und Grundstückseigentümer zum Abriss der teilweise zerstörten Bauten der Gründerzeit. Bedingt durch die Entwicklungen der Nachkriegsjahre verschwand die einst vornehme Bevölkerung und wurde ersetzt von eher einkommensschwachen Bevölkerungsschichten (STÖCKER 2001, S. 162).

Seit einigen Jahren unterliegt das Viertel jedoch starken Umstrukturierungsprozessen. Heute kann das Belgische Viertel als gentrifiziert angesehen werden. Dieser Prozess spiegelt sich unter anderem in hohen Mieten des Gebietes wieder. Bedingt wird dieser hohe Mietpreis zum einen durch die Lage des Viertels: eine Vielzahl an öffentlichen Verkehrsmitteln erschließen das Gebiet und verbinden es optimal mit anderen Stadtteilen. Zudem wird eine hohe Lebensqualität durch eine Vielzahl an Dienstleistungseinrichtungen, Einzelhandel sowie Kultur- und Bildungseinrichtungen versorgt. Ferner liegt in unmittelbarer Nähe der

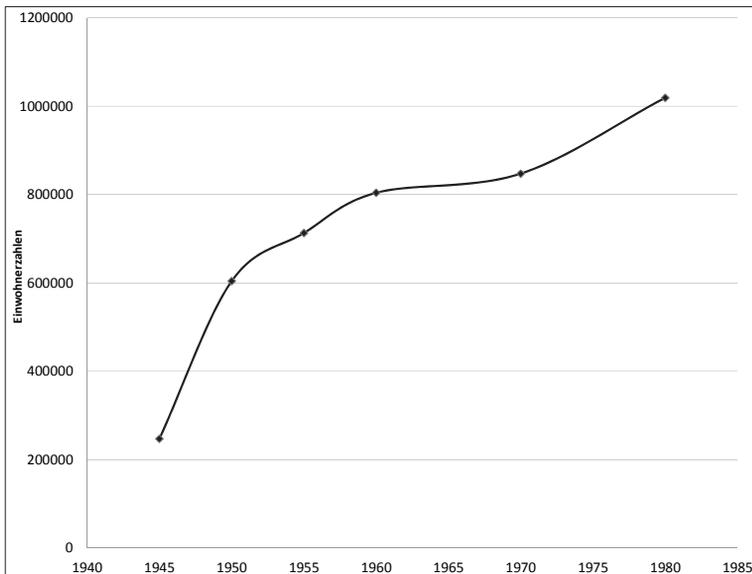


Abb. 11: Entwicklung der Einwohnerzahl in Köln von 1945-1980. (Quelle: Stadt Köln 2011b, eigene Darstellung)

Grüngürtel Kölns. Die heute sanierten Altbauten ziehen besonders gutverdienende junge Menschen und Familien im Alter von 25 bis 45 Jahren an. Zudem wohnen viele Bewohner seit mehr als 20 Jahren in ihren Wohnungen am Brüsseler Platz (STÖCKER 2001, S. 162). Durch all diese Aufwertungs- und Verdrängungsprozesse ist das Belgische Viertel rund um den Brüsseler Platz zu einem Künstler- und Szeneviertel geworden. Neben den einkommensstarken Anwohner, den DINKS (double income no kids) zieht das Viertel auch viele Besucherinnen und

Besucher an. Die Einzelhandelsstruktur hat sich dahingehend zu einer Anreihung von Boutiquen und Galerien entwickelt²¹.



Abb. 12: Nutzungskartierung des Gebietes um den Brüsseler Platz. Die Nutzungen Club, Disco sowie Imbiss sind in diesem Kartenblatt nicht zu finden. (Quelle: SABO 2011, S. 82).

²¹ Unter dem Label „Chic Belgique“ haben sich eine Vielzahl an Geschäften zusammengetan und führen regelmäßig Veranstaltungen durch (WALLBERG & HEMPEL 2012).

Die Kartierung (Abb. 12), die im Rahmen einer Diplomarbeit im Jahre 2011 entstanden ist, gibt Aufschluss über die Nutzung der Gebäude um den Brüsseler Platz. Die Kartierung bezieht sich dabei auf die Nutzung im Erdgeschoss. Daraus geht hervor, dass in unmittelbarer Nähe zum Brüsseler Platz vor allem der Einzelhandel, Restaurants und Bars präsent sind wie auch die Wohnnutzung. In den oberen Etagen befinden sich neben vereinzelt Arztpraxen oder Kanzleien ausschließlich Wohnungen.

2.4.1.2 Der Konflikt um den Brüsseler Platz

„Der Brüsseler Platz ist, wie man bereits in einigen Reiseführern nachlesen kann, seit geraumer Zeit Kölns beliebtester informeller Schönwetter-Treffpunkt von Flaschenbier trinkenden Nachtschwärmern. Entsprechend strapaziert sind die Anwohner, die von einem derartigen urbanen Erfolg ihres einstigen öffentlichen Wohnzimmers geradezu überrollt wurden [...]“ (VON KEITZ & VOGGENREITER 2010, S. 68). Dieses Zitat einer Forschungsgruppe der Fachhochschule verdeutlicht den Konflikt um den Brüsseler Platz.



Abb. 13: Der Brüsseler Platz bei Tag und bei Nacht. (Quelle: eigene Fotos 2011).

Das Konfliktpotenzial, das aus der unterschiedlichen Nutzung des Platzes resultiert, lässt sich anhand der beiden Photographien beschreiben (Abb. 13): Das linke Bild illustriert den Platz bei Tag: Zu sehen sind die vielen Sitzmöglichkeiten, die angelegten Beete, die gemütliche Atmosphäre und schattenspendende Bäume. Im Hintergrund des Bildes sind die Wohnhäuser zu sehen. Das rechte Bild zeigt den Brüsseler Platz am Abend. Deutlich wird die Übernutzung durch die urbane Bevölkerung bis spät in die Nacht hinein. Die Nutzerinnen und Nutzer des Platzes treffen sich mit Freunden, trinken alkoholische Getränke und verspeisen teilweise mitgebrachtes Essen.

Aus dieser Situation heraus entsteht bei sommerlichem Wetter täglich, aber insbesondere an Wochenenden, die Konfliktsituation: Die Wohnnutzung versus Nutzung als Szenetreff. Diese Tendenzen der Nutzung von öffentlichen Plätzen im Allgemeinen und hier im Besonderen lassen sich in Köln seit dem Weltjugendtag 2005 und der Fußball Weltmeisterschaft 2006 erkennen. Das Leben in der Öffentlichkeit gewinnt immer weiter an Interesse und Wertschätzung (WIENER 2009, S. 6). Dieser Wandel lässt sich nicht zuletzt durch ein verändertes Freizeitverhalten erklären. Waren öffentliche Plätze in den 1970er und 80er Jahren noch Resträume ohne besondere Bedeutung, ziehen sie heute vielerorts viele Menschen an, unter anderem bedingt durch veränderte Arbeitsweisen. Die typischen *9-to-5 Jobs* existieren so nicht mehr, die Haushaltsstruktur hat sich immer mehr zu Singlehaushalten gewandelt. Zum werden die Innenstädte wieder reurbanisiert. Nicht nur in Köln sind solche Prozesse zu verfolgen. Ähnliche Nutzungskonflikte existieren in Berlin oder in Hamburg.

Um die Konfliktentwicklung und den rezenten Status der Auseinandersetzungen einschätzen und bewerten zu können, soll die Aufstellung der Ereignisse um den Brüsseler Platz tabellarisch erfolgen (Tab. 3).

Tab. 3: Konfliktbiographie am Brüsseler Platz. (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Zeitungsartikeln des Kölner Stadtanzeigers).

Zeitpunkt	Ereignis
2003	Bürgerinitiative <i>Querbeet</i> verschönert den Platz: bepflanzt Hochbeete. Ungewollte Bevölkerungsgruppen wie Obdachlose und Bettler werden vermehrt aufgefordert den Platz zu verlassen.
2005	Weltjugendtag in Köln.
2006	Fußballweltmeisterschaft in Deutschland: Public Viewing findet vielerorts großes Interesse.
2006-2008	Vermehrte Nutzung des Brüsseler Platzes durch urbane junge Bevölkerung. Der Konflikt spitzt sich zu.
2008	Erste Bürgerversammlung zur Problematik: Lärm und Müll.
2009	Moderationsverfahren wird eingeführt: unabhängiger Moderator, DR. DETLEV WIENER, soll zwischen den Akteuren vermitteln. Teilnehmende Akteure: Gastronomen, Anwohner, Nutzerinnen und Nutzer und Einzelhändler.
2009	Erste Hinweisschilder werden am Platz aufgestellt. Ein Urinal wird aufgestellt. Zudem sagen die Gastronomen zu, Gästen gegen eine Gebühr die Nutzung der Toilette zu gewähren. Durch eine Vergrößerung der Außengastronomie, die per Gesetz um 24 Uhr geschlossen sein muss, soll

	<p>die Geräuschkulisse sinken.</p> <p>Zusätzlich werden Flutlichter und Sprinkleranlagen errichtet, um die Nutzerinnen und Nutzer um Mitternacht abzuschrecken und zu vertreiben. Es werden mobile Cocktailbars errichtet, die ebenfalls um 24 Uhr schließen.</p>
2010	<p>Am angrenzenden <i>Aachener Weiher</i> wird eine Ausgleichsfläche errichtet, die als Kulturbühne dienen soll. Nutzerinnen und Nutzer können hier selbstmitgebrachte Getränke verzehren. Das <i>Kultureck</i> soll das Flair des Brüsseler Platzes wiedergeben.</p>
2011	<p>Laut Gerichtsbeschluss dürfen die Kioske in unmittelbarer Nähe zum Brüsseler Platz keinen Alkohol nach 24 Uhr verkaufen. Die Sperrzeit gilt an Sonn- und Feiertagen zwischen 0.00- 6.00 Uhr.</p> <p>Zudem werden seit September 2011 die Nutzerinnen und Nutzer vom Ordnungsamt angesprochen mit der Bitte ab 22 Uhr ruhiger zu sein und um 24 Uhr den Platz zu räumen. Im Zeitraum April 2011- Oktober 2011 werden Lärmmessungen einer unabhängigen Firma, beauftragt durch die Stadt Köln, durchgeführt.</p>
2012	<p>Im Februar 2012 werden die Ergebnisse der Lärmmessungen bekannt gegeben. Im März ruft die Stadt das Konzept aus „Wir sprechen den Brüsseler Platz leer“. Ordnungsamt und Polizei sind auf dem Platz vertreten und sprechen die Nutzerinnen und Nutzer an. Sensibilisierung und das zeitige Verlassen des Platzes stehen im Vordergrund der Kampagne. Zudem werden die Besucherinnen und Besucher gezählt (Einsatzdokumentation). Im Mai wird beschlossen, die Außen gastronomie und die Spielplatzflächen erneut zu erweitern sowie eine Frauentoilette aufzustellen. Im Juni wird das „Super-Flüster-Flaschenmobil“ aufgestellt, das den Flaschensammlern erlauben soll, die Flaschen geräuschloser zu sammeln.</p>

Der Überblick über die Konfliktereignisse zeigt die wesentlichsten Errungenschaften und Maßnahmen auf. Deutlich dabei wird, dass es seit der ersten Bürgerversammlung und dem Einsetzen eines Moderators viele Maßnahmen gegeben hat. Jedoch zeigten und zeigen nicht alle Erfolg, sondern dieser ist häufig von kurzer Dauer. Interessant sind die Zählungen des Ordnungsamtes der Besucherinnen und Besucher des Platzes. Öffentlich zugänglich können die Ergebnisse abgerufen werden. Seit dem 15. Juni 2012 werden täglich die Besucherinnen- und Besu-

cherzahlen zu unterschiedlichen Uhrzeiten notiert. Des Weiteren werden die abendlichen Wetterbedingungen mitaufgenommen. Zu lesen ist dann in dem Dokument, dass beispielsweise am Samstag, 23. Juni 2012 um 22 Uhr 327 Besucherinnen und Besucher auf dem Platz waren. Die Anzahl stieg auf 684 um 23 Uhr an und wurde dann allmählich weniger. Um 0.30 Uhr zählten die Mitarbeiter des Ordnungsamtes noch 124 Menschen. Um 0.50 Uhr war der Platz komplett leer. Der mäßige Sommer im Jahr 2012 hat auch auf die Besucherinnen und Besucherzahlen am Brüsseler Platz Auswirkungen. So wurden einmalig in diesem Jahr am Sonntag, 30.06.2012 um 0.00 Uhr 1071 Menschen gezählt. An allen anderen Tagen waren weit weniger Menschen vor Ort (STADT KÖLN 2012b). Neben der Präsenz der Ordnungskräfte und durch ihr aktives Ansprechen sollen die Besucherinnen und Besucher sensibilisiert werden, gegen 22 Uhr ruhiger zu sein und den Platz um 24 Uhr zu räumen. Eigens dafür verteilen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Flyer unter den Nutzerinnen und Nutzern (Abb. 14).



Abb. 14: Vorder- und Rückseite des Flyers der Stadt Köln zur Sensibilisierung der Besucherinnen und Besucher des Brüsseler Platzes. (Quelle: Stadt Köln 2012).

Für die weitere Entwicklung des Konfliktes ist auch der im Februar 2012 veröffentlichte Bericht über die Lärmmessungen am Brüsseler Platz von Bedeutung. Die Messungen erfolgten an neun Nächten im Zeitraum von April 2011 bis Oktober 2011. Neben den Geräuschen der Personen, die sich im Bereich des Brüsseler Platzes aufhielten, wurden die Geräusche gemessen, die die Außengastronomie

verursacht sowie das zeitweise Geräusch, das durch das Zusammenräumen und Beseitigen des Mülls entstand. Mit in die Messung fielen auch Geräusche, die durch Straßen-, Schienen- und Flugverkehr erzeugt wurden. Auch sonstige Geräusche, wie das Bellen von Hunden, spielen bei der Messung mit hinein. Nach Angaben des Verfahrens dürfen in reinen Wohngebieten nachts von 22 Uhr bis 6 Uhr die Werte 35 dB (A) nicht überschreiten. Die Gegend um den Brüsseler Platz wird hier aber zu dem Bereich Mischgebiete/ Kerngebiete gezählt, wo eine Maximallautstärke von 45 dB (A) nicht überschritten werden darf. Das Messprotokoll hat ergeben, dass auch bei einer Nullmessung, die als Vergleichsgröße dienen soll, die Lautstärke unabhängig von der Anzahl der Besucherinnen und Besucher immer die erlaubten 45 dB (A) überschreitet 53,8 dB (A). In einer warmen Sommernacht am 04. Juni 2011 wurden 1570 Besucherinnen und Besucher gezählt. Zur lautesten Nachtstunde wurden 69,4 dB (A) gemessen. Was die erlaubten 45 dB (A) um 24,4 dB (A) überschreitet (STADT KÖLN). Das Moderationsverfahren und die aufgeführten Maßnahmen wurden im Jahr 2013 ebenfalls weitergeführt.

2.4.4. Benennung und Analyse der Akteure

Aus Erkenntnissen, die aus Zeitungsartikeln der örtlichen Lokalpresse wie auch dem Moderationsbericht aus dem Jahr 2009 stammen, lassen sich bestimmte Akteursgruppen identifizieren. Um ein differenziertes Bild über den Konflikt und seine Akteure zu erlangen, werden einzelne Akteure zu Gruppen zusammengefasst. Sicherlich umfasst dieses Konglomerat von Akteuren nicht jede einzelne Meinung oder Interesse, jedoch kann nur so ein Gesamtbild der Akteursgruppe skizziert werden.

Die Anwohnerinnen und Anwohner des Brüsseler Platzes können als die Betroffenen in Bezug auf Lärm und Müll des Platzes beschrieben und somit als eine Seite des Konflikts identifiziert werden. Die Anwohnerinnen und Anwohner wiederum sind eine heterogene Gruppe, was ihre Lebensführung, Altersstruktur und Haushaltsgröße angeht. Zum einen wohnen einige seit vielen Jahrzehnten am Platz, zum anderen sind aufgrund der Attraktivität des Viertels einige Anwohner erst in den letzten Jahren dorthin gezogen. Die Wohnungen sind so konzipiert, dass sie ihre Schlafzimmer zum Platz hinaus haben und daher zur Nachtruhe eine Geräuschbelastung erfahren (WIENER 2009). Im Abschlussbericht zum Brüsseler Platz ist zu lesen, dass sich in diesen Häusern ca. 120 Wohnungen befinden, wovon 60-80 Wohnungen stark vom Lärm betroffen sind (WIENER 2009, S. 10). Neben der Schlafstörung wird als weiteres Konfliktthema der Müll thematisiert. Gerade Familien, die den Platz und die umgebenen Spielplätze tagsüber nutzen wollen, sowie die Anwohnerinnen und Anwohner um den Brüsseler Platz verweisen auf die enorme Belästigung durch Scherben, Essensreste, Zigarettenstummeln, Kronkorken, Unrat und gelegentlich auf Spuren von Dro-

genkonsum. Die Interessen und Forderungen der Akteursgruppe sind trotz aller Diversität auf die Punkte Lärm und Müll zu reduzieren. Ihre Forderungen betreffend möchte sie, dass der Platz um 24 Uhr geräumt wird und seitens des Ordnungsamtes und der Polizei stärker gegen Unruhestifter vorgegangen wird. Die Forderungen einzelner Sprecherinnen und Sprecher reichen teilweise weit darüber hinaus²². Ein Teil der Anwohnerinnen und Anwohner gründete im Jahr 2003 die *Initiative Querbeet*, um den Plänen des Kölner Haus- und Grundbesitzervereins entgegenzuwirken, da dieser vorsah, die Hochbeete zu beseitigen, eine Großzahl der Bäume zu fällen, die Straße zu begradigen und die Außengastronomie zu vergrößern (BÜRGERINITIATIVE QUERBEET 2013). Nach den Auseinandersetzungen konnte sich die Initiative durchsetzen und kümmert sich seitdem sowohl mit zeitlichem als auch mit finanziellem Engagement um die Bepflanzung und Pflege der Beete. Nicht zuletzt die Bemühungen und Anstrengungen der Initiative haben den Brüsseler Platz zu einer *Oase* im städtischen Leben gemacht und ihm sein heutiges Flair gegeben. Dieses Paradoxum, das die Anwohnerinnen und Anwohner auf der einen Seite die Leidtragenden sind und auf der anderen Seite aber selber erst den Platz zu dem, was er heute ist, gemacht haben, findet sich auch in den Anregungen der einzelnen Mitgliederinnen und Mitglieder wieder, die fordern, die Besuchermengen zu reduzieren, den Platz aber dennoch als attraktiv weiter zu führen bis hin zu Forderungen, den Platz ungemütlich zu gestalten, um den Zustrom der Besucherinnen und Besucher zum Erliegen zu bringen (WIENER 2009, S. 11).

Neben den Anwohnerinnen und Anwohnern gibt es eine weitere Gruppe, die am Brüsseler Platz ansässig ist: zusammengefasst ist dies eine Gruppe aus Gastronomen, Kioskbesitzern und dem Einzelhandel. Die umliegenden gastronomischen Einrichtungen profitieren von der mediterranen Atmosphäre und der intensiven Nutzung der urbanen Stadtbevölkerung in vielerlei Hinsicht. Nicht nur, dass die Außengastronomie, die bis 24 Uhr geöffnet haben darf, viele Besucherinnen und Besucher anzieht, auch der Platz als Treffpunkt lässt die Restaurants und Bars profitieren. Durch vereinzelte Maßnahmen der letzten Jahre konnten die Gastronomen die Außenplätze sogar vergrößern und somit auch mehr Umsatz erwirtschaften. Diese Entwicklungen betreffen nicht nur die sechs Bars an der Ostseite des Platzes, sondern auch die umliegenden Kneipen und Restaurants. Neben dem gastronomischen Verkauf und Interesse ist es vor allem der ansässige Kiosk, der die Besucherinnen und Besucher des Platzes mit Getränken versorgt. Gleiches gilt für die Kioske und Supermärkte in unmittelbarer Entfernung zum Brüsseler Platz.

Als dritte Akteursgruppe können die Nutzerinnen und Nutzer des Platzes identifiziert werden. WIENER (2009) beschreibt die Besucherinnen und Besucher des

²² Über die Kommentare und Forderungen der einzelnen Akteure und wie diese in den Medien dargestellt werden, wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Platzes als eine Gruppe von jungen urbanen Menschen: Das Durchschnittsalter der Besucherinnen und Besucher liegt bei 28,7 Jahre. Meist sind diese Menschen Studentinnen und Studenten oder am Beginn ihrer beruflichen Karriere und stammen scheinbar aus einer recht homogenen Bildungsschicht. Ferner wurde in der Befragung herausgefunden, dass 55% der Besucherinnen und Besucher weniger als 10 Minuten zum Brüsseler Platz zu Fuß oder mit dem Rad benötigen. Die Nutzerinnen und Nutzer wohnen vermutlich in unmittelbarer Nähe zum Platz. Nur 17% der Besucherinnen und Besucher benötigen mehr als 15 Minuten (WIENER 2009). Gerade die Menschen, die in der Nähe des Platzes wohnen, sehen wenige Alternativen für einen anderen Ort, der eine vergleichbare Atmosphäre und Erreichbarkeit bietet. Dazu äußerte sich ein Befragter mit folgenden Worten: „Wo wollen wir uns denn sonst treffen? Kein Platz ist so schön wie der Brüsseler Platz“ (WIENER 2009, S. 15). Was die Attraktivität des Platzes betrifft, äußerten die meisten Befragten, dass gerade die Lage, die Sitzmöglichkeiten und die Versorgung durch den Kiosk für den Besuch sprechen. Des Weiteren benannten die Besucherinnen und Besucher den Platz als „Inn-Platz“, „man geht dorthin, wo was los ist“ (WIENER 2009, S. 15).

Die letzte Instanz in diesem Konfliktgefüge stellt die Stadt Köln dar, die als Träger des öffentlichen Platzes zwischen den Konfliktparteien steht. Auf der einen Seite möchte sie die Attraktivität des Platzes nicht verlieren und ihren jungen Stadtmenschen die Möglichkeit des Treffens und der Nutzung weiter ermöglichen. Auf der anderen Seite möchte die Stadt auch den Forderungen der Anwohnerinnen und Anwohner nachkommen und diese vor der Lärm- und Müllbelastung schützen. Infolgedessen wurde nicht nur der Moderator berufen, sondern auch vermehrt der Einsatz der Mitarbeiter des Ordnungsamtes wie auch der Polizei in die Wege geleitet, welche die Nutzerinnen und Nutzer für den Konflikt sensibilisieren sollen und sie freundlich bitten, bis 24 Uhr den Platz zu verlassen.

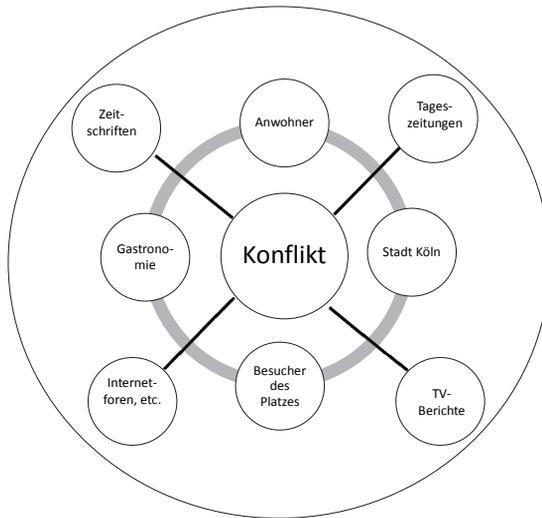


Abb. 15: Akteure und Berichterstatter des Konfliktes am Brüsseler Platz. (Quelle: eigene Darstellung).

Neben den beteiligten Akteuren am Konflikt, die unterschiedliche Intentionen verfolgen und Interessen haben und dadurch zu unterschiedlichen Handlungen und Forderungen gelangen, sind auch gerade die berichterstattenden Medien innerhalb des Konfliktes von Bedeutung (Abb. 15). Als größte Informationsquelle für die Analyse des Diskurses und der Argumentationen dient die lokale Berichterstattung des Kölner Stadtanzeigers²³. Neben den lokalen Nachrichten wird auch im lokalen Fernsehsender Center.tv²⁴ vom Konflikt um den Brüsseler Platz berichtet. Auch überregionale Zeitungen wie die *BILD*-Zeitungen berichten von den Geschehnissen um den Konflikt am Brüsseler Platz. Von Bedeutung haben auch

²³ Der *Kölner Stadtanzeiger* gehört zur Verlags Gruppe des Dumont Verlages. „Die Mediengruppe M. DuMont Schauberg ist der viertgrößte Zeitungsverlag in Deutschland. Vielfältige Beteiligungen unter anderem in TV- und Hörfunkobjekten und im Digitalbereich ergänzen das traditionelle Geschäftsfeld des Verlags, nicht nur in Köln. Zum Unternehmen gehören ganz oder anteilig neben dem *Express* und der *Kölnischen Rundschau* unter anderem die *Berliner Zeitung* und der *Berliner Kurier*, die *Hamburger Morgenpost*, die *Frankfurter Rundschau*, die *Mitteldeutsche Zeitung* in Halle/Saale und Haaretz in Tel Aviv“ (KÖLNER STADTANZEIGER ONLINE 2009). Die verkaufte Auflage beträgt knapp 320.000 Zeitungen, womit ein breites Kölner Publikum erreicht wird.

²⁴ Center.tv ist ein lokaler Fernsehsender, der in Köln eine Niederlassung gefunden hat. Nach eigenen Angaben erreicht „der Heimatfernsehsender per regionalem Kabelnetz und dem Entertain-Paket der Telekom rund zwei Millionen Haushalte, ist weltweit im Internet zu empfangen und wird täglich von rund 123.000 Menschen eingeschaltet“ (CENTER.TV KÖLN 2012).

die Blogs *Brüsseler Platz*²⁵ und *Belgische Viertel*²⁶, soziale Netzwerke wie *facebook* und der schon an anderer Stelle erwähnte Moderationsbericht.

2.4.2 Die Analyse des Konflikts am Brüsseler Platz – eine Analyse der Argumentationsmuster der beteiligten Akteure

„Räume sind nicht, Räume werden gemacht“ (FELGENHAUER 2007, S. 11) und zwar durch Sprache. Die Bedeutung, die dabei der Sprache und ihren Akteuren zukommt, wurde in den ersten Kapiteln dieser Arbeit beleuchtet.

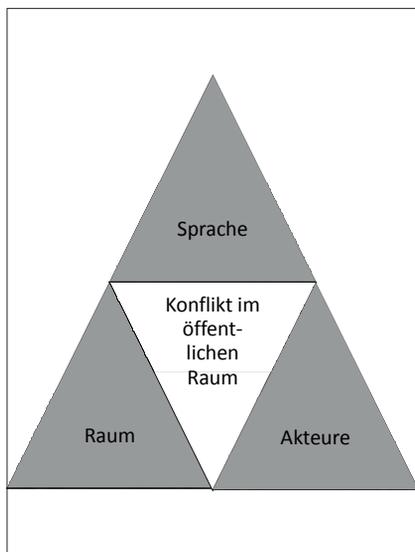


Abb. 16: Bedingungen für Konflikte im öffentlichen Raum. (Quelle: eigene Darstellung).

Dem Zusammenspiel zwischen den Akteuren, der Sprache und dem Raum wurde damit Rechnung getragen (Abb. 16). Im Folgenden sollen die theoretischen Auseinandersetzungen nun auf das Raumbespiel des Brüsseler Platzes erfolgen. Dabei soll diskutiert werden, wie die Diskurse um den Konflikt des Brüsseler Platzes den Raum konstruieren. „Wer sich [...] mit den Diskursen der Gesellschaft

²⁵ Der Brüsseler Platz Blog soll eine unabhängige Diskussionsplattform bieten (BRÜSSELERBLOG 2012).

²⁶ MARTIN HENSELER, Diplom Ökonom, bloggt seit Jahren aktuelle Informationen rund um das Belgische Viertel und den Brüsseler Platz (HENSELER 2012a).

beschäftigen will, sollte anstelle der Suche nach der ‚objektiven Realität‘ die raumbezogenen Images, Imaginations, Repräsentationen, Regionalisierungen, Leitbilder etc. untersuchen, die in einer Gesellschaft kursieren. Er sollte zu verstehen suchen, welche Bedeutung diese für das Handeln der Menschen haben“ (REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 33). Der Konflikt um den öffentlichen Raum wird nicht einfach vorausgesetzt, weil er dort draußen real existiert, sondern der Konflikt ist real, weil es einen Diskurs um ihn gibt (vgl. dazu FELGENHAUER 2007, S. 27).

2.4.2.1 Design der Diskursanalyse

Da der Hauptgedanke der Arbeit nicht die Untersuchung des Konfliktes am Brüsseler Platz ist, wird davon Abstand genommen, die folgende Analyse als vollständig zu erachten. Die Analyse bezieht sich auf Aussagen von Akteuren sowie auf Filmsequenzen und Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, die im späteren Verlauf der Arbeit Wiederverwendung finden, indem sie in die Unterrichtssequenz eingearbeitet werden, und dort als wichtiges Element der inhaltlichen Analyse thematisiert werden. Die Analyse wird also aufgrund der didaktischen Reduktion nicht vollständig im Sinne einer humangeographischen Fragestellung und Diskursanalyse erfolgen können.

Als Grundlage für die Untersuchung des Konfliktes dienen verschiedene Einträge in Internetforen (Blogs), Gutachten, die von der Stadt Köln in Auftrag gegeben und veröffentlicht wurden, Artikel aus einer überregionalen Zeitschrift, ein Beitrag einer TV Sendung des WDR sowie 15 Zeitungsartikel der letzten Jahre aus einer regionalen Tageszeitung. Alle Beiträge wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002) in einem ersten Schritt untersucht und für weitere Betrachtungen aufbereitet. Zur Festlegung des Materials wurde der Stichtag 01.07.2012 gewählt, um die Artikel, die bis dahin veröffentlicht wurden, berücksichtigen zu können. Aus dieser Vielzahl an Artikeln wurden diejenigen ausgesucht, die sich mit der Thematik beschäftigen, redundante wurden gestrichen. Als Hauptdatenquelle dient dabei die regionale Tageszeitung *Kölner Stadtanzeiger* online. Der Internetauftritt ermöglicht eine digitale Verarbeitung der Artikel und Stellungnahmen zum Konfliktthema und wurde daher als Medium gewählt. Als weitere Analysebasis diente ein Bericht in der Zeitschrift *Stadtrevue*²⁷ mit dem Thema „Mein Haus, mein Platz, mein Bier. Wie öffentlich sind die Kölner Plätze?“²⁸ Der Ausschnitt aus der TV Sendung *Lokalzeit Köln* des WDR²⁹ wird im Studio Köln produziert. Die Sendung *Lokalzeit* kann im wöchentlichen TV

²⁷ Stadtrevue. Das Kölnmagazin, Juli 2012.

²⁸ Innerhalb des StadtRevue Verlags erscheinen weitere halbjährliche und jährliche Zeitschriften. Der Kölner Verlag existiert seit 35 Jahren und veröffentlicht monatlich Berichte und Reportagen aus Köln und dessen Umland.

²⁹ Der WDR ist eine Anstalt des öffentlichen Rechtes mit Sitz in Köln.

Programm auf WDR 2 oder in der Mediathek des WDR angesehen und nachvollzogen werden. Ferner ist der Ausschnitt betreffend des Brüsseler Platzes auf der Internetplattform *youtube* zu sehen, der hier 450 Aufrufe hatte.³⁰ Der Blog von MARTIN HENSELER *Belgisches Viertel* versucht alle Ereignisse und Veranstaltungen des Belgischen Viertels und demnach des Brüsseler Platzes aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Adressaten dieses Blogs sind alle Interessierten am Viertel, besonders die Kreativszene sowie dessen Nutzerinnen und Nutzer und Besucherinnen und Besucher. Die Beiträge aus Zeitschriften, Zeitungen und dem Blog lagen bei der Analyse und Untersuchung bereits in schriftlicher Form vor und sind daher der Form her Artikel, Berichte und Blogbeiträge. Die Sendung der Lokalzeit wurde transkribiert, um dann auch in schriftlicher Form vorzuliegen und weiter untersucht zu werden. Die zugrunde liegende Fragestellung bei der Analyse verfolgte das Ziel herauszufinden, wie der Konflikt in den Berichten dargestellt wird und welche Informationen dem Rezipienten zugetragen werden. Ferner wurde darauf geachtet, welche Akteure zu Wort kommen, bedingt durch die Frage *wer spricht aus welcher Perspektive über was und zu wem und warum?* Dies war der erste Schritt der Untersuchung, wozu das Makro-Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt wurde. Weitere Beobachtungen und Fragen wurden dann im Anschluss mit Hilfe der Diskurs- und Argumentationsanalyse untersucht. Die Analyse nach MAYRING (2002) sieht die dreischrittige Herangehensweise der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung vor. Wobei der Kategorisierung innerhalb der Strukturierung besondere Bedeutung zukommt. Bei der Zusammenfassung des Materials wurden die Aussagen auf die wesentlichen Inhalte reduziert, dann paraphrasiert sowie generalisiert. Dazu wurden die gesamten Artikel und Transkriptionen untersucht und durchgegangen. Bei der Niederschrift der Textpassagen wurden lediglich die notiert, die für die Fragestellungen von Interesse waren. Weitere Aussagen und Berichte wurden nicht niedergeschrieben. Dieses Material diente dann dem weiteren Vorgehen. Zusätzliches Material für eine Explikation musste nicht herangezogen werden, da es keine Unstimmigkeiten in der Begriffswahl oder Unklarheiten gab. Zur Strukturierung der Materialien wurden anhand der Texte induktiv Kategorien gebildet, die nach der Hälfte der Durchsicht der Materialien überprüft und bestimmt wurden.

³⁰ Stand der Aufrufe 09.08.2012. Am 16.02.2014 wurde der Clip 907 Mal angeschaut.

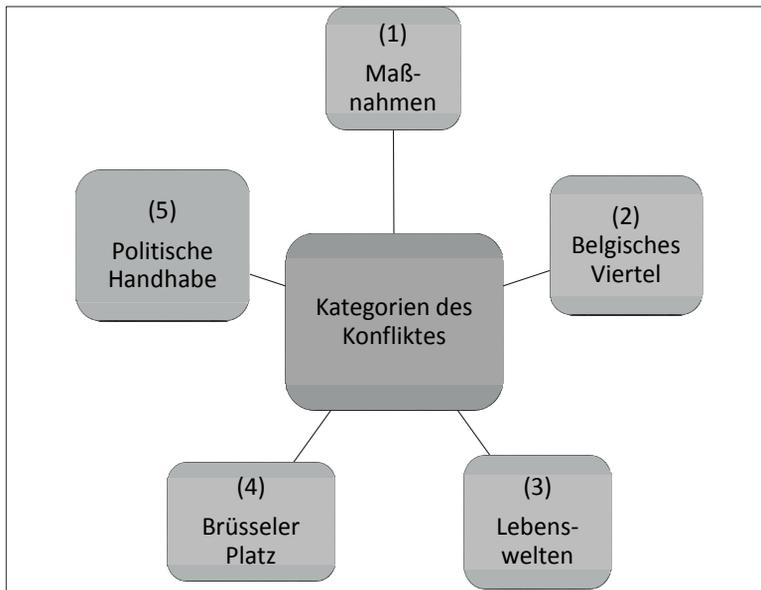


Abb.17: Kategorienbaum. (Quelle: eigene Darstellung).

Nach der Durchsicht, Reduzierung und Generalisierung der Textpassagen konnten die Kategorien erstellt werden. Fünf Kategorien konnten sich bei der Analyse herausbilden (Abb. 17): (1) Maßnahmen, (2) Belgisches Viertel, (3) Lebenswelten, (4) Brüsseler Platz und (5) politische Handhabe. Da es sich bei dem Textmaterial vielfach um Berichte und Artikel handelte, wurden die Meinungen und Forderungen der Akteure zu einer Kategorie zusammengefasst. Die diskursive und argumentative Analyse der Aussagen der Akteure erfolgte in einem nächsten Schritt. Die Kategorien dienen daher der Erkenntnisgewinnung über die Akteure und den Konflikt im Allgemeinen. Die Kategorien wurden weiter unterteilt und differenziert sowie interpretiert.

2.4.3 Ergebnisse der Diskurs- und Argumentationsanalyse

Bei der Interpretation der Kategorien wird ersichtlich, dass die Kategorie (1) *Maßnahmen* hauptsächlich bedient wird. Die Rezipienten der Berichte erfahren somit etwas über geplante bzw. bereits umgesetzte Maßnahmen im Bereich des Brüsseler Platzes. Neben den reinen Fakten bezüglich der Maßnahmen werden auch Stimmen innerhalb der Bevölkerung zu dieser Thematik eingesetzt. Anwohnerinnen und Anwohner deklarieren „[W]ir vermissen den klaren Willen, etwas gegen den Lärm zu machen“ (RUDOLPH). Oder ferner in diesem Zusammenhang

„[D]ie Stadt könnte den Brüsseler Platz zur Grünfläche erklären, was ihr mehr Handlungsmöglichkeiten verschaffe“ (FRANGENBERG 2011a). Andererseits werden Informationen zum Konflikt seitens der Journalisten selbst angefügt. So schreibt die *Stadtrevue*, der Streit am Brüsseler Platz sei ein „Konflikt zwischen Akteuren [um] Lärm, Müll und das Leben in der Stadt“ (WEGENER 2012, S. 30) sowie, dass der Konflikt über die ansässige Anwohnerschaft hinaus an Bedeutung gewinnen und ausgehandelt werden würde. Ferner schreibt der Journalist, dass dieser Konflikt kein Konflikt zwischen der Stadt und ihren Bürgerinnen und Bürgern sei, sondern zwischen den Bürgern ausgehandelt wird, womit die unterschiedlichen Lebensvorstellungen und Generationen angesprochen werden. Diese Kategorie gibt Auskunft über Maßnahmen und allgemeine Informationen und kann daher als Quelle für die Konfliktbiographie genutzt werden, um einen Überblick (chronologisch) zu erlangen. Auffällig ist allerdings, dass nur selten Personen des Konflikts zu Wort kommen oder Interviews geführt werden. Nahezu in jedem Artikel schreiben die Autorinnen und Autoren von neuen Maßnahmen und über Streitigkeiten am Platz. Bei der Interpretation und Analyse wird also deutlich, dass das *wer*, welches über den Konflikt spricht, eine elitäre und kleine Gruppe ist, die aber die Massen erreicht. Ganz besonders fällt dies bei der Analyse der Filmsequenz auf. Die Moderatorin möchte möglichst *neutral* über den Konflikt berichten, jedoch werden während des Ausschnitts vermehrt Nutzerinnen und Nutzer des Platzes zur Problematik befragt, die alle sehr eindeutig Stellung nehmen: „Ständig werden irgendwelche Läden zu gemacht – freie Fläche, wo die Leute sich treffen [...] und wenn das zu gemacht wird, dann gehen die Leute halt hier hin“. Sowie „[E]s ist in Köln einfach so, dass es nicht genug öffentlichen Raum gibt. Es muss eine Alternative geschaffen werden für die Leute, die hier abends zusammen sitzen“, in die gleiche Richtung geht auch die Aussage einer andere Person „[J]eder Mensch hat das Recht, seinen Abend frei zu gestalten [...] Ich würde auch hier sitzen bleiben, das ist immer noch unsere Stadt [...]“. Auch ein anderer Nutzer analysiert aus seiner Perspektive die Probleme der Anwohnerinnen und Anwohner „[D]ie Leute entscheiden sich ja dazu in der Innenstadt zu wohnen und da ist [es] nun mal laut“ (wie alle vorherigen Zitate LOKALZEIT KÖLN 2011). All diesen Aussagen ist gemein, dass sie von jungen urbanen Menschen geäußert werden, die alle so dargestellt werden, als würden sie ihr Recht auf die uneingeschränkte Anwesenheit einfordern, wenig Verständnis zeigen und ungestört am Brüsseler Platz feiern wollen. Gerade die jüngsten Berichte des Ordnungsamtes zeigen, dass die Besucherinnen und Besucher Verständnis aufbringen und gegen 24 Uhr den Platz verlassen. Die Berichterstattung ist demnach eindeutig gefärbt und nicht differenziert. Auch die Kategorie (2) *Belgisches Viertel* dient der Erkenntnisgewinnung und dem Orientieren im Viertel. Der Autor MARTIN HENSELER diskutiert die Vorkommnisse im Viertel. Dabei spielt der Brüsseler Platz ebenso eine wichtige Rolle. Hier erfährt der Leser/ die Leserin, dass der Brüsseler Platz nicht das alleinige Problem mit den *Nachtschwärmern* hat, son-

dern sich die Problematik um die Nutzung der öffentlichen Flächen auf das gesamte Viertel ausweitet. So schreibt HENSELER von einem „zweiten Epizentrum des Partyvolkes“ und beschreibt, dass die *Nachtschwärmer* nicht selten in der Nacht zum Platz zurückkehren (HENSELER 2012b). Die Nutzung des öffentlichen Raumes beschränkt sich daher nicht mehr nur auf den Brüsseler Platz, sondern verschiebt sich in das gesamte Belgische Viertel, da dieses ebenso geprägt ist von Gentrifizierungsprozessen und eine Fülle an Kneipen, Bars etc. besitzt. Als weitere Kategorie, die mit Hilfe der Analyse der Passagen gebildet werden konnte, extrahierte sich der Bereich der (3) *Lebenswelten* heraus. Gemeint sind hiermit die Versuche seitens der Berichterstatter, den Konflikt nicht nur auf die Problematik des öffentlichen Raumes zu reduzieren, sondern gerade diesen Nutzungskonflikt auch auf die unterschiedlichen Lebensstile und -welten zu reduzieren. Die *Stadtrevue* schreibt hierzu, dass es zu einer Entgrenzung unterschiedlicher Lebensbereiche kommt: die älteren Anwohnerinnen und Anwohner, die in der 68er Generation damals in das hippe Viertel zogen und heute noch an dem multikulturellen Kreativviertel teilhaben möchten, aber ebenso nachts ihre Ruhe haben möchten (AHRENS 2012, S. 31). Diese stehen einer jungen, urbanen Bevölkerung gegenüber, die den öffentlichen Raum wiederentdeckt haben und diesen nutzen.

Aber auch der (4) *Brüsseler Platz* ist eine eigene Kategorie innerhalb des Diskurses. Gerade die Konstruiertheit des Platzes wird in den Aussagen der Journalisten deutlich. So schreibt MANFRED WEGENER in der *Stadtrevue* „Menschen machen den Brüsseler Platz zu Kölns größter Open-Air-Kneipe“ und ferner schreibt JOHANNES J. AHRENS in selbiger Zeitschrift „[d]urch Klagen, Moderationsverfahren und medialer Berichterstattung ist ein Diskurs konstituiert worden [...]“ (WEGENER 2012; AHRENS 2012). Aber neben der offensiven Darstellung als Konstrukt wird auch immer wieder die einmalige Schönheit des Brüsseler Platzes betont. Wie pointiert im *Kölner Stadtanzeiger* zu lesen ist „[D]er Brüsseler Platz hat nämlich etwas, was die meisten anderen Plätze in der Stadt nicht haben: Er ist schön“ (FRANGENBERG 2011b). Der Brüsseler Platz als eigene Kategorie verdeutlicht die Bedingungen aber auch die Besonderheiten dieses Platzes in Köln. Die Gemeinsamkeit der Kategorien (5) *politische Handhabe und Lebenswelten* ist der Status des öffentlichen Raumes. Auf der einen Seite wird die juristische Befugnis thematisiert, die es der Stadt nicht erlaubt aktiv in den Konflikt einzugreifen, auf der anderen Seite stehen (auch geographische) Themenbereiche wie die Privatisierung des Öffentlichen oder eine *Öffentlichisierung* des Privaten im Fokus der Debatte. Und genau zwischen diesem Trendplatz und dem Symbol eines städtischen Konflikts stehen neue städtebauliche Leitbilder, die ihrerseits wiederum neue urbane Konflikte hervorrufen. Urbane Identitäten entwickeln sich und veränderte Lebenswelten entstehen, die eine neue Herangehensweise mit Konflikten im Raum erfordern. Aufgrund dieser kulturellen und gesellschaftlichen (Weiter)Entwicklung funktionieren Aushandlungsprozesse wie diese am Brüsse-

ler Platz und sie müssen eine demokratische Mitbestimmung generieren, nicht nur, weil es sich eben gerade um öffentliche Plätze handelt, sondern auch, weil neue Leitbilder neue Herangehensweise suggerieren.

Die Darstellung der einzelnen Paradigmen und Statements macht deutlich, wie sehr dieser Konflikt erst durch Berichterstattungen entsteht. Die Wirkung der Darstellung des Konfliktes und wie die verschiedenen Stimmen der Akteure zueinander in Bezug stehen, soll exemplarisch an der oben beschriebenen Filmsequenz besprochen werden. Hier soll der Frage nachgegangen werden, *wer spricht von welchem Ort über was und warum?* Sowie die Intentionen und ihre Wirkung untersucht werden.

Auffällig bei der Analyse dieser kleinen Sequenz ist, dass die Moderatorin in ihrer Einleitung kurz den Konflikt sehr einfach darstellt: sie spricht von jungen Menschen, von *Nachtschwärmern* und einer *fröhlichen Gesellschaft*, die abends zum Brüsseler Platz kommen, um „sich dort zu treffen, Kölsch zu trinken und zu quatschen“ (LOKALZEIT KÖLN 2011). Ferner spricht sie die Anwohnerinnen und Anwohner an, die nach ihrer Aussage „komplett genervt sind“ sowie von den Maßnahmen der Stadt, die bislang „alle nichts genützt haben“. Die Moderatorin spricht von *den* Anwohnerinnen und Anwohnern, womit sie alle Anwohnerinnen und Anwohner zu einer Gruppe reduziert, die alle genervt sind. Im Beitrag selber kommt allerdings kein einziger Anwohner zur Sprache. Ganz anders sieht es bei den Besucherinnen und Besuchern aus. Hier dürfen sich sechs junge Menschen zum Konflikt und der Problematik äußern. Vorher von der Moderatorin darauf reduziert, dass sie Bier trinken und quatschen, ist in der ersten Filmsequenz ein junger Mann, der sich gerade laut eine Bierflasche öffnet und dem Kamerateam zu prostet, zu sehen. Im Hintergrund des Films sind eine Vielzahl von Menschen zu sehen, die Geräuschkulisse ist nicht zu überhören. Und auch der Sprecher im Film teilt dem Zuschauer mit, dass es bereits 1Uhr früh sei, aber die Nachtschwärmer noch lange nicht genug haben. Hintergründe und weitere Informationen erfahren die Zuschauer nicht (LOKALZEIT KÖLN 2011). Lediglich von den sechs Interviewten wird die Problematik des Brüsseler Platzes durch das Argument des öffentlichen Platzes angesprochen. Diese Argumente sollen im nächsten Schritt mit Hilfe der Argumentationsanalyse näher betrachtet werden.

Die Argumente, die im Diskurs hervorgebracht werden, eignen sich um raumrelevante Semantiken zu extrahieren und um das implizite Wissen der Akteure zu systematisieren und zu untersuchen. Zur Analyse der Argumentationen innerhalb des Diskurses und damit der beteiligten Akteure am Konflikt kann die Argumentationsanalyse helfen. Die Argumentationsanalyse ist ein qualitatives Sprachanalyseverfahren, das die Satz- und Wortebene analysiert. Mit der Analyse soll herausgefunden werden, welche räumlichen Wirklichkeiten in den Aussagen der Akteure impliziert sind. Mit Rückgriff auf das TOULMINSCHE Argumentationsmuster (Kap. 3) verfolgt auch die Argumentationsanalyse diese Herangehensweise. Das raumbezogene Hintergrundwissen wird dabei vor allem im Bereich der Schluss-

regel und der Stützung angesehen, damit sind sie also im impliziten Teil des Arguments zu finden und sind damit für die sprachliche Raumkonstruktion entscheidend. Um herauszufinden, welche Konstruktionen die Akteure vom Brüsseler Platz impliziert verwenden, sollen einzelne Passagen expliziert werden.

- (1) Besucher 1: *„Ständig werden irgendwelche Läden zugemacht, freie Flächen, wo die Leute sich treffen. In Ehrenfeld, zum Beispiel, die Papierfabrik, in Deutz, zum Beispiel, Halle Deutz, das wird alles geschlossen. Das sind öffentliche Flächen, wo sich die Leute treffen. Und wenn das zu gemacht wird, gehen die hier hin.“*
- (2) Besucherin 2: *„Das ist einfach in Köln so, dass es nicht genug öffentlichen Raum gibt. Also irgendwie muss ne Alternative geschaffen werden für die Leute, die hier abends zusammensitzen.“*
- (3) Besucher 3: *„Die Leute entscheiden sich dazu in der Innenstadt zu wohnen und da ist es nun mal laut.“*
- (4) Besucher 4: *„Ich denk mal, wenn man das weiß so, dann weiß man sich auch darauf vorzubereiten.“*
- (5) Besucher 5: *„Das sehe ich genauso. Also wenn man hier hinzieht, dann muss man damit rechnen, dass es abends mal ein bisschen lauter wird. Wenn man Ruhe haben will, dann kann man hier nach Bergheim ziehen, nach Hürth, nach Frechen sonst wo hin nach Brühl. Da hat man seine Ruhe, aber hier ist nun mal was los.“*
- (6) Besucher 3: *„Ich würd sagen, dass jeder Mensch das Recht hat, ja, sein Abend frei zu gestalten.“*
- (7) Besucherin 6: *„Ich seh' das genauso, also ich würd auch hier sitzen bleiben, weil das ist [...] immer noch irgendwie unsere Stadt und wir sollten auch die öffentlichen Plätze nutzen können.“*

Die vorab gefilterten Passagen aus der Inhalts- und Diskursanalyse ermöglichen es, die Raumkonstruktionen dieses Konfliktes herauszufinden. Die Sprecherinnen und Sprecher aller Aussagen sind Nutzerinnen und Nutzer des Brüsseler Platzes in einem geschätzten Alter von 25- 35 Jahren, die keinerlei Auskunft darüber geben, wo sie selber wohnen. Deutlich wird auch bei diesen Aussagen, dass der Brüsseler Platz als öffentlicher Raum zu einem Aufenthaltsraum für alle konstruiert wird. Das impliziert in den Aussagen der Besucherinnen und Besucher zum einen, dass sie (teilweise) wissen, was die juristische Grundlage öffentlicher

Plätze ist und zum anderen, dass sie dieses Wissen auf den Brüsseler Platz übertragen, womit der Brüsseler Platz wie in (7) Teil *unserer Stadt* ist und von *uns* genutzt werden kann. Ferner werden durch die implizierten Teile des Argumentierens erkennbar, welches Verständnis die Interviewten über öffentliche Räume haben. So vergleicht der Besucher in (1) Tanzlokale wie die *Papierfabrik* und die *Halle Deutz*, mit öffentlichen Räumen im eigentlichen Sinne. Diese Örtlichkeiten wurden durch private Organisationen betrieben und hatten vielleicht einen semiöffentlichen Charakter, waren dies aber sicherlich nicht. Daher ist die Begründung, dass immer mehr öffentliche Plätze *schließen*, unhaltbar und damit ungültig. Ähnliches gilt für Aussage (2). Die Sprecherinnen versucht die (Über)Nutzung des Brüsseler Platzes damit zu erklären, dass es in Köln zu wenig öffentlichen Raum gibt. Auch diese Aussagen impliziert ein falsches Verständnis von öffentlichen Plätzen und Räumen. In Köln mangelt es sicherlich nicht quantitativ an öffentlichen Räumen. Anders verhält sich der zweite Teil ihrer Aussage, der die Qualität der Kölner Plätze anspricht. Dass Alternativen fehlen, sehen viele der beteiligten Akteure ähnlich. Die Aussagen (3, 4, 5) sprechen die Problematik mit den Anwohnerinnen und Anwohnern direkt an. Die Aussagen beinhalten allerdings, dass die Besucherinnen und Besucher davon ausgehen, die Anwohnerinnen und Anwohner wären erst vor kurzer Zeit in die Nähe oder unmittelbar an den Brüsseler Platz gezogen. Auf einige Anwohnerinnen und Anwohner trifft dies bestimmt zu, aber eigentlich ist der Großteil von ihnen vor vielen Jahren an den Brüsseler Platz gezogen, als das Viertel weder *hip* war und Wohnraum günstiger zu mieten war. Diese Voraussetzungen sind vielen Platzbesucherinnen und -besuchern nicht bekannt und so kommen sie zu dem Schluss, dass die Anwohnerinnen und Anwohner kein Recht auf Beschwerden haben. Die sieben Aussagen können also auf zwei grundlegende Argumente reduziert werden: zum einen argumentieren die Besucherinnen und Besucher mit dem öffentlichen Charakter des Brüsseler Platzes, der es ihnen erlaubt, sich dort aufzuhalten und zum anderen mit dem Unverständnis gegenüber den Anwohnerinnen und Anwohnern, die sich gegen den Lärm und die Geräuschkulisse beschwerten. Damit wird ein Bild der Besucherinnen und Besucher suggeriert, dass so nur begrenzt Gültigkeit hat.

2.4.4 Probleme bei der Durchführung der Diskursanalyse

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, hat diese Diskursanalyse nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl der Zeitungsartikel und Filmsequenzen hat die Forscherin selbst getroffen. Dabei wurde explizit darauf verzichtet alle bestehenden Artikel und Berichte zu beachten. Die Menge an Berichterstattung und damit die einhergehende Vielzahl an Beiträgen ist für die Analyse und spätere Nutzung im Schulunterricht nicht relevant. Die Auswahl beruht auf einer zufälligen Wahl von Beiträgen aus den vergangenen Jahren sowie aufgrund aktueller Geschehnisse. Das wichtigste Augenmerk war hier eine Analyse, um eine

Basis zu schaffen, die für die Unterrichtssequenz genutzt werden kann. Der Anspruch hier eine wissenschaftlich durchgeführte Diskursanalyse zu machen, wäre eine zeitintensive, eigenständige Arbeit und im Rahmen dieses Forschungsansatzes nicht möglich. Etwaige Unstimmigkeiten oder unterschiedliche Blickwinkel sind sicherlich möglich. Der Anspruch auf Objektivität wird im Sinne eines konstruktivistischen Forschungsparadigmas zurück gewiesen.

3 Argumentationskompetenz und raumbezogene Konflikte im Geographieunterricht

3.1 Konflikte im Geographieunterricht

Für deutsche Schülerinnen und Schüler ist in Anbetracht der historischen Fehlentwicklung der Politischen Geographie während der NS-Zeit sowie als Bürgerinnen und Bürger einer der größten Welthandelsnationen ein umfassendes und weitreichendes Weltbild unerlässliche Voraussetzung für eine demokratische und friedliche Gestaltung der Zukunft (BUCK 1996, S. 70). Es ist notwendig, die vergangenen Fehler und die Tabuisierung einer Geographie der Politik hinter sich zu lassen, um eigene Interessen und Möglichkeiten abzuschätzen, ihre Tragweite zu erkennen und nach demokratischen und toleranten Ansatzpunkten handeln zu können. Eine einseitige Betrachtung und Reduktion von Prozessen und Konflikten können nicht den Leitgedanken des 21. Jahrhunderts folgen. Genau hier liegt eine der Hauptaufgaben der Geographie und des Geographieunterrichts: die unterschiedlichen Realitäten aufzuzeigen und für Schülerinnen und Schüler begreiflich zu machen „denn alles geographische[s] Wissen ist politisch, jede politische Praxis ist geographisch“ (KNOX & MARSTON 2008, S. 576). Die Politische Geographie ist somit sowohl aus fachlichen als auch aus didaktischen und pädagogischen Gründen ein unerlässliches Thema für den Geographieunterricht (BÖHN 2005). Für eine Beteiligung an demokratischen Prozessen sind Wissen und die Fähigkeit, mit Informationen umzugehen, unerlässlich.

Für die Dekonstruktion von räumlichen Konflikten müssen Schülerinnen und Schüler Konfliktparteien, ihre Interessen und Ziele ebenso kennen und erfahren wie ihren *Background*. Denn Schülerinnen und Schüler können in den meisten Fällen nicht selber als Akteur auftreten bzw. beteiligte Akteure zu ihren Beweggründen befragen. Daher ist es zudem von Bedeutung zu reflektieren, wie die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch Raumbilder, die im Geographieunterricht gelehrt werden, beeinflusst wird (BREITBACH 2005). Somit ist es für den Geographieunterricht von besonderer Bedeutsamkeit, die Mehrdimensionalität von Konflikten so zu beleuchten, damit die Komplexität nachvollziehbar wird und die Schülerinnen und Schüler sich ein eigenes Bild machen können.

Der Geographieunterricht bietet eine integrative Betrachtungsweise: durch seinen Ansatz des vernetzten Denkens können Konflikte problemorientiert betrachtet werden. In Anlehnung an die Forschungsfelder der Politischen Geographie können nach REUBER (2004) Themenschwerpunkte benannt werden, die sich auch für die Behandlungen und Thematisierungen in der Schule eignen (Abb. 18):

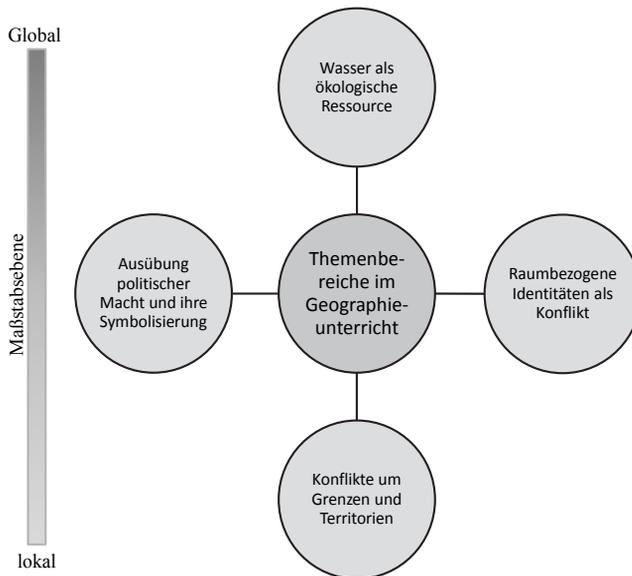


Abb. 18: Themenbereiche der Politischen Geographie im Geographieunterricht. (Quelle: verändert nach REUBER 2005, S. 5).

Für die Analyse von Konflikten im Unterricht hat REUBER (2005) Leitfragen aufgestellt, die als Prinzipien der didaktischen Strukturierung dienen und als Gütekriterien für die Behandlung von Konflikten im Geographieunterricht angesehen werden können:

- Welche Akteure oder Akteursgruppen beteiligen sich an Konflikten?
- Welche unterschiedlichen Interessen und Ziele leiten bzw. verfolgen sie?
- Mit welchen Strategien versuchen die Akteure ihre Ziele durchzusetzen?
- Wie beeinflusst das Zusammenwirken der Akteure den Verlauf eines Konfliktes?
- Wie beeinflussen die gesellschaftspolitischen Institutionen, Rahmenbedingungen und Regeln den Akteur im Konflikt?
- Wie spricht der Akteur über den Konflikt? Wie sieht seine Konstruktion des Konfliktes aus?
- Welche (Raum)Wahrnehmung haben die beteiligten Akteure vom raumbezogenen Konflikt? (erweitert nach REUBER 2005, S. 5).

Die Leitfrage der schulischen Betrachtung könnte im Sinne der critical geopolitics

und der geographischen Konfliktforschung heißen: *Wer spricht von welchem Ort über was und für wen und warum und wie handelt der Akteur?* (WOLKERSDORFER, GLASZE & THIELMANN 2006). Konflikte auf regionaler bzw. lokaler Maßstabsebene haben den Vorteil, dass sie den Schülerinnen und Schülern bekannt sind, empirisch untersucht werden können und die wirkenden Akteure relativ einfach zu erkennen sind. Die Mikroebene der Konfliktbetrachtung hat des Weiteren bildungspolitisch den Vorteil, die Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Alltagswelt abzuholen, ihnen einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug zu eröffnen, denn hier können die Schülerinnen und Schüler als zukünftige Entscheidungsträger lernen, wie raumwirksame Prozesse ablaufen und wie jeder einzelne aktiv in solche (politischen) Prozesse eingreifen kann (BÖHN 2005). Andererseits bietet eine Makroebene wie auf der nationalen bis globalen Ebene die Möglichkeit, internationale Konflikte zu erkennen und so Akteure zu identifizieren, die im regionalen Kontext nicht auftreten.

Um Schülerinnen und Schülern die Komplexität von Konflikten - egal auf welcher Maßstabsebene - näher zu bringen, ihnen zu ermöglichen, Auseinandersetzungen überhaupt als räumliche Konflikte zu interpretieren sowie die Konstruiertheit der vermeintlichen Realität zu erlangen, sollten Schülerinnen und Schüler ein Konzept erfahren, das ihnen die Mehrdimensionalität von Konflikten ermöglicht. Dafür eignet sich für den schulischen Gebrauch eine Kombination der handlungsorientierten Konfliktforschung mit der *critical geopolitics* im besonderen Maße, da die Schülerinnen und Schüler sowohl die Akteure selbst als auch die Handlungen der Akteure identifizieren können, mit dem Ziel die Handlungen - und damit sind sowohl die reinen Handhabungen als auch die Kommunikation gemeint - zu dekonstruieren. Diese konstruktivistische Perspektive hilft den Schülerinnen und Schülern dazu, Konflikte angemessen zu thematisieren und die Subjektivität von Wahrnehmungen zu verstehen. Die Aufgaben des Geographieunterrichts, die damit verfolgt werden, sind zum einen die Förderung einer differenzierten Raumwahrnehmung sowie der Einblick in die Vielfalt von verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten, die zu einer konfliktlosen Konsequenz führen. Zudem führt das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Konflikten und Räumen aus verschiedenen Perspektiven zu einem vernetzten Denken (BREITBACH 2005). Der Bildungsauftrag der Schule sollte daher in der Dekonstruktion von (politischen) Leitbildern liegen sowie in der Schulung eines selbstverantwortlichen und kritischen Blicks auf die Prozesse in der Welt und eine Toleranz für die Möglichkeit des Andersdenkens, das für das Entstehen und den Erhalt partizipativ-demokratischer Gesellschaftssysteme unerlässlich ist (WOLKERSDORFER, GLASZE & THIELMANN 2006).

3.1.1 Das Thema des Konflikts in den (Kernlehrplänen) der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen

Zur Analyse wurden die Kerncurricula, Lehrpläne und Bildungsstandards der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Brandenburg untersucht. Als Besonderheit ist hier zu nennen, dass das Land Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt der Analyse noch keinen Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe hat. Das bedeutet, dass zur Analyse lediglich der Lehrplan aus dem Jahr 1999 herangezogen werden konnte. Es wurden die Lehrpläne der Länder Brandenburg und Nordrhein-Westfalen ausgewählt, um die Ergebnisse mit denen von BUDKE (2011) bezüglich der Argumentationskompetenz zu vergleichen (vgl. Kap. 3.2.3), da hier diese beiden Bundesländer bereits gewählt wurden. Zudem sind die Lehrpläne beider Bundesländer im Bezug zu den Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern sehr unterschiedlich, so dass ein vielfältiger Abgleich stattfinden kann.

Der Kernlehrplan G8 NRW Sek I (2007) sieht die spezifische Bedeutung des Faches in der Erfassung des Raumbezugs. Ferner ist dort zu lesen, „[D]er Erdkundeunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler jene raumgebundenen Strukturen und Prozesse zu verstehen, in denen sich naturgeographische, ökologische, politische, wirtschaftliche und soziale Gegebenheiten und Zusammenhänge zu einem Gefüge vereinen, welches den Menschen als räumlich geprägte Lebenswirklichkeit begegnet (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007: 15). „Es [der Geographieunterricht] macht beispielsweise deutlich, wie konkurrierende Raumansprüche unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen in demokratischen Verfahren der Raumplanung gegeneinander abgewogen werden müssen“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007, S. 15). Zu den zentralen Aufgaben und Zielen des Faches gehört die Vermittlung einer raumbezogenen Handlungskompetenz. Diese wiederum kann unter anderem dadurch erworben werden, „Raumnutzungskonflikte auf die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Wertvorstellungen und Machtverhältnisse hin [zu] prüfen und sich sachgerecht, verantwortungsbewusst und kompromissfähig für ihre Lösung einsetzen zu können“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007: 17). Neben den allgemeinen Bemerkungen zum Fach Erdkunde und dessen Zielen und Aufgaben, verweist das Kerncurriculum zudem auf obligatorische Inhaltsfelder für die Klassenstufen 5 und 6 sowie 7 bis 9. Im Inhaltsfeld II soll nach Vorgaben die Ressource Wasser und die unangepasste Nutzung behandelt werden sowie im Inhaltsfeld III die Auswirkungen von Freizeitgestaltung auf Erholungsräume (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007: 26). Für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 werden im Inhaltsfeld VI raumbezogenen Konflikte durch folgende Themenkomplexe thematisiert: „Raumentwicklung auf der Grundlage von Ressourcenverfügbarkeit“ sowie „Chancen und Risiken des Dritte-Welt-Tourismus für die Entwicklung der Zielregion“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007: 30–31).

Der Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I für Brandenburg beschreibt die

Kompetenzbereiche anders, als die Vorschläge der Deutschen Gesellschaft für Geographie dies tun. Der Lehrplan sieht insgesamt fünf Kompetenzbereiche für das Fach Erdkunde vor³¹. Wonach „Raumbewertung bedeutet, Raumstrukturen, Raumentwicklungen und geografische Probleme mehrperspektivisch zu sehen und selbstständig bewerten zu können. [...] Raumbewertung bedeutet auch, sich mit eigenen und fremden Wertesystemen auseinander zu setzen, Konflikte zu verstehen sowie begründet Sach- und Werturteile zu fällen [...]“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2008, S.13). So werden hier als obligatorische Themenfelder für die Klassenstufen 7 und 8 zum einen ökologische Konflikte im Themenfeld 1 wie das „Aralsee-Syndrom“ und im Themenfeld 4 Konflikte um Ressourcen wie Erdöl und Wasser in den Ländern der Golfstaaten, Israel und der Türkei vorgeschlagen. Im Themenfeld 1 der 9. und 10. Klasse werden die USA als Wirtschaftsmacht sowie der Lebensraum Stadt thematisiert, anhand derer die Schülerinnen und Schüler „Interessenkonflikte mit dem Naturschutz“ erläutern, diskutieren oder belegen sollen (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2008, S. 28).

Der vorläufige Rahmenlehrplan für die Oberstufe in Brandenburg schreibt die Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I des Landes fort. Gleiches gilt für die inhaltliche und thematische Bedeutung der Kompetenzbereiche. Für die vier Kurshalbjahre der Qualifikationsphase schlägt der Rahmenlehrplan vier Oberthemenbereiche mit jeweiligen Unterthemen vor, die wiederum in den schulinternen Curricula definiert und mit Hinweisen zu den zentralen schriftlichen Abiturprüfungen des Ministeriums abgeglichen werden. Direkte Verweise zu Konfliktthemen gibt es an dieser Stelle nicht. So lassen sich Themenbereiche erahnen, an denen Konflikte behandelt werden könnten. Raumnutzungskonflikte können beim Unterthema „Raumordnung in Deutschland“ sowie bei Themen zur „Analyse von Teilräume[n] einer deutschen Großstadt nach physiognomischen, funktionalen und sozialen Merkmalen“ erfolgen (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2011, S. 17). Des Weiteren werden für das grundlegende Anforderungsniveau zum Themenbereich der Europäischen Union die „Verflechtungen im Dienstleistungssektor am Beispiel der Tourismusbranche“ vorgeschlagen sowie für das erhöhte Anforderungsniveau die europäische „Energie- und Umweltpolitik“ und die Thematisierung von „ökonomische[n] und soziale[n] Spannungsfelder[n] [wie die] Möglichkeiten politischer Regulierung[en]“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2011, S. 18).

Der an Lerninhalten orientierte Lehrplan der Sekundarstufe II für Nordrhein-Westfalen (1999) sieht die Dimension des Raumes als Orientierung an der Le-

³¹ Raumorientierung, Raumanalyse, Raumverständnis und Problemsichten, Raumbewertung, Raumbewusstsein und Raumverantwortung (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2008, S. 12 f.).

benswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und rückt ihn daher in den Mittelpunkt. „Der Raum als Lebensgrundlage muss vielfältige Funktionen als Ressource und Standort erfüllen, die oft in Konkurrenz zueinander stehen und Konflikte, Gefährdungen und sogar irreparable Eingriffe nach sich ziehen können“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1999, S. 6) wie Raumnutzungskonflikte. Ferner sieht das Ministerium die Aufgabe des Geographieunterrichts damit begründet, dass „[D]er Erdkundeunterricht [regiert] auf diese soziokulturelle und sozioökonomische Situation der Gegenwart [...] [regiert], indem er Heimat und Welt, Nähe und Ferne, lokales Handeln und globales Denken im Zusammenhang sieht. Er strebt räumliche Identität im Sinne von Vertrautsein mit dem Nahraum an, um dadurch Orientierung und Verhaltenssicherheit als Bestandteil raumbezogener Handlungskompetenz zu gewinnen“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2011, S. 6). Ferner wird die unterschiedliche Wahrnehmung und Konstruiertheit von Räumen erkannt und angesprochen: „Raumwahrnehmung und Raumorientierung durchdringen das inhaltliche und methodische Arbeiten des Erdkundeunterrichts. Die mit unterschiedlichen Raumwahrnehmungen verbundenen Bewertungen sind zu reflektieren und zum eigenen Handeln in Beziehung zu setzen“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2011, S. 8). Neben fachlichen Inhalten sollen auch Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens erlernt werden. Die Inhaltsfelder I, II und III behandeln ‚Raumstrukturen und raumwirksame Prozesse‘ in verschiedenen Spannungsfeldern. Die Konflikthematik wird hier innerhalb der thematischen Bausteine nicht explizit angesprochen. Lediglich die Intentionen der einzelnen Inhaltsfelder sehen den Zielkonflikt in der Bedeutung und dem Zusammenwirken zwischen Mensch und Umwelt. Dahingegen weist das Inhaltsfeld III ‚Raumstrukturen und raumwirksame Prozesse im Spannungsfeld von Aktionen und Konflikten sozialer Gruppen, Staaten und Kulturgemeinschaften‘ ein höheres Konfliktpotenzial auf, da es sich mit der ‚subjektiven Raumwahrnehmung, die geprägt ist durch eigene Erfahrungen, durch regionale, historische und gesellschaftliche Bedingungen sowie durch medienvermittelte Informationen, in ihrer Bedeutung für menschliches Handeln‘ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2011, S. 13) beschäftigt.

Die Analyse der Lehrpläne hat verdeutlicht, dass konkurrierende Raumannsprüche Thema des Geographieunterrichtes sein sollen. Die Lehrpläne zeigen Themenbereiche für die Behandlung von raumbezogenen Konflikten auf.

3.1.2 Das Thema des Konflikts im unterrichtlichen Alltag und in den Schulbüchern

Der Konflikt wird als eine Unvereinbarkeit von Positionen unterschiedlichster Akteure verstanden, die sozial konstruiert und kommuniziert wird. Somit sind Konflikte in jeglichen gesellschaftlichen Formen und Lebensphasen aufzufinden, und nicht nur bei kriegerischen Auseinandersetzungen (STÖBER 2011). Für den unterrichtlichen Alltag bedeutet dies, dass Konflikte bereits in der Grundschule thematisiert werden sollten, da sie zum einen die Meinungsbildung und zum anderen die Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler schulen. In der Sekundarstufe I und II können Konflikte mit allen Fachkonzepten verknüpft werden, da bei fast allen Entscheidungsprozessen Konflikte entstehen (WEIBENO ET AL. 2010, S. 117)

Basierend auf seiner definitorischen Grundlage hat STÖBER (2011) Schulbücher zum Thema Konflikt, Aufgabenstellungen und Kompetenzbereiche untersucht. Vorwiegende Themen, so nach seiner Analyse, treten in Form von Krieg und Bürgerkrieg aber vorwiegend als Landnutzungskonflikte auf. So werden gewaltsame Auseinandersetzungen nicht als Gegenstand an sich, sondern als Faktor von Hindernissen im Entwicklungsprozess, der selbst wiederum auf wirtschaftlichen Disparitäten oder ethnisch-religiösen sowie kulturellen Gegensätzen basiert, thematisiert. Häufig werden dafür Gebiete wie Nigeria, der ehemalige Vielvölkerstaat Jugoslawien sowie Konflikte um die Ressource Wasser herangezogen. Wiederum werden Landnutzungskonflikte als jegliches Eingreifen in den Naturhaushalt bis zur Raumplanung verstanden. Typische Themen sind hier der tropische Regenwald, Sahel-Zone, Aralsee sowie die Ölgewinnung in Alaska. Bei STÖBERS (2011) Analyse wird deutlich, dass viele Themen nicht in ihrer Mehrdimensionalität behandelt werden. So wird beispielsweise beim Thema Tourismus oft von Vor- und Nachteilen gesprochen, ohne jedoch gesellschaftliche Prozesse und verschiedene Interessenlagen in den Blick zu nehmen. Häufig wird die Raumplanung in Deutschland als Instrument zur Konfliktlösung angesehen, wobei die staatlichen Regelungs- und Ordnungsfunktionen in den Fokus der Betrachtung gerückt werden. Zusammenfassend können STÖBERS (2011) Ergebnisse daraufhin pointiert werden, dass Konflikte zwischen Ökonomie und Ökologie im Vordergrund der Betrachtung stehen. Des Weiteren lassen sich zwei Arten der Konfliktbehandlung identifizieren: zum einen werden Konflikte auf einer so abstrakten Art und Weise thematisiert, dass die Interessen und Intentionen der beteiligten Akteure nicht deutlich werden. Zum anderen werden Konflikte nur durch Interessen dargestellt, die als Folge der sozialen Konstruiertheit gelten. STÖBER (2011) kam daher zu der Erkenntnis, dass Konflikte zwar ein Thema des Geographieunterrichts sind, dass die Herausarbeitung des Konflikthaften jedoch die häufigste Perspektive darstellt (STÖBER 2011; OTTO & STÖBER).

Die Ergebnisse von STÖBER (2011) sollen als Impuls gelten für eine eigene Schul-

buchanalyse, die sich dem Ziel widmet, herauszufinden, welche raumbezogenen Konflikte der Humangeographie innerhalb der Teildisziplin der Stadtgeographie in den Schulbüchern der Sekundarstufe I und II existieren und wie diese inhaltlich, strukturell und formal thematisiert werden. Der Fokus soll dabei auf der im vorangegangenen Teil thematisierten Notwendigkeit von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen, Akteuren und ihren Argumentationsmustern liegen. Bei der Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, ob raumbezogene Konflikte in ihrer Mehrdimensionalität in den Schulbüchern betrachtet werden und ob die Konstruiertheit durch sprachliche Muster thematisiert wird.

3.1.2.1 Schulbuchanalyse

Schulbücher sollen neben gesellschaftlichen, politischen und fachwissenschaftlichen auch den aktuellen fachdidaktischen Anforderungen entsprechen, um den Schülerinnen und Schülern nicht nur zu einer (Allgemein)Bildung zu verhelfen, sondern sie auch für das spätere Berufs- und Arbeitsleben vorzubereiten sowie ihnen einen kritischen Umgang mit Medien zu vermitteln. Das Schulbuch ist nach wie vor das Unterrichtsmedium, das am häufigsten im unterrichtlichen Alltag genutzt wird. Daher wird es zu einer Analyse herangezogen.

Aus der allgemeinen Anforderung an Schulbücher heraus ergibt sich, dass neben dem Informationsgehalt und -inhalt auch pädagogische Absichten sowie politische Perspektiven involviert sind. Die Aufgabenkultur und -vielfalt sowie die Materialien und Hilfestellungen in den Büchern müssen die skizzierten Anforderungen erfüllen. Im Folgenden soll die Analyse von einschlägigen Schulbüchern erfolgen, die die Thematik der raumbezogenen Konflikte auf der Mikroebene untersucht.

Dazu ergeben sich folgenden Fragen:

- Wird explizit auf die Thematik Konflikt eingegangen bzw. hingewiesen?
- Werden Konflikte im Schulbuch nach den benannten Gütekriterien behandelt?
- Welche Themen/Unterthemen können nach einem ersten Überblick Konflikte beinhalten?
- Werden Schlüsselbegriffe wie Konflikt, Akteur etc. benannt?
- Werden verschiedene Perspektiven des Konflikts herausgearbeitet?
- Aus welcher Perspektive wird der Konflikt dargestellt?
- Auf welcher Maßstabsebene werden die Konflikte dargestellt?
- Welche stadtgeographischen Themen werden als Konflikte dargestellt?

Als Gütekriterien für die Analyse der Schulbücher werden auf die Leitfragen nach

REUBER (2001) zurückgegriffen und diese erweitert. Analysekriterien sind demnach die Akteure selbst. Es wird geschaut, ob dargestellt wird, dass Akteure beteiligt sind bzw. dass mehrere Akteure am Prozess des Konflikts partizipieren. Daraus folgend wird untersucht, ob die verschiedenen Interessen und Ziele der Akteure aufgezeigt werden, die den Konflikt beeinflussen sowie die dahinterstehenden Strategien, die die Akteure verwenden. Ferner soll überprüft werden, ob Institutionen oder staatliche Organisationen sowie Regeln und Normen den Konflikt beeinflussen. Ein weiterer wichtiger Analysepunkt in der Schulbuchanalyse wird die Dekonstruktion der sprachlichen Symboliken der Akteure sein, sofern diese thematisiert werden sowie die Raumwahrnehmung der beteiligten Akteure.

Als Analyseverfahren werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Innerhalb der quantitativen Methoden werden die Lehrbuchseiten ins Verhältnis zur Gesamtseitenzahl gesetzt, um einen Überblick über die absolute wie über die relative Verteilung zu erhalten. Innerhalb der qualitativen Analyse werden die einzelnen Schulbuchseiten nach ihrem Inhalt, dessen Aufbereitung und Methodik analysiert. Daraus ergeben sich mögliche Hinweise und Tendenzen, wie mit der Thematik des raumbezogenen Konfliktes in Schulbüchern umgegangen wird.

3.1.2.2 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Zur Analyse wurden insgesamt 22 aktuelle Schulbücher verschiedener Verlage der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Brandenburg für das Gymnasium der Sekundarstufe I und II untersucht³², es wurden diese Bundesländer gewählt, da BUDKE (2011) die gleichen Bundesländer in ihrem Vergleich der Argumentationsaufgaben untersucht (vgl. Kap. 3.2.3). Des Weiteren wurden nur Schulbücher des Gymnasiums untersucht, da die spätere Untersuchung ebenfalls an Gymnasium durchgeführt wurde (Tab.4). STÖBER (2011) hat insgesamt 34 Bände untersucht, davon wiederum zwölf Bände näher. Es wurde die Schulbücher der Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen näher betrachtet, wovon drei Schulbücher für die Oberstufe und neun für Realschulen und Gymnasien bestimmt waren.

³² Die Analyse bezieht sich auf folgende Schulbücher:

NRW:

(BREITBACH & RICHTER 2003; FRAMBACH ET AL. 2008; LATZ 2009a; LATZ 2009b; LATZ 2008; BAUER ET AL. 2011; BAUSKE ET AL. 2010; HABERLAG ET AL. 2011; BRODENGIEIER, BÜNSTORF, HÄNSEL, HEMMER, JANSEN, ET AL. 2008; BRODENGIEIER, BÜNSTORF, HÄNSEL, HEMMER, JACKOWSKI, ET AL. 2008; BRODENGIEIER ET AL. 2009; LATZ 2011)

Brandenburg:

(BAUMANN ET AL. 2008; COLDITZ & PROTZE 2005; COLDITZ & PROTZE 2009; PROTZE & COLDITZ 2003; BUDER, KULKE & RICHTER 2004; DEMMRICH, FLEISCHER & SEEGER 2009; DEMMRICH ET AL. 2008; FLATH & KULKE 2008; ERNST 2008)

Tab. 4: Aufstellung der untersuchten Schulbücher. (n=22) (Quelle: eigene Darstellung).

Bundesland: Nordrhein-Westfalen			
Verlag	Titel	Erscheinungsjahr	Klassenstufe
Cornelsen	Mensch und Raum	2003	5./6. Klasse
Westermann	Praxis Geographie 1	2008	5./6. Klasse
Westermann	Diercke Geographie 3	2009	9./10. Klasse
Westermann	Diercke Geographie 2/3	2009	7.-9. Klasse
Westermann	Diercke Geographie 1	2008	5./6. Klasse
Klett	Terra 3 Erdkunde	2009	9./10. Klasse
Klett	Terra 1 Erdkunde	2008	5./6. Klasse
Klett	Terra 2 Erdkunde	2008	7./8. Klasse
Westermann	Diercke Geographie	2011	Oberstufe
Klett	Terra Erdkunde (Ausgabe N)	2011	Oberstufe
Westermann	Praxis Geographie	2010	Einführungsphase S II
Westermann	Praxis Geographie	2011	Qualifikationsphase S II
Bundesland: Brandenburg			
Verlag	Titel	Erscheinungsjahr	Klassenstufe
Westermann	Heimat und Welt	2008	7./8. Klasse
Westermann	Heimat und Welt	2009	9./10. Klasse
Westermann	Heimat und Welt	2010	5./6. Klasse
Westermann	Heimat und Welt	2003	9./10. Klasse
Westermann	Diercke Geographie	2009	9./10. Klasse
Cornelsen	Geografie	2008	7./8. Klasse
Cornelsen	Geografie	2009	9./10. Klasse
Westermann	Diercke Geographie	2008	7./8. Klasse
Cornelsen	Geographie	2008	Oberstufe
Westermann	Diercke Geographie	2011	Oberstufe

Das ergibt eine Gesamtseitenzahl von 4445 Seiten, die nach den oben beschriebenen Kriterien analysiert wurden. Zunächst wurde anhand des Inhaltsverzeichnisses überprüft, ob explizit auf Konflikte hingewiesen wird. Diese Analyse ergab, dass in den seltensten Fällen der Begriff Konflikt im Titel gewählt wird. Bei geopolitischen Auseinandersetzungen am Fallbeispiel des Nahen Ostens wird in einigen Büchern der Begriff im Titel verwendet, so beispielsweise „Konfliktraum Naher Osten“ (ERNST 2008, S. 84). Als nächster Analyseschritt erfolgte eine quantitative Betrachtung der gesamten Schulbücher. Aus dieser Betrachtung heraus wurde festgestellt, dass lediglich 2,16% der Seiten Konflikte verschiedenster Art thematisieren (Abb. 19).

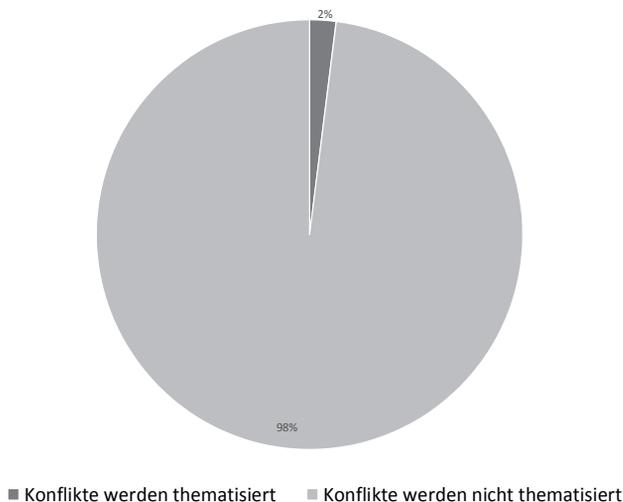


Abb. 19: Thematisierung von raumbezogenen Konflikten in den untersuchten Schulbüchern. (In Prozent). (Quelle: eigene Darstellung).

Demnach werden auf 98% der Seiten (4349) geographische Sachverhalte behandelt, ohne dabei auf ihre Konfliktträchtigkeit einzugehen. Diese rund 2% der Seiten, auf denen Konflikte nach geographischen Sachverständnis betrachtet werden, zeigen innerhalb der Gliederung in Sekundarstufe I und II erhebliche Unterschiede auf (Abb. 20).

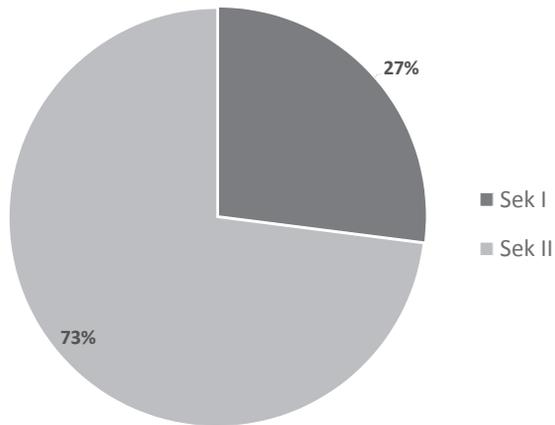


Abb. 20: Vergleich von Sekundarstufe I und II. (Quelle: eigene Darstellung).

Abbildung 20 verdeutlicht, dass innerhalb der 96 Seiten, die Konflikte betrachten, etwa zwei Drittel in der Sekundarstufe II thematisiert werden. Dabei fallen erheblich Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Bundesländern auf: während in der Sekundarstufe I von den insgesamt 2650 Schulbuchseiten die Mehrzahl der Schulbücher Brandenburgs Konflikte nach oben genannten Kriterien thematisieren, sind es in der Sekundarstufe II, wo insgesamt 1795 Seiten analysiert wurden, die Bücher des Landes Nordrhein-Westfalen, die Konflikte als solche thematisieren (Abb. 21).

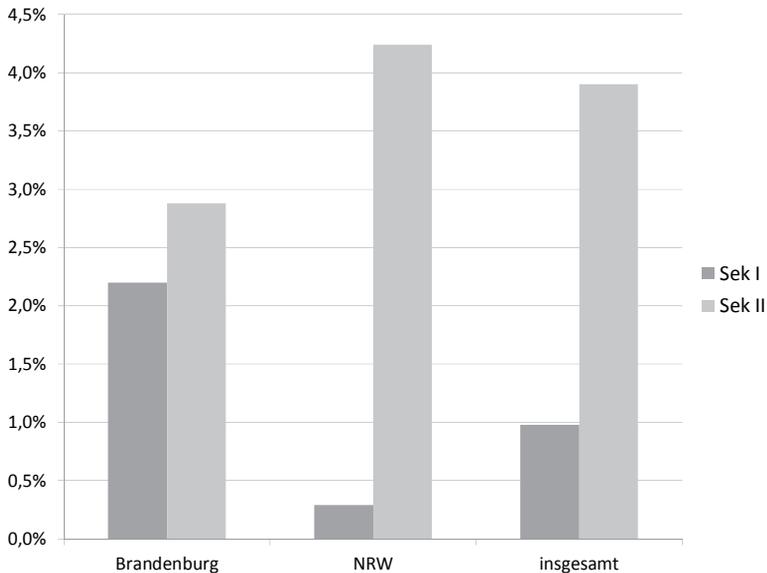


Abb. 21: Ländervergleich zwischen Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. (Quelle: eigene Darstellung). Anzahl der untersuchten Schulbuchseiten insgesamt: 4445, davon Sek I 2650 und Sek II 1795.

Daraus lassen sich keine genauen Schlüsse ziehen, ob die Behandlung von Konflikten im Geographieunterricht des Gymnasiums davon abhängt, in welcher Klassenstufe sie behandelt werden oder ob dies von den Verlagen und ihren Autoren abhängig ist. Diese quantitative Analyse gibt aber einen Gesamtüberblick über den Stellenwert der raumbezogenen Konflikte in Geographieschulbüchern.

In einem dritten Analyseschritt wurden dann die herausgestellten Seiten, auf denen Konflikte behandelt werden, näher betrachtet, um so herauszufinden, welche Themen die Konfliktrichtigkeit behandeln. Dazu wurden die verschiedenen Themen zu Oberthemen zusammengefasst, um einen Themenüberblick geben zu können.

Bei allen analysierten Schulbuchseiten wurden daher insgesamt sechs Themenschwerpunkte herausgestellt. Da es vermehrt um die Problematik des Ressourcenverbrauchs geht, wurde zwischen der Ressource Wasser und anderen Energieträgern unterschieden. Des Weiteren wurde die Thematik des Tourismus als einzelne Kategorie aufgestellt, da die Behandlung weitgefächert auf verschiedenste Konfliktbereiche eingeht. Aus dieser Analyse ergibt sich, dass die sechs Themenbereiche in unterschiedlichem Maße Beachtung finden (Abb. 22).

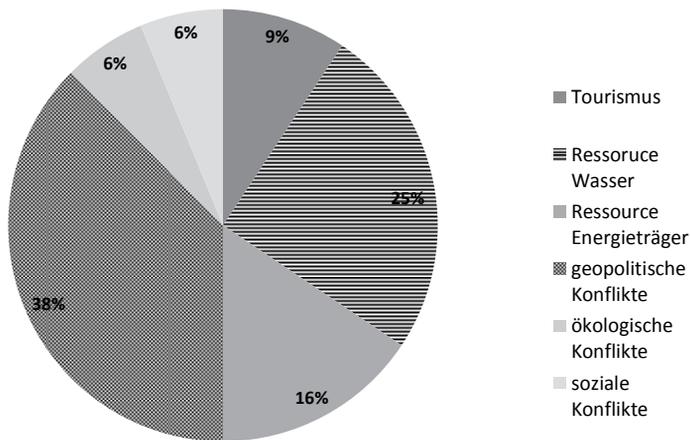


Abb. 22: Themenschwerpunkte. (Quelle: eigene Darstellung).

Aus der Abbildung 22 wird deutlich, dass die Themenschwerpunkte der geopolitischen Konflikte sowie der Bereich der Ressourcen Wasser und Energieträger die größte Anzahl an behandelten Konflikten innehaben. Innerhalb dieser Kategorien lassen sich wiederum verschiedene Thematiken finden: Geopolitische Konflikte werden primär am Beispiel des Nahen Ostens thematisiert. Dies wird sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II verfolgt. Überschriften wie „Naher und Mittlerer Osten - ein Raum voller Spannungen“ (ERNST 2008, S. 75 ff.) versprechen eine Betrachtung eines raumbezogenen Konflikts. Neben einer geschichtlichen Einführung in die Auseinandersetzungen im Nahen Osten wird auch hier zum großen Teil auf die Wasserproblematik eingegangen. Dabei wird in den Büchern der Sekundarstufe I Brandenburgs zwar der Begriff des Konflikts im Titel benannt, die Aufgabenstellungen zu den Doppelseiten gehen aber nicht auf das Konfliktpotenzial der Region ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr die Begriffe „Morgenland, Abendland, Orient, Naher Osten und Fruchtbare Halbmond“ erläutern sowie eine Liste mit den Staaten und Hauptstädten des Nahen Ostens erstellen (ERNST 2008, S. 85). In einem Schulbuch der Sekundarstufe II für Nordrhein-Westfalen wird der Nahostkonflikt aufgegriffen, um die Wasserpolitik der beteiligten Akteure aufzuzeigen sowie die Konflikte um die Verteilung, die in einigen Gebieten zu Wassermangel führen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler anhand verschiedener Perspektiven die Problematik und den

Konflikt kennen. Zudem sollen sie in den Aufgabenstellungen die Kontroversität nicht nur beschreiben, sondern auch bewerten und erläutern (BAUSKE ET AL. 2010, S. 194–197). Weiter wird innerhalb des Bereichs der (geo)politischen Konflikte auf die Stellung der USA eingegangen. Hierzu heißt es in einem Schulbuch der Sekundarstufe I für Brandenburg: „Bei internationalen Konflikten wie im ehemaligen Jugoslawien oder im Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern sind die USA als Vermittler tätig“ (ERNST 2008, S. 36). Ferner wird an gleicher Stelle, zu einer Abbildung von Ground Zero geschrieben „[N]ach den Angriffen am 11. September 2001 auf das World Trade Center in New York setzen die USA auch militärische Mittel im Kampf gegen den internationalen Terrorismus ein“ (ERNST 2008, S. 36). Hier wird die Stellung der USA sehr oberflächlich, fast banal dargestellt, ohne dabei auf die verschiedenen Aspekte und die beteiligten Akteure weiter einzugehen. Des Weiteren werden anhand des Raumbeispiels Naher Osten auch machtpolitische Interessen dargestellt und die „Allianzen gegen den Terror“ vorgestellt (BAUSKE ET AL. 2010, S. 112–113).

Die Thematik der Ressourcen ist ein weiterer großer Schwerpunkt in der Behandlung von raumbezogenen Konflikten innerhalb der Schulbücher. Dabei wird die Wasserproblematik wie gerade beschrieben zum einen anhand des Konflikts im Nahen Osten thematisiert, des Weiteren finden sich Beispiele für Nutzungskonflikte an Beispielen der Bewässerungslandschaften und des Drei-Schluchten-Staudamms. Der weltweit steigende Bedarf nach Energieträgern sowohl der erneuerbaren als auch der fossilen und der Kernenergie wird vielfältig thematisiert. Dabei wird vermehrt im Rahmen der Behandlung des primären Wirtschaftssektors auf die Problematik eingegangen. Es wird von einem „Energiehunger“ (LATZ 2011, S. 168–175) gesprochen, der die Verfügbarkeit von Ressourcen zum Verbrauch beschreiben soll sowie die Verteilung der Ressourcen weltweit. Zudem werden auch die sozialen Konflikte des Bergbaus wie die Senkung ganzer Regionen als Folge des Bergbaus thematisiert. Der Verbrauch von Energieträgern steht „im Fokus machtpolitischer Interessen“ und beinhaltet ein „erhebliches Potenzial für zwischenstaatliche Konflikte“ (LATZ 2011, S. 176). Hierbei werden die verschiedenen Interessen und Intentionen zweier Akteure, die der USA und der OPEC, dargestellt. Auch in anderen Schulbüchern wird der Abbau von Bodenschätzen als großes Konfliktpotenzial aufgezeigt. Ferner wird die Konfliktrichtigkeit der Kernenergie aus verschiedenen Perspektiven dargestellt (LATZ 2011, S. 105).

Tourismus wird als Konfliktthema nur in Nordrhein-Westfalen behandelt, hat hier aber einen großen Stellenwert. Auffällig ist dabei, dass der Massentourismus anhand von ökonomischen und ökologischen Konflikten dargestellt wird. Dabei heißt es in einem Schulbuch für die Sekundarstufe II: „[...] der Fremdenverkehr [...] stellt [er] besonders in den Entwicklungsländern viele Arbeitsplätze zur Verfügung und liefert nach Angaben der UNWTO durchschnittlich 60% von deren Deviseneinnahmen“ (BAUER ET AL. 2011, S. 61). Die ökologischen Folgen werden

als mögliche negative Effekte in einer Abbildung illustriert. Auf Disparitäten zwischen den Küsten und dem Hinterland wird zudem eingegangen. Als positives Beispiel für die Möglichkeit raumbezogene Konflikte im Schulbuch zu thematisieren, die den Kategorien eines geographischen Konflikts entsprechen, kann das Beispiel aus dem gleichen Schulbuch zum Raumbeispiel Thailand gezählt werden. Die Raumnutzungskonflikte werden anhand verschiedenster Akteure auf unterschiedlichen Maßstabsebenen dargestellt. So wird zwischen den Interessen der lokalen Bevölkerung und den regionalen und nationalen Investoren, staatlichen Akteuren und Touristen unterschieden. Ferner werden anhand dieses Raumschnitts Problematiken des Wasserverbrauchs, der Müllentsorgung, der Biotop- und Artenschutzanstrengungen sowie des Sextourismus als Folge des Massentourismus thematisiert. Die dazugehörigen Aufgaben sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler die Entwicklung im Tourismus für die beteiligten Akteure erläutern sollen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten hier die Möglichkeit, multiperspektivisch den Konflikt zu betrachten und Stellung dazu zu nehmen (BAUER ET AL. 2011, S. 65–67). Im Bereich der ökologischen Konflikte werden in der Sekundarstufe I und II der Aralsee und die Folgen der Bewässerung sowie der Fehlentscheidungen zum Baumwollanbau thematisiert. Dabei werden die Interessen und Intentionen der beteiligten Akteure angesprochen, es wird aber nicht genau darauf eingegangen. Dazu heißt es in einem Schulbuch für Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I: „[D]ie Interessen der Bauern und der Fischer sowie der Anrainer des Aralsees sind zu verschieden“ (BRODENGEIER, BÜNSTORF, HÄNSEL, HEMMER, JACKOWSKI, ET AL. 2008, S. 14). Da weder auf die Interessen noch auf die daraus resultierenden Intentionen eingegangen wird, ergibt sich die Frage, woher Siebt- und Achtklässler die Interessen der Akteure kennen sollen, wenn nicht aus dem Schulbuch. Hier ist daher eher von einem „Semi-Konflikt“ zu sprechen, da die verschiedenen Interessen nicht beschrieben, sondern nur erwähnt werden.

Die herausgesuchten Beispiele sollen einen Einblick geben, wie Konflikte im Geographieschulbuch dargestellt und behandelt werden. Die folgende Darstellung zeigt (Abb. 23), dass die verschiedenen Themenkomplexe in den Bundesländern und Klassenstufen unterschiedlich fokussiert werden.

Aus der Abbildung 23 wird deutlich, dass es Themenkomplexe innerhalb der untersuchten Bücher gibt, wie den Tourismus oder ökologische Konflikte, die nur in Nordrhein- Westfalen behandelt werden. Ferner wird ersichtlich, dass (geo)politische Konflikte sowie Konflikte um Ressourcen vermehrt in der Sekundarstufe II besprochen werden.

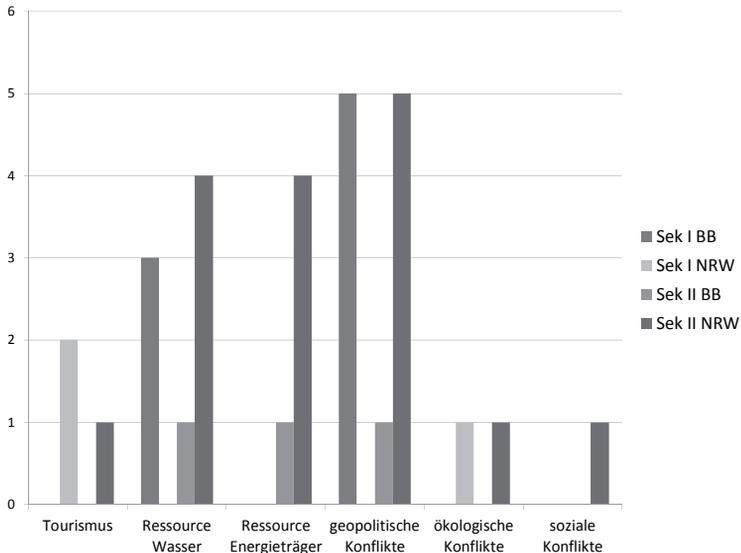


Abb. 23: Themenverteilung nach Bundesländern und Jahrgangsstufen. (Quelle: eigene Darstellung).

Bei der Analyse der Schulbücher sollte ein besonderer Fokus auf stadtgeographischen Themen liegen bzw. wie der Stadtraum in den Schulbüchern dargestellt wird. Wie bisher dargestellt wurde, finden Konflikte im Raum Stadt keinerlei Beachtung in den Schulbüchern. Keines der untersuchten Schulbücher stellt aktuelle oder historische Prozesse und Dynamiken in der Stadt als Konflikt dar. Weder bei planerischen Prozessen noch bei städtebaulichen Entwicklungen oder vorhandenen Situationen wird für die Leserinnen und Leser des Buches erkenntlich, dass an diesen Prozessen verschiedene Akteure beteiligt sind, die wiederum unterschiedliche Absichten verfolgen und durch ihre Ausübung der Macht Einfluss auf den Ausgang des Prozesses haben. So heißt es zum Beispiel in einem Schulbuch für die Sekundarstufe II zur Thematik Segregation in Städten „[S]chon immer gab es in Städten eine räumliche Trennung sozialer Gruppen, die als Segregation bezeichnet wird“ (BAUER ET AL. 2011, S. 208). Daraus wird keineswegs deutlich, dass Segregation ein Prozess ist, der von Akteuren gelenkt wird, dass Interessen dahinterstecken oder welche Problematiken sich daraus ergeben. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Segregation als einen Prozess, den es schon immer gab, und deshalb halt so ist wie es ist. In einem anderen Buch für die Oberstufe heißt es hierzu „Ursachen hierfür [Segregation] sind die Erfahrung, dass durch ähnliche Normen und Wertevorstellungen das Konfliktpotenzial sinkt“

und weiter heißt es „[w]enn der Nachbar den selben sozialen Hintergrund aufweist, aus derselben ethnischen Gruppe stammt und womöglich auch noch zur gleichen Altersgruppe gehört, dann erhöht dies das Verständnis untereinander und minimiert jene Konflikte, die sich aus unterschiedlichen Lebensweisen ergeben können“ (HABERLAG ET AL. 2011, S. 276). Bei solch einer Darstellung, die zwar den Terminus des Konflikts gebraucht, aber ansonsten keine anderen Bereiche eines Konflikts thematisiert, sondern eine Auffassung verfolgt, die weder etwas mit interkultureller Kompetenz noch mit einem multinationalen Miteinander zu tun hat, fragt sich, welche geopolitischen Einstellungen hinter einem solchen Eintrag stehen. Ferner gelten derzeit doch durchmischte Städte als Ziel von Raum- und Stadtplanung.

Auch andere rezente Themenkomplexe wie Suburbanisierung, Urbanisierung, Gentrification oder Gated Communities werden in ihrer Fülle an Konflikten nicht ausreichend dargestellt. Ferner ermöglicht die Aufgabenstellungen zu diesen Bereichen nicht die Perspektivvielfalt zu erkennen. Zu Gated Communities wird von einer „Festung in der Stadt“ gesprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollen diskutieren und bewerten. Jedoch setzt die Kenntnis darüber verschiedene Perspektiven voraus um Argumente abzuwägen und eine eigene Meinung zu bilden. Bei der Darstellung und der Materialauswahl können die Schülerinnen und Schüler nicht diskutieren bzw. bewerten. Die Operatoren des Anforderungsprofils III setzen an dieser Stelle Vorkenntnisse voraus, die die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Informationen der Schulbuchseiten nicht haben können (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 32f.).

3.1.2.3 Zwischenfazit: Schulbuchanalyse

Die Analyse der verschiedenen Schulbücher hat gezeigt, dass quantitativ nur in sehr seltenen Fällen von einer Behandlung von Konflikten gesprochen werden kann (2,16% der untersuchten Seiten). Damit stimmen die eigenen Ergebnisse mit denen von STÖBER (2011) überein. Auch bei der Auswahl der Schulbuchseiten, die sich mit dem Konflikt als raumbezogenen Prozess und Gegenstand beschäftigen, gibt es qualitative Unterschiede zu verzeichnen. An einigen Stellen wurde deutlich, dass die Themenbereiche Potenzial zur Behandlung von Konflikten in sich tragen, aber nicht von den Autorinnen und Autoren genutzt werden. Dabei werden Konflikte vermehrt im globalen Maßstab behandelt. Lediglich Konflikte um Bodenschätze sowie die Folgen des Bergbaus werden an regionalen oder nationalen Raumbeispielen aufgezeigt. Gemessen an der Anzahl wird deutlich, dass Konflikte in den untersuchten geographischen Schulbüchern keine bis geringe Bedeutung haben und nur selten zur Sprache kommen. Keines der Bücher hat weder im Glossar noch auf irgendeiner Seite definiert, was ein Konflikt überhaupt ist. Der Begriff findet sich häufig auf den verschiedenen Seiten, er wird jedoch nur genannt, nicht genutzt. Auch wenn explizit von einem Konflikt die

Rede ist, werden nur in seltenen Fällen die Akteure, ihre Meinungen, Interessen und Intentionen vorgestellt. Keines der Themen behandelt, wie Akteure überhaupt Macht ausüben. Ob sie dies über Handlungen oder über Sprache machen. Damit wird der Bereich der Wahrnehmung und der Konstruktion von Räumen und Konflikten überhaupt nicht thematisiert. Das Schulbuch suggeriert den Schülerinnen und Schülern eine Welt, ohne zu hinterfragen, aufzuzeigen oder kritische Kontroversen zuzulassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber, wie es das Anforderungsprofil III der Bildungsstandards der DFGF (2007) fordert, eigene Stellung nehmen, sie sollen diskutieren und erläutern. Auch wenn sich diese Operatoren in den Aufgabenstellungen wiederfinden lassen, ermöglichen die Materialien keine multiperspektivische Betrachtung des Konflikts. Auch die Darstellung der Konflikte soll anscheinend einen *objektiven* Charakter haben. Diese vermeintliche Objektivität lässt Schülerinnen und Schüler die Darstellweise des Buches nicht hinterfragen. RHODE-JÜCHTERN (2012) benennt die Unkenntlichmachung der Perspektive von einer Verzerrung oder Anamorphose. Korrekt müsste es heißen, „aus der Perspektive x erscheint die Sache so“ (RHODE-JÜCHTERN 2012, S. 65). Dass auch hier Intentionen verfolgt werden, die Autorinnen und Autoren wiederum ihre (persönliche) Darstellung aufzeigen, findet sich an keiner Stelle in den Büchern. Es ist zu erkennen, dass das Schulbuch bzw. die Autorinnen und Autoren einer eurozentrischen Sichtweise folgen und aus dieser Perspektive Konflikte darstellen. So heißt es in einem Schulbuch des Landes Brandenburg für die Sek I „Begründe, weshalb der Kaukasus eine Region mit großen Spannungen ist“ (DEMNRICH ET AL. 2008, S. 22f.). Ebenfalls bei einem Raumbeispiel aus dem *Nahen Osten* wird in einem Schulbuch der Sek II in NRW von einer „Allianz gegen den Terror“ gesprochen (BAUSKE ET AL. 2010, S. 112f.). Aber auch das wird an keiner Stelle besprochen. Die Perspektive der Darstellung soll also *Objektivität* suggerieren, die es so gar nicht geben kann. Zudem hat die Analyse aufgezeigt, dass stadtgeographische Themen zwar einen wesentlichen Bestandteil der gymnasialen Oberstufe ausmachen, konflikthafte Auseinandersetzung und Aushandlungsprozesse aber nicht dargestellt werden. Die Themen werden deskriptiv behandelt und soziale Konstruktionen finden keinen Eingang in die Schulbücher. Die Thematisierung und Aushandlung des öffentlichen Raumes wird in keinem der untersuchten Schulbücher vorgestellt.

Die Analyse hat ergeben, dass die Schulbücher – vielleicht in langer Tradition, als Auswirkungen auf die Geopolitik bis Mitte des 20. Jahrhunderts³³ - die Themenbereiche der Politischen Geographie und demzufolge Konflikte nur an wenigen Stellen behandeln. Daraus ergibt sich zudem, dass Schlüsselbegriffe nicht verwendet werden. Zwar tauchen eine Vielzahl an Komposita auf, wie „Nutzungskonflikte“, „Konfliktpotenzial“ oder „Konfliktträchtigkeit“, diese werden aber in ihrer semantischen Bedeutsamkeit keineswegs thematisiert und stehen als Wor-

³³ Dies sind Vermutungen, die in einer anderen Arbeit bewiesen werden müssten.

te ohne Bedeutung im Text. Auch andere Kernbegriffe der Konfliktbetrachtung wie Akteur, Macht, Interessen etc. finden sich nicht in den Büchern. Dort, wo Konflikte konsequent behandelt werden, wie das Beispiel des 'Tourismus' in Thailand gezeigt hat, erweist sich die Thematisierung sowie die dahinterstehende Auffassung als hervorragender Begleiter durch eine Unterrichtsreihe. Auch wenn nicht explizit auf *den* Konflikt hingewiesen wird, ermöglichen die grundlegenden Auffassungen ein Gerüst zur Behandlung von Konflikten. Dies wiederum schult die Schülerinnen und Schüler bei der Herausbildung einer eigenen Meinung sowie dem Erkennen von Strukturen und Interessen der Akteure. Was in einem nächsten Schritt genutzt werden könnte, um die Konstruiertheit von Konflikten aufzuzeigen.

3.1.2.4 Probleme bei der Durchführung der Schulbuchanalyse

Die Schulbuchanalyse beruht auf Büchern der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Daher ist der Anspruch der Repräsentativität auszu-schlagen. Im Rahmen dieser Studie konnten nicht alle Lehrwerke aller Bundesländer verglichen und analysiert werden. Ziel war es nicht, eine umfangreiche und generalisierbare Aussage über jedes sich im Einsatz befindende Schulbuch zu treffen, sondern zu überprüfen, ob das Thema des Konfliktes im Stadtraum in einer kleinen Auswahl an Schulbüchern thematisiert wird. Aus dieser Auswahl kann hypothetisch darauf geschlossen werden, dass auch in anderen Schulbüchern anderer Schulformen oder anderer Bundesländer ähnliche Defizite zu finden sind. Aufgrund des föderalistischen Schulsystems in Deutschland war es aber im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich dem nachzukommen. Ferner ist zu sagen, dass die Auswahl und Analyse der Schulbücher sowie deren Umgang mit Konflikten auf der subjektiven Sicht der Forscherin beruht. Die Möglichkeit, Themen oder Bereiche nicht in ihrer Ganzheit oder Korrektheit zu erschließen, ist vorhanden. Eine vollkommene Analyse der vorliegenden Bücher maßt sich die Forscherin nicht an. Andere Betrachter kommen vielleicht auf eine andere Sichtweise oder andere Ergebnisse. Die Betrachtung beruht auf subjektiven Annahmen, die im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes natürlich von denen anderer Forscherinnen und Forscher abweichen können.

3.1.3 Zwischenfazit: Schulbuch und Lehrplan – zwei Spieler einer Mannschaft?

Die Lehrplananalyse hat ergeben, dass die Thematik der Konflikte zwar in allen (Kern)Lehrplänen vorhanden ist, jedoch auch hier einen sehr geringen Anteil verzeichnet. Gerade die kompetenzorientierten (Kern)Lehrpläne weisen viele Freiheiten in der Gestaltung der Themen- und Inhaltsfelder auf. Für eine genauere Betrachtung, ob Konflikte im unterrichtlichen Alltag vorkommen, müssten die schulinternen Curricula untersucht oder der Geographieunterricht beobachtet werden.

In einem Vergleich der Lehrpläne und den dazugehörigen Schulbüchern zeigt sich, dass diese nicht vollkommen deckungsgleich sind. So spiegeln die Lehrpläne der Sekundarstufe I in Brandenburg die Situation im Buch wieder: Die weite Thematik des 'Tourismus' findet sich weder in den Schulbüchern noch in den Lehrplänen wieder. Anders zeigt ein Vergleich des Lehrplanes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I und den dazugehörigen Schulbüchern, dass die Bücher ökologische Konflikte behandeln, diese aber im Kernlehrplan nicht explizit benannt werden.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass gerade die outputorientierten Kernlehrpläne für die Gestaltung des Unterrichts viele Freiheiten lassen, da es nicht mehr um den Bildungsinhalt und -gehalt geht, sondern um die zu erwerbenden Kompetenzen. An dieser Stelle könnten Unterrichtsinhalte, die die raumbezogenen Konflikte in ihrer Vollständigkeit und Multikomplexität behandeln, Eingang in die Schulbücher oder den unterrichtlichen Alltag finden, sofern das schulinterne Curriculum und die Schulbücher gemeinsam Inhalte festlegen. Sicherlich haben Schulbücher eine lange Entstehungszeit und auch Lehrpläne können nur Rahmen geben, so dass Konflikte nicht in ihrer Aktualität dargestellt werden können. Aber doch in ihrer Komplexität, um die Konstruiertheit sowie die beteiligten Akteure und deren Machtausübungen aufzuzeigen. Die Schulbücher sollten von ihrer langen Inhaltstradition abweichen und die Offenheit der neuen Lehrpläne nutzen, um neue moderne Themenstellungen und Methoden in den Geographieunterricht einfließen zu lassen. Gerade die Beispiele der Wasserkonflikte haben gezeigt, dass, egal welches Bundesland, welcher Verlag oder welche Klassenstufe, diese Konflikte am Beispiel des Nahen Ostens thematisiert werden. Sicherlich gibt es dabei qualitative Unterschiede, aber neue Raumbeispiele würden den Unterrichtsalltag verbessern. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Konflikte innerhalb des Stadtraums zwar in den Lehrplänen „Platz“ finden, jedoch in den Schulbüchern nicht thematisiert werden. Aktuelle Diskurse wie zum Beispiel über die Videoüberwachung in innerstädtischen Bereichen, die Ausgrenzung von Randgruppen oder die Neuverhandlung des öffentlichen Raumes finden keinen Eingang in die Bücher. Auch Themen, die behandelt werden, wie Gentrifizierung oder Segregation, werden in einer sehr eindimensionalen Weise dargestellt, so dass die Konfliktrichtigkeit übergangen wird. Hier liegt für die Zukunft noch eine Menge Potenzial.

3.2 Die Argumentationskompetenz als Schlüssel zur Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten

Argumentation ist ein wesentlicher Bestandteil unseres menschlichen Daseins. Argumentation hat sowohl im alltäglichen Miteinander als auch in allen Bereichen des Berufs, des Privaten und des Institutionellen einen unermesslichen Stellenwert. Argumentation ist die zentrale Kulturtechnik unserer Gesellschaften und Grundlage aller politischen, demokratischen, familiären und zwischenmenschlichen Entscheidungsprozesse. Demnach leben wir in einer Argumentationskultur, was bedeutet, dass überall und über alles argumentiert werden kann (vgl. WOHLRAPP 2006). Die Schule von heute soll die Schülerinnen und Schüler auf die Welt von morgen vorbereiten. Das bedeutet auch, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürger zu befähigen, die an demokratischen Prozessen teilhaben können. GOLL (2012) fragt daher zu Recht, was ist „[W]enn der reale Bürger jedoch gar nicht in ausreichendem Maß über die Kompetenz verfügt, das Wort einzusetzen, fällt dann der [politischen, hier geographischen] Bildung nicht die Aufgabe zu, diese kommunikative Kompetenz zu fördern?“ (GOLL 2012, S. 204 f.). Dafür benötigen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, die nicht zuletzt durch weltumspannende Informations- und Kommunikationsnetze beherrscht werden, sondern auch in einer zunehmenden Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft notwendig werden. WOHLRAPP (2006) fordert eine Verbreitung von Kenntnissen und Fähigkeiten über Argumentationen in Schule und Hochschule, um Argumentationen und Scheinargumentationen zu erkennen und zu enttarnen.

Die Argumentationsfähigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Kommunikation und somit ein wesentlicher Förderschwerpunkt in der schulischen Entwicklung. Nicht zuletzt zeigen aktuelle Angebote verschiedener Organisationen, wie wichtig das *richtige* Argumentieren ist: Argumentationstrainings sollen den Umgang mit Argumenten fördern, gezielt die Verteidigung der eigenen Meinung schulen, ein Auditorium überzeugen können sowie sich in Alltagssituationen zurechtfinden und durchsetzen können, um unter anderen Meinungsdivergenzen friedlich auszutragen. Neben den allgemeinen Anforderungen im Alltag und der Schule wird von Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht erwartet, dass sie geographische Sachverhalte angemessen kommunizieren können. Neben den Fachtermini und der domänenspezifischen Handlungskompetenz, sollen raumbezogene Situationen, wie sie bei Konflikten vorzufinden sind, beschrieben und dekonstruiert werden, zudem sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Argumentationen verfassen. Daher ist die Erkenntnis, dass *Wirklichkeiten* durch Sprache und somit durch Argumentationen produziert und kodiert werden sowie das Funktionieren solcher Imaginationen ein wichtiges Ziel des Geographieunter-

richts³⁴ (WERLEN 1995; KLÜTER 1986). Dieses Ziel unterliegt jedoch verschiedenen Teilkompetenzen, die abhängig von der Schülerschaft sind. Theoretische und empirische Studien zeigen eine Vielzahl von Einflussfaktoren auf, die für die Entwicklung der Argumentationskompetenz und damit für das Niveau der eigen formulierten Argumentation aber auch der Analyse von Argumenten sachdienlich sind. Neben rein sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, benötigen die Schülerinnen und Schüler kognitive, logische Fähigkeiten. Erst am Ende eines bestimmten Entwicklungsstandes sind Kinder und Jugendliche in der Lage, mentale Prozesse zu erbringen. Dazu zählt, die Konsistenz von Argumenten beurteilen zu können, die Fähigkeit, Hypothesen zu entwickeln und zu prüfen, komplexe Geschehen und deren Folgen zu reflektieren und schließlich die Fähigkeit, das Eintreten etwaiger Ereignisse oder Folgen zu berücksichtigen und zu beurteilen. Wie die kognitiven Fähigkeiten steht auch die Entwicklung von Wissensverständnis und kritischem Denken in Bezug zum Argumentieren. Die Entwicklung ermöglicht immer komplexere Begründungen, anhand derer Standpunkte überprüft und analysiert werden können. Auf höheren Entwicklungsstufen werden komplexe Informationen bei der Argumentation berücksichtigt (MITTELSTEIN SCHEID & HÖSSLE 2008). Ferner werden Argumentationen von Emotionen und moralischen Intuitionen geleitet. SADLER & ZEIDLER (2005) haben herausgefunden, dass ältere Schülerinnen und Schüler zwar vor allem rational argumentieren, wohingegen jüngere eher intuitiv begründen. Trotzdem spielen Emotionen auch bei Älteren in das Urteil und die Argumentation mit ein oder gehen diesen voraus. Diese normativen Urteile basieren auf Werten einer Gesellschaft (MITTELSTEIN SCHEID & HÖSSLE 2008; SADLER & ZEIDLER 2005). Innerhalb dieser Gesellschaft stoßen beim Konflikt um den öffentlichen Raum verschiedene Werte aufeinander. So sind beispielsweise Urteile innerhalb des Konfliktes um den Brüsseler Platz von einer Generation der Öffentlichkeit geprägt, die das Private immer mehr im Öffentlichen stattfinden lässt (vgl. Kap. 2). Wie BUDKE ET AL. (2010) deutlich machen, existieren trotz der erheblichen Relevanz nur vereinzelte unterrichtspraktische Vorschläge für den Geographieunterricht. Des Weiteren fehlen theoretische Konzeptualisierungen zu Argumentationen im Geographieunterricht. In anderen Fächern ist die Argumentationskompetenz ebenfalls Bestandteil der Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. Im Fach Deutsch hat das argumentierende Schreiben traditionell einen hohen Stellenwert. Die verbreitetste Version von argumentativen Texte ist die Erörterung. Obwohl seit einigen Jahren innerhalb der Deutschdidaktik das starre Vorgehen in Bezug auf das Gliederungsschema bei Erörterungen kritisiert wird (WINKLER 2006). In der Politik müssen Entscheidungen nicht nur gefällt werden, der Entscheidung selbst geht eine Meinungs- und Willensbildung voraus (SARATSKI 2012, S. 119). Ferner müssen

³⁴ Dieses Ziel des Geographieunterrichts basiert nicht nur auf den Erkenntnissen der Fachwissenschaft, sondern auch auf dem Verständnis einer konstruktivistischen Didaktik.

diese Entscheidungen und ihre Konsequenzen einer Öffentlichkeit mitgeteilt und verteidigt werden. Zur Verteidigung werden gute Gründe benötigt. Diese Bestandteile sind wesentliche Merkmale einer demokratischen Ausrichtung (SARATSKI 2012, S. 120). In der Politischen Bildung hat die Argumentationskompetenz im Bereich der politischen Urteilsfähigkeit ebenfalls einen wichtigen Stellenwert. In den Nationalen Bildungsstandards des Faches Politik heißt es demnach: „Die Schülerinnen und Schüler können einfachere sozialwissenschaftliche Argumentationen verstehen, strukturieren, vergleichen und beurteilen (DETJEN ET AL. 2004, S. 25). Dabei fehlen auch hier bislang Analyseinstrumente, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erfahren und ggf. zu fördern (RICHTER 2012a, S. 178). Denn die benannte Kompetenz ist so allgemein gehalten, dass sie für jedes Fach gelten kann. Die fach- und domänenspezifische Argumentationskompetenz in Politik soll sich an formalen und inhaltlichen Beurteilungen sowie an diskurs- und handlungsorientierten Ansätzen orientieren (RICHTER 2012a, S. 182–184). Die Perspektivwechsel und hier im Speziellen die Übernahme sind für die politische Bildung von Bedeutung. Die Fähigkeit, sich von der eigenen Perspektive und Rolle zu distanzieren, um verschiedene Perspektiven anderer Menschen einzunehmen, zu verstehen und theoretisch zu verallgemeinern ist ein wesentlicher Teilbereich der Argumentationskompetenz (PETRIK 2007, S. 145). Für den Fächerverbund der Naturwissenschaften gilt die Argumentationskompetenz ebenfalls als wichtiger Kompetenzbereich. Vier zentrale Kompetenzbereiche werden für den naturwissenschaftlichen Unterricht benannt. (1) Bewerten ist ein Kompetenzbereich. Die Argumentation ist hier eine wichtige Teilkompetenz, da sich moralische Urteile auf Argumente stützen. Die Erkenntnisgewinnung (2) impliziert die Argumentationsfähigkeit, da wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien argumentativ belegt werden müssen. Argumentationen basieren zugleich auf kommunikativen Prozessen, um im gesellschaftlichen Diskurs und im Klassenraum manifestiert zu werden (3). Der vierte Kompetenzbereich ist das Fachwissen (4). Fachwissen wird benötigt, da sich Argumentationen auf fachspezifisches Wissen stützen (MITTELSTEIN SCHEID 2009, S. 175). Auch das Fach Mathematik verweist in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife auf den Kompetenzbereich der Argumentation. Zu den allgemeinen mathematischen Kompetenzen gehört die Teilkompetenz „Mathematisch argumentieren“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2012, S. 10). „Zu dieser Kompetenz gehören sowohl das Entwickeln eigenständiger, situationsangemessener mathematischer Argumentationen und Vermutungen als auch das Verstehen und Bewerten gegenüber mathematischer Aussagen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2012, S. 15). Die Mathematik ist eine beweisende Disziplin, nicht nur in der Aushandlung von Regeln im Laufe der Jahre, sondern auch im Beweisen und Argumentieren von Aufgaben (vgl. dazu REISS 2002; MEYER 2007). Die Befähigung zur Argumentation sowie die Bewertung von Argumentationen verbunden mit dem Fachwissen stehen bei vielen Fächern im Fokus des Vermitt-

lungsinteresses. Dabei ist es wesentlich nach SCHARVOGEL (2013), dass die Fachinhalte mit den Sozialformen und Aktionsformen übereinstimmen (SCHARVOGEL 2013, S. 186). Nach VIELHABER (1999) unterscheidet SCHARVOGEL (2013) vier Typen eines interessen geleiteten Unterrichts: (1) kein reflektiertes Vermittlungsinteresse, (2) Technisches Vermittlungsinteresse und für diese Arbeit von Bedeutung (3) Praktisches Vermittlungsinteresse und (4) Emanzipatorisches Vermittlungsinteresse (SCHARVOGEL 2013, S. 192–193) Beim praktischen Vermittlungsinteresse treten die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterricht. Subjektzentrierte Ansätze und perspektivischen Denken werden durch handlungsorientierte Formen verwirklicht. Die Schülerinnen und Schüler erfahren so die Gegenstände des Unterrichts als Lebenswirklichkeiten und können die Gegenstände auf sich selbst beziehen (hier das lokale Raumbeispiel). Beim emanzipatorischen Vermittlungsinteresse wird die Konstruiertheit von geographischen Inhalten gesucht. Die Schülerinnen und Schüler hinterfragen, warum etwas so ist wie es ist, welche Widersprüche enthalten sind, wessen Interessen verfolgt werden oder welche Inhalte nicht vermittelt werden. Dieser diskursive Charakter der Fragestellungen an das geographische Thema benötigt eine entsprechende methodische Gestaltung des Unterrichts (SCHARVOGEL 2013, S. 193–194). Eine wesentliche Methode ist die Dekonstruktion der Akteursmeinungen durch die Analyse ihrer Argumentationen.

3.2.1 Die Kommunikationskompetenz in den Bildungsstandards des Faches Geographie

Die Empfehlungen der *Deutschen Gesellschaft für Geographie* (DGFG) (2007) sehen für das Fach Geographie sechs Kompetenzbereiche vor. Kompetenzen sind „[...]die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001, S. 27). Die Kompetenzbereiche des Faches Geographie orientieren sich an den definierten Kompetenzen aus dem natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. Daraus ergeben sich die folgenden sechs Kompetenzen: Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/ Methoden, Kommunikation, Beurteilen/ Bewerten und Handlung. Bildungsstandards sind wiederum Ziele, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Bildungsabschlusses erreicht haben sollen. Die Kommunikationskompetenz sowie die Kompetenz des Beurteilen und Bewertens stehen hier im Fokus der Betrachtung (Abb. 24) (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 8). Die Kompetenzmodelle wurden theoriegeleitet und erfahrungsbasiert konstruiert. Die empirische Prüfung der Strukturen, Niveaustufen und Teilbereichen soll in allen Kompetenzbereichen erfolgen (HEMMER 2012, S.

96). Das Ziel der Kompetenzmodelle ist es, die Kompetenzen zu operationalisieren und damit überprüfbar und transparenter zu machen.

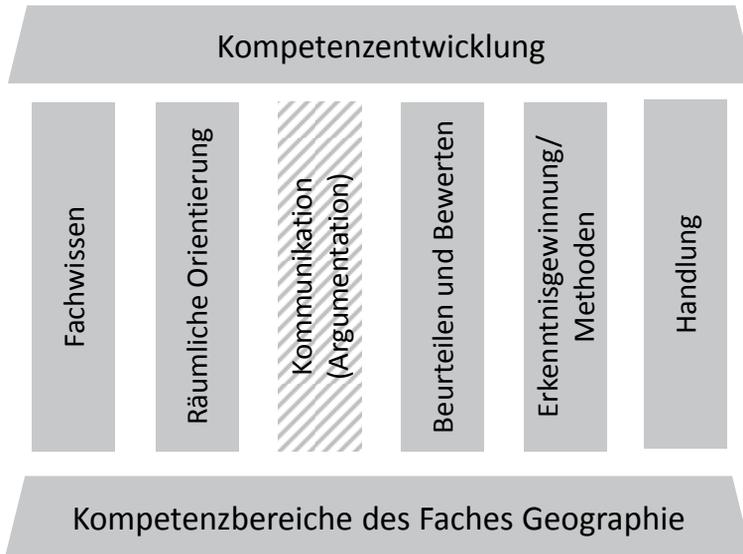


Abb. 24: Kompetenzbereiche des Faches Geographie. (Quelle: eigene Darstellung, verändert nach DGFG 2007: 9).

Neben der alltäglichen Bedeutung von Kommunikation spielt diese auch in der unterrichtlichen Praxis eine erhebliche Rolle, so dass der Kompetenzbereich der Kommunikation und damit auch die Argumentation in allen Bildungsstandards aller Fächer zu finden ist. In einem Interview teilte RHODE-JÜCHTERN (2007) mit, dass dem Kompetenzbereich Kommunikation in den Bildungsstandards des Faches Geographie drei wesentliche Funktionen zukommen: Zum einen wird die Kommunikation verstanden als ein Produkt zwischen Sender und Empfänger und dessen Interaktion (Interaktion). Des Weiteren wird der Kommunikation die Aufgabe zuteil, dass Schülerinnen und Schüler lernen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren und sich klar verständlich zu machen (Produktion). Die dritte Interpretation der kommunikativen Funktion wird dadurch begründet, dass „jede Gesellschaft [...] durch Kommunikation [funktioniert], durch Diskurse, und dies soll erkannt und verstanden und gehandhabt werden“ (Rezeption) (PRAXIS GEOGRAPHIE 2007, S. 8). Es wurde erkannt, dass die Kommunikationskompetenz für Lernende von besonderer Bedeutung ist, da sich die Fachinhalte in Form von Kommunikationsangeboten aufzeigen, die die Schülerinnen und Schü-

ler dekodieren, verarbeiten und bewerten müssen (vgl. BUDKE 2012b). Die einzelnen Fächer legen dabei den Fokus des Kompetenzbereiches unterschiedlich aus. So wird die Argumentation in naturwissenschaftlichen Fächern vermehrt zum Erschließen des Verständnisses fachlicher Konzepte verwendet und die individuelle Wissenskonstruktion untersucht, wohingegen in den unterschiedlichen Sprachdidaktiken das Hauptaugenmerk auf der Meinungsbildung und -äußerung sowie für die Werteorientierung herangezogen wird (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a). Auch innerhalb der Geographiedidaktik und geographiedidaktischen Forschung wird die Kommunikation und Argumentation als Schlüsselkompetenz zur Ermittlung und Erschließung von Fachwissen sowie der richtige Umgang mit der domänenspezifischen Fachtermini als wichtiger Kompetenzbereich angesehen. Daher wurden in den Empfehlungen der *Deutschen Gesellschaft für Geographie* für den Mittleren Schulabschluss der Kompetenzbereich Kommunikation in den Bildungsstandards aufgenommen³⁵. Dort heißt es: Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- Im Rahmen geographischer Fragestellungen die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Mitteilungen kennzeichnen und angemessen reagieren,
- an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer begründeten Meinung und / oder zu einem Kompromiss kommen (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 23).

Jedoch lassen sich mit solchen Aussagen das Argumentieren im Unterricht weder konkret identifizieren noch domänenspezifisch fördern. Diese Problematik ist auch in anderen Didaktiken bekannt und kritisch beschrieben (vgl. RICHTER 2012b).

Neben den allgemeinen Kompetenzbereichen geben die Empfehlungen auch fachspezifische Beschreibungen der Anforderungsbereiche vor. „Dabei gilt, dass die Anforderungsbereiche nicht Ausprägungen oder Niveaustufen innerhalb einer Kompetenz sind“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 30). Daher sind für diese Arbeit vor allem die Anforderungsbereiche II und III im Kompetenzbereich Kommunikation und Beurteilen und Bewerten ausschlaggebend. Dort heißt es zum Anforderungsbereich II, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen „logische, fachliche und argumentative Qualität von Aussagen analysieren und vergleichen“ zu können sowie im Anforderungsbereich III „fachliche Aussagen in einer Diskussion begründend und zielorientiert formulieren“ zu

³⁵ Beim Verfassen der Arbeit lagen noch keine Empfehlungen, Standards oder kompetenzorientierte Lehrpläne für die Sekundarstufe II (in Nordrhein-Westfalen) vor. Daher wird davon ausgegangen, dass sich neue Standards für die Sek. II an den Empfehlungen der DGFG für den Mittleren Schulabschluss orientieren, so dass hier auf diese Empfehlungen zurückgegriffen wird.

können. Ferner gilt für den Anforderungsbereich des Kompetenzbereiches Beurteilen und Bewerten „fachlich relevante Sachverhalte/ Argumente kriterienge­stützt beurteilen, Wertmaßstäbe reflektieren“ zu können (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 31). Aus diesen Anforderungen ergeben sich für den Kompetenzbereich Kommunikation folgende grundlegende Operatoren, die auch in der unterrichtlichen Sequenz und der empirischen Untersuchung von Bedeutung werden:

- erläutern: Sachverhalte im Zusammenhang beschreiben und Beziehungen deutlich machen (AFB II)
- begründen: Komplexe Grundgedanken argumentativ schlüssig entwickeln und im Zusammenhang darstellen
- beurteilen: Aussagen, Behauptungen, Vorschläge oder Maßnahmen im Zusammenhang auf ihre Stichhaltigkeit bzw. Angemessenheit prüfen und dabei die angewandten Kriterien nennen, ohne persönlich Stellung zu beziehen
- erörtern/ diskutieren: Zu einer vorgegebenen Problemstellung durch Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten ein begründetes Urteil fällen/ eine begründete Meinung formulieren (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2007, S. 33).

Auch die Operatoren der Anforderungsbereiche sind so allgemein gehalten, dass sie für jedes Schulfach gelten können.

Neben diesen allgemeinen Anforderungen und Operatoren, die für alle Kompetenzbereiche gelten, wird im Folgenden der Kompetenzbereich der Kommunikation und hier der Argumentation als Teilbereich der Kommunikation betrachtet. Die Anforderungsbereiche dienen als Grundlage, da für die Kompetenzbereiche keine empirisch abgesicherten Kompetenzstufenmodelle vorhanden sind.

3.2.2 Argumentation und Argumentationskompetenz im Geographieunterricht

Die Fähigkeit zur Argumentation ist sowohl im Geographieunterricht als auch im alltäglichen Miteinander von großer Bedeutung. Dennoch haben Studien ergeben, dass Schülerinnen und Schüler ihre Behauptungen nicht ausreichend begründen können sowie oftmals unvollständige Argumente verwenden (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a). Dennoch findet das Argumentieren in allen didaktischen Überlegungen Einzug und beschränkt sich nicht nur auf den Sprachunterricht.

Für das Fach Geographie fehlen bislang ausreichend theoretische Konzeptionalisierungen zur Thematik der Argumentation. Daher werden Studien und Forschungsergebnisse anderer Fächer und Richtungen genutzt, um die Argumenta-

tionskompetenz für den Geographieunterricht zu etablieren. Grundsätzlich gilt, dass Argumentationen als Problemlöseverfahren zu verstehen sind, bei denen eine strittige Behauptung durch Begründungen widerlegt oder bestätigt werden sollen, um seinen Interaktionspartner zu überzeugen. In Anlehnung an TOULMIN (1996) wird dieser grundlegende Ansatz auch in dieser Arbeit weiter verfolgt³⁶: Demnach besteht die Struktur einer Argumentation aus wesentlichen drei Faktoren: Strittige Behauptung, Belege und die Geltungsbeziehung zwischen den Belegen und der Behauptung (Abb. 25) (vgl. auch BAYER 1999).

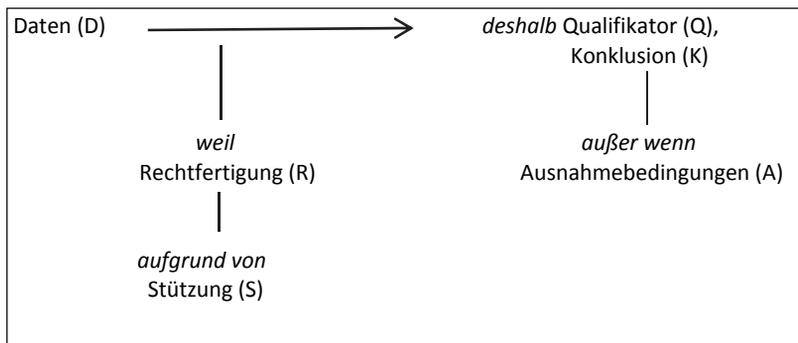


Abb. 25: Grundlegende Argumentationsstruktur. (Quelle: eigene Darstellung, nach TOULMIN 2003; TOULMIN 1996, S. 88ff.; vgl. BAYER 2007, S. 18).

In einem ersten Schritt wird eine Konklusion (K) aufgestellt, die es gilt durch Daten (D) zu belegen. Der Übergang von den Daten zur Konklusion verlangt jeweils eine spezielle Rechtfertigung (R). Die Rechtfertigung benötigt wiederum eine Stützung (S), denn eine Annahme über einen Zusammenhang zwischen Daten und Konklusion benötigt eine Begründung (BAYER 1999, S. 18). Daraus ergibt sich eine Geltungsbeziehung zwischen der Konklusion (Behauptung) und den Daten. Zwischen den Ebenen werden oftmals Operatoren eingefügt um die Aussagen zu stärken. Des Weiteren können Ausnahmebedingungen (A) zur Geltungsbeziehung herangezogen werden (vgl. TOULMIN 1996; TOULMIN 2003).

Neben dieser formalen Struktur von Argumentationen existieren weitere Elemente, die eine Argumentation bedingen.

Nach WOHLRAPP (2006) ist das Argumentieren das Umgehen mit bestimmten sprachlichen Gegenständen, den Argumenten. Argumente sind demnach sprachliche Einheiten, die gefunden und identifiziert sowie analysiert werden können.

³⁶ In der Literatur lassen sich viele Fürstimmen für TOULMINS Ansatz finden, ebenso viele Kritiker. Es besteht aber im Allgemeinen ein Konsens über die grundlegenden Äußerungen, so dass dieser Ansatz hier sowohl als Konzept als auch als Analyseschema im späteren Verlauf der Arbeit verwendet werden soll.

Diese Analyse erfolgt ferner durch weitere Bausteine: Dabei ist die strukturelle bzw. formale Ebene als Grundfähigkeit zu verstehen, die eigenen Interessen überhaupt artikulieren zu können. Für die Analyse der formalen Struktur von Argumentationen gibt es verschiedene Ansätze, die wiederum ihr Augenmerk unterschiedlich fokussieren (Abb. 24) (vgl. hierzu KOPPERSCHMIDT 2000a, der einen pragmatischen Ansatz verfolgt; BAYER 1999b, der die Analyse kontextbezogen vollzieht; (SCHOLZ 2000) (Abb. 26).

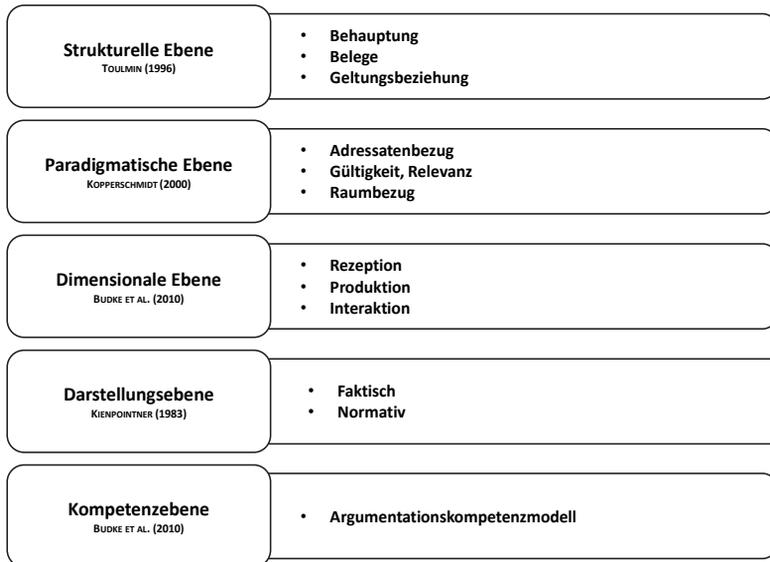


Abb. 26: Ebenen von Argumentationen. (Quelle: eigene Darstellung).

Neben der strukturellen Ebene einer Argumentation (nach TOULMIN 1996) verweisen verschiedene Autoren auf eine paradigmatische Ebene (u.a. KOPPERSCHMIDT 2000), da die Argumentation in einem bestimmten Kontext eingebettet sein muss, um überhaupt als diskussionswürdig zu erscheinen (Relevanz). Neben einem kontextuellen Bezug müssen Argumentationen auf einen bestimmten Adressaten angepasst werden, denn nur wenn man weiß, welche Argumente für das Gegenüber relevant sind, können die eigenen Argumente überzeugen (Adressatenbezug). Neben der Relevanz und dem Adressatenbezug müssen die Inhalte der Argumentation logisch und gültig sein (Gültigkeit). Ein wesentlicher Bestandteil geographischer Argumentationen ist der Bezug zum Raum. Das Räumliche sollte bei raumbezogenen Argumentationen herangezogen werden (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a).

Als dritte Ebene bei Argumentationen muss die Dimension einbezogen werden. Hier wird auf den europäischen Referenzrahmen für Sprachen zurückgegriffen. Daraus ergibt sich, dass sowohl bei schriftlichen als auch bei mündlichen Argumentationen drei Dimensionen vorhanden sind, die es gilt zu unterscheiden: Rezeption, Interaktion und die Produktion. Im Bereich der Sprachinteraktion können die Schülerinnen und Schüler auf geographische Argumentationen ihrer Interaktionspartner angemessen reagieren bzw. sich schriftlich zu geographischen Fragestellungen sach- und adressatengerecht austauschen (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a, S. 184). Zum Bereich der Produktion wurde bereits ein Kompetenzstufenmodell von Budke et al. (2010) aufgestellt. Bei der Produktion äußern die Schülerinnen und Schüler zu einem geographischen Sachverhalt ihre Meinung. Je nach Kompetenzstufe ist diese begründet, komplex begründet und berücksichtigt mehrere Perspektiven. Im Dimensionsbereich Rezeption können Schülerinnen und Schüler „[...]geographische Argumentationen in verschiedenen Medien verstehen und bewerten“ (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a, S. 186). Im Bereich der Darstellungsebene können faktische Argumentationen entstehen, bei denen es um die Belegung von Thesen geht und normative Argumentationen, bei denen Normen und Werte herangezogen werden (vgl. KIENPOINTNER 1983). Neben den eben genannten Ebenen spielt der Kompetenzbereich der Argumentation eine besondere Rolle sowohl für die Bewertung und Diagnostik von Schülerarbeiten als auch für die Förderung von Kompetenzen. Dazu wurde von BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL (2010) ein Argumentationskompetenzmodell zu Argumentationsrezeption entwickelt. Dabei wird nicht nur auf die Struktur von Argumenten eingegangen, sondern es werden auch die qualitativen Gütekriterien beachtet (KOPPERSCHMIDT 2000).

Das Kompetenzmodell der Rezeption baut auf das Modell der Produktion auf (vgl. dazu BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a). Das Modell der Rezeption dient als Grundlage der empirischen Untersuchung und soll evaluiert werden. Bei der Rezeptionsfähigkeit werden nicht nur strukturelle, sondern auch qualitative Kriterien bewertet. Denn neben der Struktur (nach TOULMIN) sind es gerade die geltenden Gütekriterien, die zur Bewertung von Argumentationen herangezogen werden müssen. Erst wenn Schülerinnen und Schüler auch gültige Argumente (adressatengerecht, relevant, gültig etc.) erkennen, können sie auch die inhaltliche Ebene der Argumentation, die Semantik des Satzes, erschließen.

Stufen der Argumentationskompetenz (Rezeption)

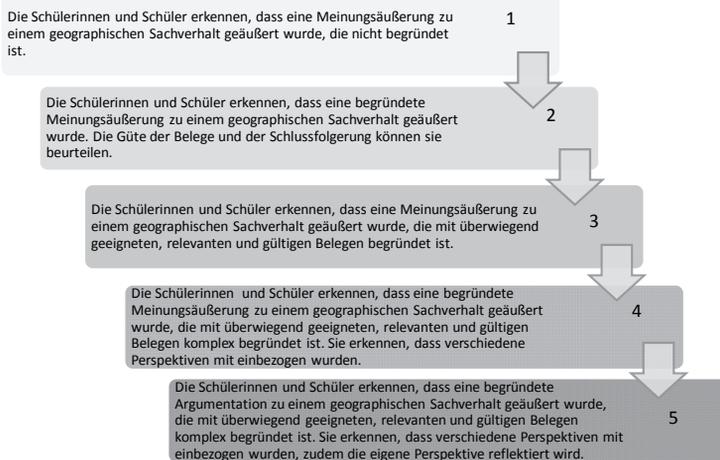


Abb. 27: Argumentationskompetenzmodell der Rezeption I. (Quelle: eigene Darstellung, erweitert nach BUDKE ET AL. 2010: 186).

Auf der ersten Stufe des Argumentationskompetenzmodell zur Rezeption (Abb. 27) können die Schülerinnen und Schüler Argumentationen erkennen sowie dass eine Meinung ohne Begründung vorgebracht wird. Das bedeutet, dass die Argumentation weder den strukturellen noch den inhaltlichen Gütekriterien genügt. Auf Stufe II erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Meinungsäußerung mit vorwiegend ungültigen Argumenten erfolgte. Das impliziert, dass die Äußerung zwar den strukturellen Kriterien genügt, aber nicht den inhaltlichen. Auf der dritten Stufe können die Schülerinnen und Schüler ersehen, dass die Meinungsäußerung monoperspektivisch und adressatengerecht geäußert wird, die Begründung jedoch einfach ohne komplexe Belege erfolgt. Die vierte Stufe beschreibt, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Äußerung multiperspektivisch, adressatengerecht und komplex begründet ist. Das ursprüngliche Kompetenzmodell nach BUDKE et al. (2010) endet mit der vierten Stufe. Dieses Kompetenzmodell wurde durch die Forscherin auf der Grundlage eines konstruktivistischen Ansatzes um eine weitere Stufe ergänzt, da Argumentationen immer aus einer eigenen Perspektive heraus entstehen und diese Perspektive in einen Kontext eingebettet ist, den es gilt, zu reflektieren (vgl. SCHNEIDER 2013a; SCHNEIDER 2013b). Die Reflexion über die Argumentation, also über das Gesagte und den Sprechenden, wurde bereits in Kap. 2 näher erläutert. Daher ist es insbeson-

dere bei raumbezogenen Konflikten von großer Bedeutung zu reflektieren. SCHNEIDER (2013) spricht sich von einem Perspektivwechsel aus, um weg von den öffentlichen Diskursen und hin zu subjektiven Praktiken zu gelangen, um reflektiert über das eigene Handeln (und Sprechen) nachzudenken. Nach ihr muss reflektiert werden, warum das Problem (hier der raumbezogene Konflikt) überhaupt als solches dargestellt wird oder vielleicht nur ein „Zeitgeistthema“ ist (SCHNEIDER 2013b, S. 40; vgl. RHODE-JÜCHTERN 2012). Auch RHODE-JÜCHTERN (2012) verweist darauf, dass nach neuen Paradigmen anders gedacht werden soll, als in alten Konventionen. Er spricht hier von einer anderen Intelligenz, die meint, dass nicht die einfache Kausalität zu hinterfragen ist, sondern die Einsicht, dass etwas so, aber auch ganz anders sein kann (RHODE-JÜCHTERN 2012, S. 30). Aber nicht nur in der Fachliteratur, sondern bereits in den PISA-Studien ist der reflexive Umgang mit Lerninhalten ein wesentlicher Bestandteil (vgl. OECD 2002; OECD 2007). „Im Bereich der PISA-Lesekompetenz wird Reflektieren und Bewerten als hierarchiehöchste Fähigkeitsstufe ausgewiesen“ (GRYL & KANWISCHER 2011, S. 179). Auch KLIEME ET AL. (2007) heben die Bedeutung von Reflexivität bei Kompetenzmodellen hervor (KLIEME ET AL. 2007; vgl. weiter zur Reflexionskompetenz GRYL & KANWISCHER 2011). Nicht nur bei raumbezogenen Konflikten darf die Biographie und Sozialisation, das *Wer spricht*, nicht außer Acht gelassen werden. Daher ist die Erweiterung des Modells ein wesentlicher Schritt für die Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten. Auf der fünften Stufe, der Stufe der Metaperspektive, erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Meinung nicht nur den Grundeigenschaften der vierten Stufe entspricht, sondern dass der Aussagende auch seine eigene Perspektive in den Zusammenhang der Äußerung setzt und reflektiert. Dieses Modell der Rezeptionsfähigkeit wurde bislang nicht getestet, des Weiteren existieren in der Geographiedidaktik keine Forschungsergebnisse über die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schüler im Bereich der Rezeption von argumentativen Texten. Dabei ist die Rezeption (von lateinisch *receptio*: *Aufnahme*) eine wesentliche Kulturtechnik. Durch die Aufnahme von Inhalten, Informationen und Diskursen wird der Hörer zum Rezipienten. In den Kommunikationswissenschaften stehen der Rezipient und der Kommunikator in einem wechselnden Verhältnis. Die Fähigkeit zur Rezeption von geographischen Informationen und raumbezogenen Inhalten ist daher eine grundlegende Fertigkeit des Geographieunterrichts. Raumbezogene Informationen und Diskurse aufzunehmen, diese zu bewerten und für eigene Argumentationen in Wert zu setzen, ist das Ziel eines modernen Unterrichts. Die Rezeption ist ein Teilbereich der Argumentations- und damit der Kommunikationskompetenz.

3.2.3. Stellenwert der Argumentationskompetenz im Geographieunterricht

Aktuelle Lehr-Lern-Forschungen gehen davon aus, dass Lernen als ein konstruktiver Prozess zu verstehen ist. „Dabei ist es dann kein didaktisches Ziel ein bestimmtes Bild der Welt in die Köpfe der Schüler zu vermitteln, sondern ihnen den Prozess der argumentativen Erzeugung, Bestätigung und Infragestellung von verschiedenen Weltbildern bewusst zu machen“ (BUDKE 2011, S. 253). Die Förderung der Argumentationskompetenz im Geographieunterricht spielt dabei eine zentrale Rolle. Daher wurde in einer Studie untersucht, welchen Umfang Argumentationsaufgaben in den derzeitigen Schulbüchern der Länder Brandenburg und Nordrhein-Westfalen besitzen. Grundsätzlich sollen Argumentationsaufgaben dazu befähigen, strittige Behauptungen mit Hilfe der Verknüpfung von gültigen Belegen und passenden Geltungsbeziehungen zu verbinden, um so seine Aussage zu belegen oder widerlegen.

Die Analyse der Schulbücher hat ergeben, dass von den 5783 untersuchten Aufgaben lediglich 361 Argumentationsaufgaben waren (6,7%) (BUDKE 2011, S. 257). Dabei wurde deutlich, dass in den Schulklassen 9 und 10 etwa 9% der Aufgaben Argumentationsaufgaben sind, wohingegen in den Jahrgängen 7 und 8 nur rd. 6,3% und den Klassen 5 und 6 nur 4,8% der Aufgaben die Argumentation fördern. Neben der quantitativen Analyse erfolgte dann eine qualitative Betrachtung der Aufgaben. Dabei wurde festgestellt, dass ca. 80% der Aufgaben mit sieben Operatoren formuliert wurden (Abb. 28).

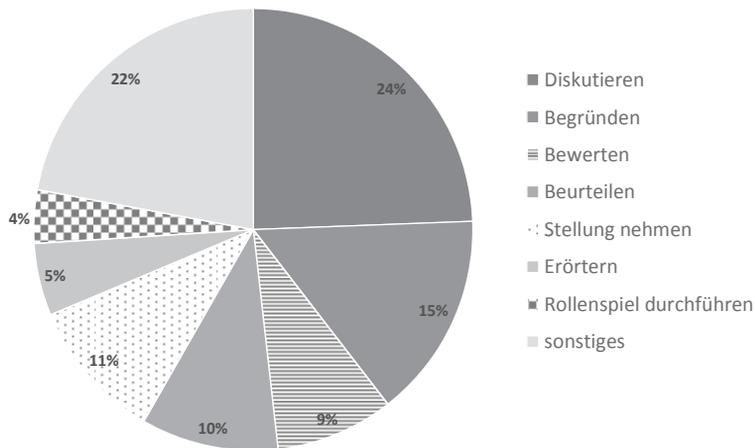


Abb. 28: Operatoren von Argumentationsaufgaben. (Quelle: BUDKE 2011, S. 259), in Prozent.

Ferner konnte herausgefunden werden, dass die Themengebiete der Geographie sehr unterschiedlich mit Argumentationsaufgaben umgehen. Im Bereich der Physischen Geographie entfallen etwa 3,6% der Argumentationen, wohingegen in Bereichen der Humangeographie knapp 60% Argumentationsaufgaben beinhalten. Bei der Mensch-Umwelt-Interaktion werden 32% der Aufgaben als Argumentationsaufgaben gestellt (BUDKE 2011, S. 260). Der Großteil der Operatoren fördert die Produktion und Interaktion der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband. Die Rezeption wird selten angesprochen und gefördert.

Anhand dieser Analyse von Schulbüchern wird deutlich, dass Argumentationsaufgaben in den aktuellen Schulbüchern nur wenig Gewichtung aufweisen und es neben der Jahrgangsstufe auch auf die Themenbereiche ankommt, in denen Argumentationsaufgaben Verwendung finden.

Neben der Studie zum Stellenwert von Argumentationsaufgaben in den aktuellen Schulbüchern beschäftigt sich eine zweite Untersuchung mit der Präsenz von Argumentationsaufgaben im Unterricht selbst. Dafür wurden von BUDKE (2012) insgesamt über 1400 Geographiestunden in Brandenburg und Berlin beobachtet. Das Ergebnis macht deutlich, dass Argumentation in der alltäglichen Praxis nur wenig Bedeutung finden: in 91,6% der beobachteten Stunden fanden keine Argumentationen statt. In den restlichen 8,4% der Stunden fanden Argumentati-

onsgespräche zumeist in kurzen Diskussionsphasen statt (BUDKE 2012a, S. 25). Des Weiteren wurde bei der Hospitation deutlich, dass es erhebliche Unterschiede zwischen der Sekundarstufe I und II gibt: Während der Anteil der Stunden, in denen argumentiert wurde, in der Sek I bei 5,5% liegt, wird in der Sek II mehr als doppelt so viel (12,2%) argumentiert (BUDKE 2012a, S. 26). Oft schlagen einschlägige didaktische Fachzeitschriften vor, das Argumentieren in realitätsfernen Spielformen wie Rollenspiel, Debatte und Diskussionen einzuüben und zu inszenieren. Dabei wird häufig außer Acht gelassen, dass es im alltäglichen Leben von Bedeutung ist und keine Inszenierung benötigt (vgl. SPIEGEL 2006). Im Rahmen dieser Übungsformen findet zudem keine Förderung der Rezeptionskompetenz statt, sondern nur der Interaktion oder Produktion. Neben der vorgestellten quantitativen Untersuchung fanden auch Interviews mit beteiligten Lehrerinnen und Lehrern statt. Ergebnisse dieser Untersuchungen kamen zu dem Resultat, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar um die Bedeutung von Argumentationen wissen, diese aber selten in den Unterricht integrieren. Ferner scheint diese Annahme von der Behauptung getragen zu sein, dass fachliches Wissen nicht durch Argumentationen zu fördern sei.

Die Argumentationskompetenz ebenso wie die Behandlung von raumbezogenen Konflikten scheint im alltäglichen Geographieunterricht bislang keine große Betrachtung zu finden (vgl. auch Kap. 3.1.3). Die verschiedenen Ebenen von Argumentationen können allerdings bei der Dekonstruktion von raumbezogenen Konflikten dienlich sein. Für die Entschlüsselung von Diskursen und Konflikten benötigen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Bereich der Rezeption. Bislang werden in Unterricht Bausteine von Gesprächskompetenzen eingeübt. Häufig werden dafür übliche Diskussionsformen wie Klärungsdiskussionen und Pro- und Contradiskussionen geführt. Oft werden in diesem Zusammenhang nur Teilkompetenzen wie das Führen von Debatten oder das Finden von Kompromissen trainiert; die Argumentationsstruktur und das Bilden von Argumenten liegt dabei im Fokus der Übung (vgl. SPIEGEL 2006). Für die Dekonstruktion von raumbezogenen Dissens und anderen geographischen Themenbereichen benötigen die Schülerinnen und Schüler aber die Fähigkeit zur Rezeption und ein Wissen von und über Kommunikation, das ein kritisches Sprachwissen über Argumentationen impliziert.

4. Synthese: Raumbezogene Konflikte und Argumentationskompetenz im Geographieunterricht

Sprache, Worte, Macht, Akteure, Konflikte, Kommunikation – all diese Begriffe wurden in den vorherigen Ausführungen besprochen und sind wesentliche Bestandteile der Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen einzelnen Bereichen der Geographie und ihrer Didaktik für den Geographieunterricht? Ein (Geographie)Unterricht, der die Argumentationskompetenz fördern möchte, sollte die Schülerinnen und Schüler befähigen, die Grundstruktur von Argumentationen zu erkennen und zu identifizieren (Rezeption) und mit Hilfe des Grundgerüsts eigene Argumentationen adäquat zu formulieren (Produktion) sowie im Austausch mit anderen die eigene Meinung vertreten zu können (Interaktion). Als zweites Ziel gilt, dass Schülerinnen und Schüler angemessen innerhalb von Interaktionen reagieren können, daher müssen bestehende Argumentationen von Akteuren in raumbezogenen Konflikten verstanden, analysiert und beurteilt werden können. Diese Fähigkeit soll mit Hilfe der Rezeptionsfähigkeit vermittelt werden. Neben der strukturellen Erschließung bestehender Argumentationen sollen auch qualitative inhaltliche Aussagen und Bewertungen gegeben werden können. Als drittes und letztes Ziel in diesem Zusammenhang ist die Multi- und Metaperspektivität zu nennen. Sowohl um vorhandene Argumentationen der beteiligten Akteure zu identifizieren als auch für ein eigenes differenziertes Meinungsbild müssen die Schülerinnen und Schüler die Komplexität von Konflikten erkennen, erfassen und umsetzen können. Dafür werden sowohl die einzelnen Akteure des Konflikts als auch ihre Interessen und Intentionen beleuchtet sowie der allgemeine Diskurs über den Konflikt des Brüsseler Platzes als auch die speziellen Argumentationen der Akteursparteien. Erst durch die Fähigkeit Argumentationen zu erkennen und zu dekonstruieren, kann ein Konfliktverständnis entstehen. Raumbezogene Konflikte ermöglichen durch die bestehenden Akteure die Betrachtung von verschiedenen Argumentationen. Erst dadurch, so wird angenommen, können die Schülerinnen und Schüler eigene multi- und metaperspektivische Argumentation verfassen (vgl. BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010a). Aus diesen Zielen und Verfahrenspraktiken kann ferner untersucht werden, wie eine geographische Argumentationskompetenz im Unterricht gefördert werden kann und welche Teilkomplexe der Argumentation benötigt werden sowie ob raumbezogene Konflikte durch ihre Mehrperspektivität und Komplexität einen gelungenen Themenkomplex darstellen. Basierend auf den Zielen des Unterrichts und den anstehenden Verfahrenstechniken sowie den bisherigen Ergebnissen der Argumentationsdidaktiken und der empirischen Gesprächs- und Unterrichtsforschung wird die Unterrichtssequenz sich an einem aktuellen Beispiel orientieren, das aus der eigenen Erfahrungswelt der

Schülerinnen und Schüler stammt. Oft wird kritisiert, dass Argumentieren in unterrichtlichen Einheiten realitätsfern vonstattengeht. Zum einen liegt das an der Thematik selbst und zum anderen wird kritisiert, dass Spielformen wie das Rollenspiel, Debatten oder Diskussionen inszenierte Übungen darstellen, die die Schülerinnen und Schüler eher befremden, da außer Betracht gelassen wird, dass in jeglichen normalen Praxen diskutiert und argumentiert wird (vgl. dazu SPIEGEL 2006). Daher soll alltagsweltliches Argumentieren im schulischen Kontext zwar stattfinden, aber dieses an einem Thema, das die Schülerinnen und Schüler in ihrer Alltagswelt abholt und trotzdem die Komplexität von raumbezogenen Konflikten thematisiert. Häufig finden Argumentationen als Pro- und Contra-Diskussionen statt, gestellte Fragen oder aufgeworfene Thesen können mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden, so dass vielperspektivische Argumentationen nicht gefördert werden. Der Nutzung der Argumentation kommen dabei gleich mehrere Teilaufgaben zu: Nicht nur, dass sie selbst Thema der Unterrichtsreihe ist, anhand derer raumbezogene Konflikte dekonstruiert werden, wobei sowohl auf die Akteure als auch auf den Diskurs über den Konflikt eingegangen wird. Ferner dient die Argumentation im Allgemeinen der Erkenntnisgewinnung um Sachverhalte multiperspektivisch darzustellen, Positionen voneinander abzugrenzen, eigene Meinungen zu äußern und komplex zu begründen und damit Teil an einem öffentlichen Diskurs haben zu können sowie Probleme und Chancen des Konflikts zu bearbeiten (vgl. dazu SPIEGEL 2006). Am Beispiel des Brüsseler Platzes können Schülerinnen und Schüler sowohl aktiv als Akteur als auch passiv als Bewohner der Stadt teilhaben. Entscheidungen, die innerhalb des Konfliktes seitens der Stadt Köln, der Anwohnerinnen und Anwohner oder anderer Beteiligter gefällt werden, müssen nicht nur durch Maßnahmen für die Umsetzung erfolgen, die meist wiederum begründet und interpretiert werden müssen. Die Folgen von Entscheidungen auf lokaler Ebene sind gegenüber den Betroffenen, Interessierten sowie auch einer breiten Öffentlichkeit zu rechtfertigen (SARETZKI 2012, S. 120). Diese Rechtfertigungen haben dann von sich aus wiederum Auswirkungen auf den Diskurs über den Konflikt. Diese Verbindlichkeit von (politischen) Entscheidungen innerhalb von Interaktions- und Kommunikationsprozessen bildet zum einen die Basis der unterrichtlichen Einheit als auch den Lebensbezug der Schülerinnen und Schüler sowie auch die Teilhabe an zukünftigen Kommunikations- und Handlungseinstellungen. Die Argumentation innerhalb des Konfliktes, der zu diesem Zeitpunkt keineswegs ausgetragen ist, ist entscheidend für weitere Verfahrensweisen und verbindliche Entscheidungen, so dass die Argumentation, also der Diskurs, über den Konflikt auch seinen Ausgang mitprägen. Schülerinnen und Schüler partizipieren also aktiv am politischen Geschehen von einem raumbezogenen Konflikt. Da der Konflikt um den Brüsseler Platz bereits vorangeschritten ist, findet die Konsensbildung mit Hilfe eines Moderators statt, so dass die Verhandlungen nicht ausschließlich in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Ferner findet aber in der lokalen Tageszeitung ein erheblicher

Austausch über den Konflikt statt, so dass das Medium Zeitung, die dort zu Wort kommende Bevölkerung, an der Meinungsbildung und damit am Diskurs teilhat. Diese öffentliche Argumentation gilt es im Unterricht zu untersuchen, zu analysieren und die Akteure sowie die Argumente der Akteure zu dekonstruieren mit Hilfe von argumentationsfördernden Aufgaben und Materialien.

Warum eignet sich gerade dieses Raumbispiel, um die Konstruiertheit von Räumen Schülerinnen und Schülern näher zu bringen, ihnen Ansätze neuester Forschungsmethoden der Humangeographie wie die Diskurs- und Argumentationsanalyse nahe zu legen, die Mehrdimensionalität und -perspektivität von Konflikten aufzuzeigen und darüber hinaus dies alles mit Hilfe der Förderung der Rezeptionskompetenz von Argumentationen zu kombinieren?

Ganz einfach gesprochen, weil das Raumbispiel all dies verbindet und ermöglicht. Auf der geographiedidaktischen Ebene entsprechen das Raumbispiel sowie die Wahl des Kompetenzbereiches als auch die empirische Untersuchung aktuellen Ansprüchen. Dort heißt es „[W]elche geographischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen sollen von wem, warum und wozu sowie – in methodischer Hinsicht – wie, wann, wo und womit gelehrt bzw. gelernt werden“ (HEMMER 2012, S. 12). Die Schülerinnen und Schüler sollen Kenntnisse über raumbezogene Konflikte aus der Perspektive der Politischen Geographie erlangen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Dekonstruktion dieser Konflikte erhalten sowie erkennen, dass Perspektiven von Akteuren produziert werden. Konflikte zu dekonstruieren lernen die Schülerinnen und Schüler durch die Förderung und Anwendung der Argumentationskompetenz, die es ihnen ermöglichen soll, metaperspektivisch über Konflikte zu diskutieren. Ferner legitimiert sich die Unterrichtssequenz und daher die Forschungsarbeit auch innerhalb didaktischer Modelle. Sowohl das bildungstheoretische Modell nach KLAFFKI als auch die lehr-/lerntheoretische Didaktik des Berliner und Hamburger Modells als auch die Ansätze der konstruktivistischen Didaktik haben ihre Relevanz in dieser Arbeit. Neben den didaktischen Modellen sind auch didaktische Prinzipien beteiligt an Unterrichtsanweisungen. Dabei werden fünf Prinzipien als relevant bezeichnet. Die Kompetenzorientierung als erstes Prinzip ist durch drei Kriterien charakterisiert: (1) Output-Orientierung, (2) unterrichtliche Prozesse vom Ziel her zu denken und (3) die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Dimensionen geographischen Denkens und Handelns (OTTO 2012, S. 50). Neben den allgemeinen Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht erlangen sollen, sind es durch die Bildungsstandards gerade die Ziele, die an einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein sollen bzw. der Weg zur Erreichung dieser Standards. In Abiturprüfungen wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt Sachverhalte und Themen zu bewerten und argumentieren zu können sowie Stellung zu nehmen. Diese Operatoren stammen aus dem Anforderungsbereich III der Bildungsstandards. Um diese Fertigkeiten sukzessive aufzubauen, müssen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, diese in ihrer Schullaufbahn zu

erwerben. Auch hierfür eignen sich die Unterrichtssequenz und die Thematik ausgezeichnet. Ein weiteres Prinzip ist die Schülerorientierung, welche fordert, Schülerinteressen, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten einzubeziehen. Dabei soll darauf geachtet werden, dass die Lernenden die Zusammenhänge zwischen ihren eigenen Erfahrungen, den im Unterricht erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und die konkreten Anwendungsmöglichkeiten erkennen können (ОТТО 2012, S. 51). Neben der Schülerorientierung gilt auch die Wissenschaftsorientierung als wesentlicher Baustein einer geographischen Bildung. Die Orientierung an wissenschaftlichen Inhalten und Methoden soll an wissenschaftliche Fragestellungen heranführen. So zeigt diese Arbeit die aktuellen Ansätze der Politischen Geographie auf, trägt Erkenntnisse dieses Fachbereichs in die Schulen und verbindet fachwissenschaftliche Forschung mit Geographieunterricht. Auch im Sinne der gymnasialen Trias von BAUMERT ET AL. (2000) zielt die Unterrichtssequenz und die Förderung der Kommunikationskompetenz und des Fachwissens auf den Aufbau einer Studierfähigkeit sowie einer vertieften Allgemeinbildung und der Wissenschaftspropädeutik (WIKTORIN 2012; BAUMERT, BOS & LEHMANN 2000) ab. Die Auswahl des Raumausschnitts folgt dem Prinzip des Exemplarischen: Die Konflikte im öffentlichen Raum können auf ähnliche Konflikte transferiert werden. Ferner können allgemeingeographische Erkenntnisse gewonnen werden. Als letztes Prinzip gilt die Aktualität des Inhalts. Konflikte um öffentliche Räume werden derweil auf vielen Ebenen und unterschiedlichen medialen Zugängen diskutiert.

Auch der weiteren grundlegenden Annahme, dass der Raum unterschiedliche Dimensionen hat, trägt die Arbeit Rechnung. Der Raumausschnitt wird aus der Perspektive aller vier Raumkonzepte verstanden und behandelt werden, wobei in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf den Wahrnehmungsraum und den konstruierten Raum liegt.

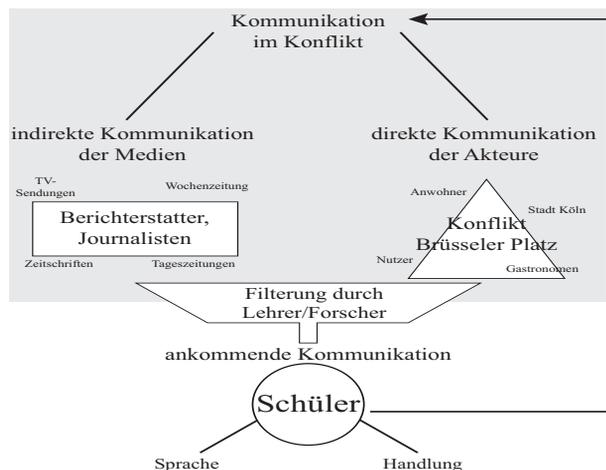


Abb. 29: Die mehrfache Konstruktion des Konfliktes durch Kommunikation. (Quelle: eigene Darstellung).

Anhand dieses Raumausschnitts, der gewählten Methoden sowie der Bildungsinhalte und -gehalte können die Schülerinnen und Schüler die sprachliche Konstruiertheit in mehrfacher Weise erfahren (Abb. 29). Zum einen existiert der Konflikt nur, weil Akteure beteiligt sind, die unterschiedliche Meinungen, Interessen und Intentionen verfolgen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Machtposition und juristischen Grundlagen ist der Konflikt um den öffentlichen Raum ein über die lokalen Grenzen hinweg bewegender Prozess. Neben den Akteuren sind es eben die Berichterstatter, die von den Konfliktparteien, dem Konflikt selbst und von den Maßnahmen berichten. Durch ihre Berichterstattung erst entsteht ein (medialer) Diskurs, den die Schülerinnen und Schüler verfolgen und analysieren können. Das Meinungsbild der Einwohnerinnen und Einwohner sowie der Schülerinnen und Schüler wird maßgeblich durch Medien beeinflusst. Als dritte Konstruktion können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Auswahl bereits des Themas als auch der Medien, Materialien und Darstellungen durch die Lehrperson, in diesem Fall der Forscherin, erfolgte, womit eine weitere Konstruktion erfolgte. Die Schülerschaft steht als Beobachter dieser dreifachen

Konstruktion gegenüber, kann aber aufgrund des lokalen Bezugs bereits vorab eigene Erfahrungen gesammelt haben bzw. gegenwärtig oder zukünftig sammeln. Neben der Konstruktion des Konflikts und des Raumes ist auch die unterschiedliche subjektive Wahrnehmung des Raumes von Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Sinne des Konstruktivismus, dass Räume unterschiedlich wahrgenommen werden. Zudem konstruieren sie selber den raumbezogenen Konflikt, so dass insgesamt eine mehrfache Konstruktion vorliegt. Wie POPPER (1984) in seiner 3-Welten-Theorie erklärt, geht die äußere Realität der subjektiven voraus. Wenn Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Konstruktionen zu erkennen, besteht die Möglichkeit, dieses auch in ihren eigenen Argumentationen zu reflektieren und aufzuarbeiten (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2006).

Das verbindende Element zwischen Fachwissenschaft, Didaktik und Empirie ist die Argumentation. Raumbezogene Konflikte entstehen erst durch Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen beteiligten Parteien und sind damit Bestandteile eines sozialen Prozesses und ein Element sozialer Interaktion. Argumentationen tauchen genau in diesen Prozessen auf. Aushandlungsprozesse, Konflikte, Streitigkeiten können nur mit Hilfe von Argumentationen friedlich ausgetragen werden. Die unvereinbaren Situationen können aus unterschiedlichen Werten und Normen, Positionen, Zielen und Bedürfnissen entstehen, die wiederum nur mit Hilfe von Argumentationen den anderen Akteuren näher gebracht werden können. Komplex begründete Argumentationen benötigen daher das Konfliktthafte. Der Konflikt benötigt daher die Argumentation.

Aus dieser fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Synthese heraus ergeben sich für die empirische Untersuchung folgende Hypothesen. Diese vier Hypothesen werden ferner durch weitere Fragestellungen ergänzt:

- (1) Hypothese der Notwendigkeit:** Raumbezogene Konflikte werden durch Kommunikation und somit durch Argumentationen der beteiligten Akteure produziert. Wenn der Mehrdimensionalität von Konflikten in Geographieschulbüchern und im Unterricht nur bedingt Rechnung getragen wird, dann werden die Schülerinnen und Schüler bislang nicht befähigt, die Komplexität von Konflikten zu erfassen. Die Förderung der Argumentationskompetenz ist notwendig für ein komplexes Verständnis von raumbezogenen Konflikten.

- I. Verweisen aktuelle Geographieschulbücher nicht auf die Mehrperspektivität von raumbezogenen Konflikten?³⁷
 - II. Hat eine argumentations- und diskursorientierte Unterrichtseinheit Auswirkungen auf die Rezeptionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler?
 - III. Ist das Thema des raumbezogenen Konflikts für die Förderung der Argumentationskompetenz wichtig?
- (2) Hypothese der doppelten Bedingtheit:** Wenn die raumbezogenen Konflikte eine notwendige Bedingtheit für die Förderung der Rezeption der Argumentationskompetenz darstellen, dann muss eine ausgebildete Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption zur Verfügung stehen, um raumbezogene Konflikte sachgerecht und domänenspezifisch zu erfassen.
- IV. Welche Art der geographischen Argumentation können die Schülerinnen und Schüler am leichtesten bzw. am schwersten bewerten und warum?
 - V. Was ist für Schülerinnen und Schüler eine gute bzw. eine schlechte Argumentation?
 - VI. Welche Defizite und Kompetenzen weisen die Versuchspersonen bei der Bewertung auf?
- (3) Hypothese der Verknüpfung:** Wenn die Rezeptionsfähigkeit bei argumentativen Texten mit Fachwissen, der Kenntnis über Strukturen von Argumentationen und dem Raumbezug einhergeht, dann bilden diese drei Elemente die Basis für eine Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten.
- VII. Welche Kriterien wenden die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten an?
- (4) Hypothese der mehrfachen Konstruktion:** Sowohl sprachliche, argumentationstheoretische als auch inhaltliche Aspekte müssen thematisiert werden, um die sprachliche Konstruktion von Konflikten den Schülerinnen und Schülern ersichtlich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können so die mehrfache Konstruktion durch verschiedene Akteure im Diskurs von der vermeintlichen Wirklichkeit erkennen und dekonstruieren.

³⁷ Dieser Frage wurde bereits in Kap. 3 nachgegangen, sie ist aber für diese Hypothese von Bedeutung und wird im Ergebnisteil dieser Arbeit wieder aufgegriffen und wird deshalb vollständigshalber hier aufgeführt.

- VIII. Bei welchen Satztypen (Stufen des Kompetenzmodells der Rezeption) treten die wenigsten Abweichungen von der Norm³⁸ auf?
- IX. Fallen im Vortest die Abweichungen von der Norm erheblich größer aus und sind häufiger vertreten als im Nachtest?
- X. Ist eine Erhöhung durch die Unterrichtssequenz inklusive des Argumentations- und Diskurstrainings bei Antworten mit keiner oder geringer Abweichung von der Norm zu verzeichnen? Konnten Schülerinnen und Schüler, die dieses Training erhielten, im Nachtest die Argumentationen besser bewerten?
- XI. Wer die Argumentationen hauptsächlich richtig (keine oder geringe Abweichung) bewertet, kann auch den Inhalt richtig wiedergeben und die Pro- und Contra-Argumente benennen?

³⁸ Die Abweichungen von der Norm werden in Kap. 5 erläutert. Die Norm wurde durch die Expertenvalidierung und einer Pilotstudie erzeugt und gilt als Vergleichswert zu den Antworten der Versuchspersonen.

5. Forschungsdesign

Die Konzeption des Forschungsvorhabens sieht die Auswahl verschiedener Methoden zur Datenerhebung vor. Wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgegangen ist, sollen innerhalb der empirischen Untersuchung und der Unterrichtssequenz zum einen die Rezeptionsfähigkeiten bei argumentativen Texten der Schülerinnen und Schüler erfasst und mit dem bestehenden Kompetenzmodell der Rezeption (BUDKE ET AL. 2010) abgeglichen werden und zum anderen das Themengebiet der raumbezogenen Konflikte der Politischen Geographie für den Geographieunterricht umgesetzt werden. Das bestehende Kompetenzmodell der Rezeption bei Argumentationen aus dem Kap. 3 kann mit dieser Vorgehensweise geprüft und ggf. modifiziert werden. Dieses Vorgehen erfordert eine neue Herangehensweise sowohl an die Thematik als auch an die Methodik. Die Vielfalt dessen wird am ehesten durch die Wahl verschiedener empirischer Erhebungsverfahren gerecht.

Um diesem Gegenstand gerecht zu werden, werden in diesem Kapitel verschiedene empirische Verfahren vorgestellt, im folgenden Kapitel ausgewertet und interpretiert sowie eine unterrichtliche Sequenz in Kapitel 7 durchgeführt und evaluiert.

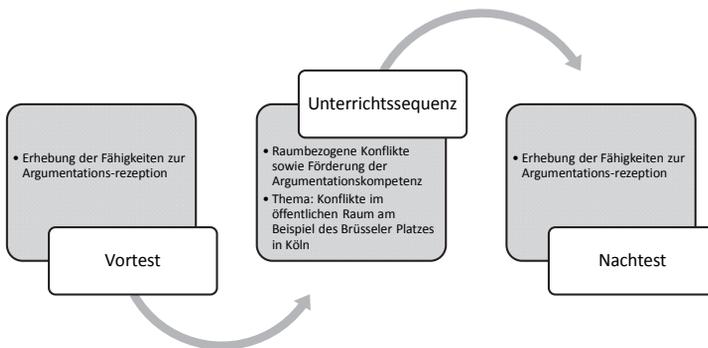


Abb. 30: Aufbau des Forschungsgegenstandes. (Quelle: eigener Darstellung).

Das Design der empirischen Untersuchung sieht daher einen Dreischritt vor (Abb. 30). Die wesentlichen Forschungsschritte sind zunächst die Erhebung und Feststellung der Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Anfang der Untersuchung. Die Schülerinnen und Schüler erhalten daher zu Beginn und am Ende einen Erhebungsbogen als Test mit verschiedenen Aussagesätzen, derer inhaltliche und strukturelle Qualität sie beurteilen sollen. Zwischen dem Vortest und dem Nachtest liegt die Unterrichtssequenz, die in Kap. 7 näher erläutert

wird. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, mit Hilfe der Methode des „Lauten Denkens“ ihre Gedankengänge sowie Vorstellungen laut zu äußern, um die rezeptive Argumentationskompetenz erfassen zu können. Im zweiten Teil der Tests werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine kurze Zusammenfassung des Konfliktes sowie Pro- und Contra-Argumente zu notieren. Aus den Ergebnissen aller Aufgaben werden unterschiedliche Erkenntnisse erhofft:

- Erkenntnisse über die Rezeptionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei raumbezogenen Argumentationen im Geographieunterricht
- Erkenntnisse über ihre Fähigkeit, Sachverhalte und Informationen aus argumentativen Texten zu erfassen und zu produzieren
- Erkenntnisse über den Zusammenhang der Erschließung von raumbezogenen Konflikten und der Rezeption von Argumentationen
- Grundlegende Annahmen und Hinweise zur Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien
- Überprüfung des Argumentationskompetenzmodells der Rezeption (nach BUDKE ET AL. 2010).

Zur Datenerhebung und -analyse werden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt, weshalb eine Triangulation von Methoden vorgenommen wird.

5.1 Methodentriangulation

Für die Erfassung der Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption sowie der Verknüpfung von Konflikten und Argumentationen werden verschiedene Verfahren der empirischen Forschung angewendet, um objektive Tatbestände und subjektive Einstellungen zu erheben. Sowohl qualitative Methoden der Erhebung und Auswertung als auch quantitative Verfahren werden genutzt, um ein vielperspektives Ergebnis zu erlangen.

Der Begriff der Triangulation bedeutet vereinfacht, dass ein Forschungsgegenstand von mindestens zwei Perspektiven aus betrachtet wird. „In der Regel wird die Betrachtung von zwei und mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert“ (Flick 2004, S. 11). Die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf den Forschungsgegenstand hilft bei der Beantwortung der Forschungsfragen. Neben der Verwendung verschiedener Methoden und Perspektiven kann unter Triangulation auch die Kombination unterschiedlicher Datensorten verstanden werden. Die verschiedenen Perspektiven sollten dabei gleichberechtigt und nebeneinander existieren (Flick 2010, S. 281). Die Triangulation sollte einen Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen, der weiter reicht als nur mit einer Perspektive (Flick 2004). Bei der

Datenauswertung und Ergebnisinterpretation können durch die Verbindung verschiedener Methoden, Ansätze und Perspektiven unterschiedliche Resultate hervorkommen. Ergebnisse, die durch die Verknüpfung der unterschiedlichen Methoden übereinstimmen (konvergieren), sich ergänzen (komplementieren), oder die direkt im Widerspruch zueinander stehen (divergieren). Die Konvergenz war als ursprüngliches Ziel der Triangulation formuliert im Sinne der Validierung der Ergebnisse. Andererseits rechtfertigen divergierende oder komplementierende Ergebnisse eigentlich erst die Verwendung des Methodenmixes, weil dann tatsächlich ein Mehrwert an Erkenntnissen entsteht. Seit den 1990er Jahren hat sich daher eine Verstärkung der Triangulation als Konzept entwickelt in Bezug auf die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden, weshalb auch von *Mixed Methods* gesprochen wird (FLICK 2010, S. 284).

Für die Erforschung der Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei argumentativen Texten zu raumbezogenen Konflikten soll im Rahmen dieses Forschungsvorhabens auf die Verbindung verschiedener Methoden gesetzt werden. Die Methode des Lauten Denkens verlangt aus ihrem Verständnis heraus, dass eine Primäraufgabe gelöst wird. Diese Primäraufgabe ist in dieser Arbeit ein standardisierter Erhebungsbogen zur Erfassung der Rezeptionsfähigkeit (Vortest und Nachtest). Zeitgleich sprechen die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken bei der Lösung dieser Aufgaben laut aus, die auf ein Diktiergerät aufgenommen werden.

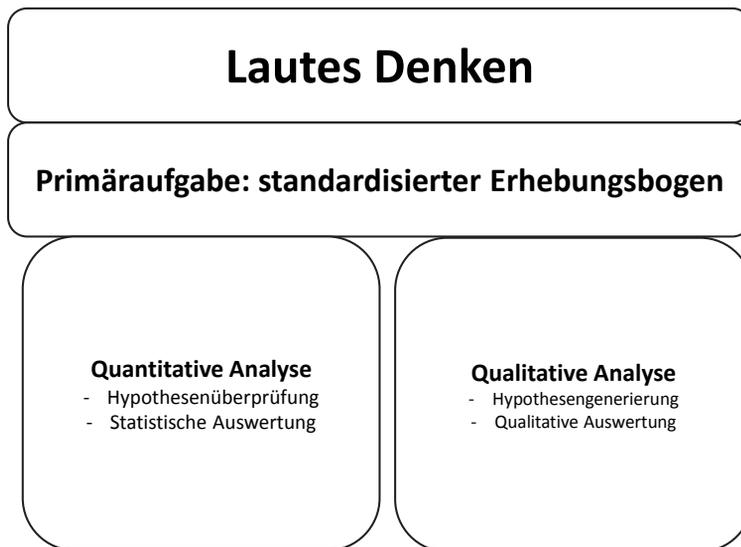


Abb. 31: Lautes Denken als Dachmethode. (Quelle: eigene Darstellung).

Das Laute Denken ist während der gesamten Untersuchung als Methode anzusehen, die über allen empirischen Schritten als Gerüst steht (Abb. 31). Sie wird dabei von den zwei Säulen der empirischen Forschung gestützt. Ebenso gilt die Primäraufgabe als zentrales Vehikel im Forschungsdesign. Es dient als Grundlage für die quantitative Analyse, gleichfalls als Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler und somit als Basis für die Protokolle des Lauten Denkens und der qualitativen Auswertung. Die Triangulation quantitativer sowie qualitativer Methoden erfolgt innerhalb der Methode des Lauten Denkens.

5.2 Methode des Lauten Denkens

Denken ist ein Prozess, der im Inneren des Menschen stattfindet und somit für den Betrachter verborgen bleibt. Die Methode des Lauten Denkens ist mit der zusätzlichen Erhebung von Daten (Primäraufgabe) eine gebräuchliche und nützliche Methode, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen zu können im Vergleich zu anderen quantitativen oder qualitativen Erhebungsverfahren. In einer Vielzahl an Studien wurde diese Methode bereits als Datenerhebungsinstrument erfolgreich getestet und eingesetzt (WEIDLE & WAGNER 1994; VÖLZKE 2012; BUBER 2007; KONRAD 2010; GÖPFERICH 2007; HEINE & SCHRAMM 2007; HUBER & MANDL 1982; BISE 2008; WÜRFEL 2001; SANDMANN 2014). Lautes-Denken-Protokolle können das Lösen und das Darstellen des inneren Sprechens gegenüber anderen Methoden am besten aufzeigen. Selbst einzelne Vorgänge des Denkens sind für den *Denker* nicht immer klar bewusst, so dass eine Methode benötigt wird, die die Gedankengänge, Emotionen und Probleme beim Prozess des Denkens verdeutlicht und aufdeckt, um zu erfahren, welche Gedanken sich die Schülerinnen und Schüler beim Beantworten der Frage bzw. beim Bewerten der Aussagesätze stellen. Eine Methode, die dies ermöglicht, ist die Methode des Lauten Denkens³⁹.

Lautes Denken bedeutet im Allgemeinen, dass eine Versuchsperson gebeten wird, das laut auszusprechen, was ihr beim Lösen einer Aufgabe durch den Kopf geht (WEIDLE & WAGNER 1994, S. 81). „[...]den Versuchspersonen [...] wurden allerlei Denkaufgaben gestellt mit der Bitte, laut zu denken. [...] der laut Denkende [bleibt] unmittelbar auf die Sache gerichtet, läßt sich nur gleichsam zu Worte kommen“. (DUNCKER 1935, S. 2; zitiert nach DEFFNER 1984, S. 1 f.)

³⁹ Die Methode selbst hat eine lange Tradition und geht auf psychologische Studien im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zurück. Seit den 1960er Jahren wuchs das Interesse an internen kognitiven Prozessen und damit auch an Methoden, die diese Daten verfügbar machen. Seit den 1970er Jahre werden Protokolle der Methode besonders in der Problemlöseforschung angewendet und dienen als Datenquelle für prozedurale und dynamische kognitive Prozesse (KONRAD 2010, S. 477). Zudem hat die Methode in abgewandelter Form auch Einzug in die Unterrichtsforschung erlangt, was auf die *kognitive Wende* zurückzuführen ist, die seit einiger Zeit auch die pädagogische Forschung erreicht hat (WEIDLE & WAGNER 1994, S. 81). Der Zusammenhang von Denken und Sprechen ist nicht nur für diese Methode ausschlaggebend, sondern gibt auch einen Bezug zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit.

Die Methode des Lauten Denkens⁴⁰ ermöglicht es, Einblicke in die mentalen Prozesse der Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Da das Laute Denken immer parallel zu einer Primäraufgabe erfolgt, werden die Versuchspersonen aufgefordert ihre Gedanken, Gefühle, Eindrücke und Absichten laut zu äußern. Rückschlüsse über die Entscheidungstendenzen und somit über die Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei raumbezogenen Konflikten können somit gegeben werden (vgl. VÖLZKE 2012). Wie ERICSSON & SIMON (1993) festgestellt haben, ist die engste Verbindung zwischen Denken und der Verbalisation dann erkennbar, wenn die Versuchspersonen ihre Gedanken unmittelbar im Zuge der Aufgabenbearbeitung in Worte fassen. Untersuchungen mit dieser Methode streben neue Erkenntnisse an, weshalb die Untersuchung sehr offen gehalten ist. Dies ist mit ein Grund die Methode des Lauten Denkens für die Untersuchung von geographiedidaktischen Überlegungen einzusetzen, da hier komplexe Lösungsprozesse erforscht werden sollen. Wichtig ist, dass die Versuchsleitung die Untersuchung mit einer gewissen Distanz verfolgt, um keinen Einfluss auf die Ergebnisse zu haben. Das Produkt des Lauten Denkens stellt eine Verbalisierung der Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen der Versuchspersonen dar, welche als Textdaten dokumentiert, ausgewertet und interpretiert werden müssen. In Abgrenzung zu anderen qualitativen Methoden wird die Methode des Lauten Denkens aber oftmals eingesetzt, um nicht allgemeine Erfahrungswelten und Einstellungen zu einem bestimmten Thema von der Untersuchungsperson zu erfahren, sondern es wird eingesetzt, um in strukturierten Kontexten Anwendung zu finden (KONRAD 2010, S. 476).

Allen experimentellen Studien liegen zwei theoretische Grundannahmen zugrunde. Zum einen wird Sprache als Mittel zur Kommunikation gesehen. Die Funktion der Sprache wird dabei auf die Vermittlungen der Denkvorgänge beschränkt. Sowohl den Sprecherinnen und Sprechern als auch der Sprache selbst werden in diesen Annahmen keinen Einfluss auf die Lösungen zugeschrieben (vgl. BISE 2008, S. 75). Andererseits wird Sprache betreffend ihrer Steuerungsfunktion im Vergleich zum stillen Denken untersucht. In diesen Annahmen wird dem Sprechen allgemein eine kognitive Funktion zugeschrieben. Die Methode des Lauten Denkens versucht nun diese kognitiven Prozesse aufzudecken. Die verbalisierten Daten sind aber nicht gleichzusetzen mit dem inneren Sprechen. Das innere Sprechen (Denken) ist phonetisch, semantisch und syntaktisch stark reduziert. Die Versuchspersonen werden aber aufgefordert genau diese Daten zu versprachlichen. Diese Externalisierung der Gedanken kann nicht in dieser verkürzten Form geschehen, wodurch die Sprache eine Steuerungsfunktion bekommt (HUBER & MANDL 1982, S. 77). Denken und Sprechen (und Handeln) beeinflussen

⁴⁰ In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Begriffen für die Methode des Lauten Denkens: Denke-Laut-Methode, Gedankenprotokoll, Thinking Aloud Protocol (TAP), Talk Aloud Interview (BUBER 2007, S. zitiert nach; KONRAD 2010).

sich gegenseitig (diese Grundannahmen wurden bereits im theoretischen Teil angesprochen und diskutiert). Die erhobenen Verbaldaten aus den Lautes-Denken-Protokollen sind also kein Ausdruck der inneren Sprache, sondern können als Indiz auf das innere Sprechen verstanden und interpretiert werden. Die Methode erlaubt die Denkabläufe anhand der geäußerten Sprache zeitgleich zu den zu lösenden Aufgaben zu erfassen. Eine anschließende Analyse der Verbaldaten ermöglicht dann Rückschlüsse auf die Denkprozesse, d.h. welche Regularien, Theorien oder Vorkenntnisse die Schülerinnen und Schüler haben bzw. welche sie in diesem Beispiel anwenden können und begründen, was für sie eine gute und was eine schlechte Argumentation ist. Es kann zwischen drei Formen des Lauten Denkens unterschieden werden⁴¹, die wiederum auch als Mischformen auftreten können. Ein Unterscheidungskriterium ist der Zeitpunkt des Einsatzes der Methode. Für diese Untersuchung ist die Introspektion, die augenblickliche Verbalisierung der Gedankengänge und Einstellungen von großer Bedeutung, da hier die engste Verbindung zwischen dem Denken und dem Kommunizieren liegt (KONRAD 2010; ERICSSON & SIMON 1993). Des Weiteren kann zwischen strukturierten und unstrukturierten Laut-Denken-Protokollen unterschieden werden. Während unstrukturierte Verfahren einen unmittelbaren Eindruck in die Entscheidungsprozess geben, wird von strukturierten Prozessen gesprochen, wenn die Schülerinnen und Schüler mit konkreten Aufgabenstellungen bzw. Anweisungen konfrontiert werden (KONRAD 2010, S. 481). Innerhalb dieser Untersuchung handelt es sich um strukturierte Prozesse. Als drittes Unterscheidungsmerkmal wird der Grad des Austausches herangezogen. In dieser Untersuchung verbalisieren die Schülerinnen und Schüler ihre Gedankengänge für sich und diese stehen lediglich der Forscherin zur Verfügung, daher können sie sich nicht mit anderen austauschen.

5.3 Datenerhebung

Bei quantitativen Untersuchungen ist es notwendig, ausreichende Kenntnisse über relevante Inhalte und Beurteilungskriterien zu haben. In dieser Forschung werden die Ergebnisse aus geographiedidaktischen Forschungsarbeiten berücksichtigt, die erste Hypothesen erlauben. Grundsätzlich sollte die Stichprobe bei quantitativen Arbeiten möglichst groß und idealerweise per Zufall ausgewählt sein, um eine Repräsentativität zu gewährleisten. Da hier die Erhebung und Auswertung eines standardisierten Erhebungsbogens als Grundlage des Lauten Denkens und damit eines qualitativen Ansatzes verwendet wird, wird die Repräsentativität nicht beachtet.

⁴¹ Introspektion (augenblickliche Verbalisierung), unmittelbare Retrospektion (schließt sich direkt an die Introspektion an), verzögerte Retrospektion (kann direkt nach der Bearbeitung, aber auch Tage später angewendet werden).

Die drei Hauptgütekriterien quantitativer Forschungen Objektivität, Reliabilität und Validität werden auch in dieser Forschung berücksichtigt. Der Begriff der Objektivität meint die objektive und sorgfältige Durchführung, Auswertung und Interpretation der Daten und Ergebnisse. Dieses Gütekriterien versteht sich bei guter wissenschaftlicher Forschung von allein. Die Daten werden mit aller Sorgfalt erhoben, ausgewertet und interpretiert. Mit der Reliabilität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem wiederholte Messungen eines Objektes mit einem Messinstrument die gleichen Werte liefern. Die Reliabilität kann in dieser qualitativ angelegten Forschung nicht vollends beachtet werden, da die Stichprobe zu klein ist. Unter der Validität eines Messinstruments ist das Maß zu verstehen, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll. Dafür wurde vor der Hauptuntersuchungen in verschiedenen Durchgängen das Messinstrument getestet und modifiziert. Unter anderem wurden der Erhebungsbogen und die Methode des Lauten Denkens an einer Testklasse eines Kölner Gymnasiums getestet. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Testphase dienten der Modifizierung des Erhebungsbogens. Objektivität und Reliabilität sind nur notwendige Minimalanforderungen an ein Messinstrument, während die Konstruktion möglicher valider Instrumente das Hauptziel ist (RAITHEL 2008, S. 47f.). Eine Möglichkeit zur Überprüfung der Validität ist die Expertenvalidität, bei der sog. Experten den zu untersuchenden Gegenstandsbereich einschätzen und das Erhebungsinstrument testen. In diesem Fall wurden verschiedene Experten aus dem Bereich der Kommunikationskompetenz herangezogen. Sowohl universitäre Experten, die sich mit der Argumentationskompetenz im Fach Geographie beschäftigen als auch Experten von sprachwissenschaftlichen Studienfächern wurden beauftragt, um das Untersuchungsinstrument zu testen. Insgesamt haben sieben Experten und zwölf Schülerinnen und Schüler das Erhebungsinstrument und die Methode der Datengewinnung im Vorfeld getestet. Das Verfahren sowie die Daten des Erhebungsbogens haben nach diesen Tests keine größeren Auffälligkeiten aufgezeigt, so dass sowohl der Erhebungsbogen als auch die Methode als geeignet eingestuft wurden.

Qualitative Untersuchungen verzichten auf standardisierte Erhebungs- und Auswertungstechniken und statistisch-mathematische Methoden. Der Zugang zu subjektiven Lebenswelten und tiefer liegenden Strukturen soll analysiert werden können (FLICK 2007). Im Vordergrund stehen Offenheit, Flexibilität, Kommunikation, Subjektivität und Interpretation (LAMNEK 2005, S. 242 ff.). Die qualitative Sozialforschung basiert auf einem konstruktivistischen Theorieverständnis und kann mit Hilfe dieses Ansatzes die Konstruktionen der Versuchspersonen entschlüsseln. Die Theorie ist also das Produkt der Forschung und nicht der Ausgangspunkt im Gegensatz zur quantitativen Forschung.

Vor jeder qualitativen Forschung erfolgt eine ausgiebige Beschäftigung mit der Literatur. Ein theoretisches Vorverständnis ermöglicht erst die weiteren Schritte.

Hier wurden die Ergebnisse aus der Argumentationsforschung in der Geographiedidaktik herangezogen (s. Kap. 3).

Die Vorteile eines qualitativen Ansatzes liegen in der flexiblen Anwendung der Methodik, die sich während der Untersuchungssituation anpassen lässt. Die Offenheit des Vorgehens ermöglicht es, neue Sachverhalte zu erfassen. Da die Schülerinnen und Schüler in vertrauter Atmosphäre und in Einzelarbeit die Aufgaben bearbeiten, ist es möglich, vollständige Informationen über die subjektiven Wahrheiten zu erhalten. Dadurch ist ferner ein tieferer Informationsgehalt möglich und eine hohe inhaltliche Validität. Die Notwendigkeit einer hohen Qualifikation der Interviewer fällt bei der Methode des Lauten Denkens geringer aus, da die Versuchsleiterin nur Hinweise und Erinnerungen an die Schülerinnen und Schüler geben muss. Ein besonderes Training ist daher nicht vonnöten.

Für die Analyse werden die Daten von insgesamt 44 Versuchspersonen herangezogen. Pro Versuchsperson werden die sprachlichen Äußerungen und die zeitlichen Daten von insgesamt 792 Unterfragen ausgewertet. Insgesamt ergeben sich aus der Anzahl der Schülerinnen und Schüler und den zu bewertenden Argumentationen rund 1200 Minuten (20 Stunden) Lautes-Denken-Protokolle.⁴²

Die Lautes-Denken-Protokolle wurden für eine weitere Analyse transkribiert. Dabei wurde bedacht, dass bereits die Transkription der Daten einen Prozess der Interpretation darstellt. So ist beispielsweise die Anwendung der Orthographie keine direkte Überführung der Verbaldaten, sondern beruht auf Verstehensleistungen. Insbesondere stellt die Transkription in der Regel eine Reduktion der ursprünglichen Sprache oder des Kontextes dar. Bei der Transkription der Protokolle sind Aspekte der Verbaldaten zu dokumentieren, wenn sie dem Interpretationsprozess nützlich sind. Dazu gehören Aspekte wie Geschwindigkeit, Reparaturen, Abbrüche und Pausen einschließlich solcher Pausen, die beim Lauten Denken häufig auftreten wie „äh“ und „ähm“. Ferner sollten auch paraverbale Seufzer wie stöhnen, lachen und kichern sowie emotionale Klänge und Äußerungen wie ironische oder sarkastische, frustrierte, begeisterte und überraschte Äußerungen dokumentiert werden, weil sie die Analyse ggf. unterstützen bzw. in Fällen von Ironie und Sarkasmus vor Fehlinterpretationen schützen (HEINE & SCHRAMM 2007, S. 183).

Im Kodeplan wurde zu Kontrollzwecken jedem Befragten eine Identifikationsnummer zugewiesen (beginnend bei 1) sowie auf jedem Fragebogen notiert, die nur einmal vergeben wurde, womit eine Fragebogenidentifikation möglich ist.

Um dem Phänomen der „fehlenden Werte“ entgegenzutreten, wurden zwei Kategorien gebildet, die den fehlenden Items entgegenkommen. Es wurde unter-

⁴² Insgesamt haben die drei Klassen eine Schüleranzahl von 63 Schülerinnen und Schüler. Die bereinigte Anzahl beträgt 44 Schülerinnen und Schüler. Die Differenz begründet sich damit, dass einige Versuchspersonen entweder beim Vortest oder beim Nachtest fehlten bzw. die Unterrichtssequenz nicht vollständig erfahren haben. So dass nur Versuchspersonen für die Analyse herangezogen wurden, die sowohl im Vortest und Nachtest als auch bei der Unterrichtssequenz vollständig anwesend waren.

schieden zwischen einzelnen, nicht gemachten Angaben und einer Reihe von fehlenden Werten. Wenn eine Versuchsperson beispielsweise nur eine Antwort vergessen hat, erhielt diese ein Item, damit diese Versuchsperson noch weiter mit in der Statistik berechnet werden kann. War allerdings eine Schülerin oder ein Schüler bei einem der beiden Test nicht anwesend, wird dieser nicht mit bewertet und analysiert und damit aus der Statistik genommen (vgl. RAITHEL 2008, S. 126).

Die ordinalskalierten Daten werden durch verschiedene statistische Methoden und Rechenverfahren ausgewertet. Als statistische Messzahlen und Analysemethoden eignen sich hier Häufigkeiten. Die Stufen des Kompetenzmodells reichen von eins (unterste Kompetenzstufe) bis fünf (höchste Kompetenzstufe). Genau entgegengesetzt erfolgt die Benotung der Argumentationen durch die Schülerinnen und Schüler von eins (sehr gute Argumentation) bis fünf (sehr schlechte Argumentation). Sowohl die Schulnoten als auch die Kompetenzstufen entsprechen nicht jeweils dem gleichen Abstand, so dass ein gemittelter Zahlenwert keine Aussagekraft hätte.

Die einzelnen Items werden von sehr gut (1) bis sehr schlecht (5) als mögliche Antwortkategorien abgestuft. Demnach sind die Antwortmöglichkeiten bereits Kategorien zugeordnet, welche das Kontinuum numerisch erfassbar machen. Die Analyse der quantitativ erhobenen Daten wird mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS durchgeführt.

Für die deskriptiven Statistiken der Hypothesen werden die Schulnoten in Abweichungen von der Norm umgerechnet (Tab. 5). Die Norm ergibt sich aus der Erstellung der Argumentationen anhand der Dimensionen (s. Kap. 3) sowie der Expertenvalidierung. Folgender Eingabeschlüssel wurde gewählt, um Abweichungen in jegliche Richtungen erfassen zu können. Die Abweichungen wurden erfasst, um weitere Berechnungen durchführen zu können, da bei ordinalskalierten Daten die Berechnung von Durchschnittsnoten nicht zugelassen ist. Des Weiteren war es für die Analyse interessant zu erfahren, ob die Schülerinnen und Schüler die Argumentationen mehr positiv oder negativ bewerten als es die Norm vorsieht. Die Eingabeschlüssel ermöglichen so differenziertere Aussagen zu treffen.

Tab. 5: Eingabeschlüssel für Datenauswertung mit Hilfe von SPSS. (Quelle: eigene Darstellung).

Eingabewert	Abweichung	Eingabewert	Abweichung
1	0 (keine)	7	-3
2	+1	8	+4
3	-1	9	-4
4	+2	10	Nicht anwesend
5	-2	88	Keine Eingabe
6	+3		

Den einzelnen Hypothesen unterliegen verschiedene rechnerische Verfahren. Die Hypothesen verlangen die Berechnung und Aufbereitung von Häufigkeiten. Die Häufigkeiten werden sowohl für den Vortest als auch für den Nachtest errechnet.

Mit Hilfe der Lautes-Denken-Protokolle werden die qualitativ zu analysierenden Daten erhoben. Die Versuchspersonen werden aufgefordert während der Lösung des quantitativen Erhebungsbogens ihre Überlegungen laut auszusprechen. Diese Daten werden im Anschluss an die Untersuchung transkribiert und analysiert. Um die Argumentationsmuster und -strukturen sowie die Begründungen der Schülerinnen und Schüler aus der Menge der Daten herausfiltern zu können, bietet sich eine inhaltsorientierte Analyse des Materials an. Die Analyse des Materials erfolgt daher auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse von MAYRING (2002, 2010). Das Kategoriensystem ist das zentrale Element der qualitativen Analyse, das es das Nachvollziehen für andere ermöglicht und ein Punkt der Vergleichbarkeit der Ergebnisse liefert. Jede Versuchsperson hat ihren eigenen Transkriptionsabschnitt. In der Transkription werden hier Dialekte und lautsprachlichen Äußerungen wie „äh“, „ähm“ etc. nicht berücksichtigt, da es auf den Inhalt der Äußerungen ankommt. Treten (Denk)Pausen auf oder Auffälligkeiten werden diese transkribiert. Ziel der Analyse ist es, die große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und die wesentlichen Inhalte zu erhalten. Daher erfolgen die Analyseschritte mittels eines dreigliedrigen Systems: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (LAMNEK 2005; MAYERING 2003).

Bei einer induktiven Kategorienbildung wird das Material zunächst durchgearbeitet und die Kategorien aus dem Material selbst abgeleitet (MAYRING 2002). Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler über gewisse Strukturen und Muster von Argumentationen Kenntnisse haben. Bedingt durch die Schulform und die Jahrgangsstufe wurde im Deutschunterricht die Thematik der Erörterung bereits besprochen. Den Schülerinnen und Schülern ist daher der Aufbau von Argumentationen bekannt. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Versuchspersonen verschiedene Merkmale

von Argumentation für ihre eigene Begründung heranziehen. Diese Muster gilt es herauszufinden und aufzubereiten.

Die Auseinandersetzung und Analyse der Schulbücher hat gezeigt, dass raumbezogene Konflikte im Geographieunterricht monoperspektivisch dargestellt und behandelt werden. Daher ist zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die Multiperspektivität als ein Gütekriterium raumbezogener geographischer Argumentationen erwähnen. Somit werden über den deduktiven Weg bereits drei Kategorien vorweggenommen: Strukturen von Argumentationen, Raumbezogenheit sowie die Perspektivität. Des Weiteren bestehen die Kategorien des jeweiligen Satztypus, der vergebenen Schulnoten sowie des Fachwissens.

Weitere Kategorien können durch die Offenheit der Forschungsausrichtung durch die induktive Kategorienfindung erhoben werden. Die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien erfolgt durch eine regelgeleitete Interpretation (MAYRING 2002). Interpretationsentscheidungen werden auf der Grundlage der semantischen Bedeutung der Textstellen vollzogen. Ergeben sich bei der Durcharbeit der Transkriptionen neue Kategorien werden diese dem Kategoriensystem hinzugefügt (induktiv) und durch Funde in anderen Transkriptionen ergänzt. Diese werden dann wiederum nach etwa der Hälfte der Anzahl der Textstellen überprüft und ggf. modifiziert.

Tab. 6: Kategorien der empirischen Untersuchung⁴³. (Quelle: eigene Darstellung).

Deduktive Kategorien	Induktive Kategorien
1. Schulnoten als Bestimmungsgröße	7. Inhalt
2. Sätze des Vortestes und des Nachtestes	7.1 Normen
3. Perspektivität	7.2 Lösungsvorschlag
4. Struktur der Argumentation	7.3 Nachvollziehbarkeit
5. Raumbezug	7.4 Korrektheit
6. Fachwissen	8. Sprachlichkeit und Wortwahl

Das Ergebnis des Verfahrens ist in der obigen Darstellung abzulesen (Tab. 6). Insgesamt gibt es nach dem induktiven und deduktiven Vorgehen acht Oberkategorien, die teilweise durch Unterkategorien ergänzt werden. Induktiv konnten die Kategorien Inhalt, mit den jeweiligen Unterkategorien und Sprachlichkeit und Wortwahl gebildet werden. Die Interpretation der Kategorien und die darin enthaltenen relevanten Textstellen der Protokolle werden zunächst paraphrasiert, dann generalisiert und reduziert. Dies erfolgte mit Hilfe des Programms MAXQDA. Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die für die Untersuchung unerheblich waren, wurden keiner Kategorie zugeteilt. Nach der Zusammenfas-

⁴³ Die einzelnen Kategorien werden im Ergebnisteil (Kap. 6) erläutert.

sung, der Explikation und Strukturierung des Datenmaterials erfolgt die Kategorisierung. Die weitere Generalisierung des Datenmaterials erfolgt durch die Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion. Im Ergebnisteil sollen die einzelnen Kategorien gemeinsam mit ihrem Ankerbeispiel vorgestellt und interpretiert werden.

5.4 Messinstrument: Standardisierter Erhebungsbogen zur Erfassung quantitativer und qualitativer Daten

Der Erhebungsbogen dient als Grundlage der quantitativen Analyse ebenso wie als Basis der Lautes-Denken-Protokolle. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv mit dem Fragebogen, indem sie ihre Antworten in Form von Anstreichungen bzw. Ankreuzungen eintragen. An ihm können die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Versuchspersonen gemessen und quantifiziert werden. Das Design des Erhebungsbogens ist im Vortest und Nachtest identisch. Jeweils 18 Argumentationen gilt es zu bewerten.

Die Äußerungen wurden von der Forscherin entwickelt und stellen die Meinungen von verschiedenen fiktiven Akteuren dar. Diese fiktiven Personen äußern sich jeweils zu einem (fiktiven) urbanen Konflikt in Köln. Aus den Äußerungen geht hervor, in welcher Rolle bzw. als welcher Akteur sie am Konflikt beteiligt sind. Die Argumentationen erfolgen ohne Material, welches die Schülerinnen und Schüler auswerten müssen. Lediglich lineare Texte gilt es zu bewerten.

Im Voraus erfahren die Versuchsperson durch eine kurze Einleitung Informationen über den jeweiligen Konflikt. Im Vortest war dies ein Nutzungskonflikt von Park- und Grünflächen. Im Nachtest wird der Konflikt um den Brüsseler Platz aufgegriffen. Ebenso wie im Vortest und Nachtest als auch in der Unterrichtssequenz haben die Konflikte einen räumlichen Bezug zum Heimatort der Schülerinnen und Schüler. Die Konflikte treten im Kölner Stadtgebiet auf. Damit soll ein näherer Bezug und eine größere Motivation bei den Schülerinnen und Schüler geweckt werden.

Die Einleitung stellt jeweils kurz den Konflikt dar und macht in einer Aufgabenstellung deutlich, dass die folgenden Argumentationen danach beurteilt werden sollen, ob sie aus der Sicht der Versuchsperson eine gute oder eine schlechte Argumentation sind (Abb. 32). Die eigene Meinung soll in die Beantwortung und Bewertung nicht miteinfließen. Übereinstimmungen mit den Meinungen der Schülerinnen und Schüler sollen daher nicht zu einer positiveren oder negativeren Bewertung der Meinungsäußerung führen.

In Köln ist die Diskussion um den öffentlichen Raum und dessen Nutzung seit mehreren Jahren ein viel diskutiertes Thema. In den Sommermonaten kann fast täglich in den lokalen Zeitungen darüber gelesen werden. Die Nutzung führt zu Interessenkonflikten zwischen unterschiedlichen Akteuren.

Die nachfolgenden fiktiven Meinungsäußerungen sind von verschiedenen Akteuren, die wiederum ihre Meinungen zu diesem Problem mitteilen. Diese Aussagen sollen danach beurteilt werden, ob sie aus Ihrer Sicht gute oder schlechte Argumentationen sind. Dafür nutzen Sie bitte die Notenskala von 1 (sehr gute Argumentation) bis 5 (sehr schlechte Argumentation). Beachten Sie bitte, dass es dabei nicht um Ihre eigene Meinung geht, sondern nur darum, ob Sie die Argumentation als gut oder schlecht empfinden.

Für die Beurteilung lesen Sie sich die Sätze bitte laut vor. Um Ihre Beurteilung nachvollziehen zu können, denken Sie bitte dabei laut. Lassen Sie alle Gedanken, Emotionen und Assoziationen frei heraus, so dass Ihre Begründung für Ihre Beurteilung deutlicher wird.

Abb. 32: Aufgabentext und Einführung des Nachtstes. (Quelle: eigene Darstellung).

Im Anschluss wird ihnen noch einmal schriftlich erklärt, dass sie beim Beantworten des Fragebogens laut Denken und ihre Gedanken, Empfindungen und Ideen laut aussprechen sollen. Der Aufbau sowie der Ablauf der Erhebung wurde den Schülerinnen und Schülern aber auch vorab im Klassenverband mündlich erläutert, bevor die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Räume der Schule verteilt wurden, um die Tests durchzuführen.

Die unterschiedlichen Vorkenntnisse zum Inhalt der Argumentationen spielen auch bei der Bewertung der Strukturen von Argumentationen eine wichtige Rolle, können hier aber nur durch die qualitative Analyse der Lautes-Denken-Protokolle erhoben werden. Die quantitative Auswertung kann diese nicht darstellen.

Im Anschluss an die 18 Argumentationen hatten die Versuchspersonen die Aufgabe, in maximal 100 Worten zu notieren, um welchen Konflikt es sich bei den vorab gelesenen und bewerteten Aufgaben handelt. Mit dieser zusätzlichen Aufgabe soll erhoben und ausgewertet werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Informationen aus dem Text zu erschließen und die Merkmale raumbezogener Konflikte darzustellen. Diese Erhebung soll im Anschluss an die Argumentationen ausgewertet werden. Als dritte und letzte Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler dann noch Argumente, die für bzw. gegen ein Platzverbot sprechen, notieren. Auch hier gilt es herauszufinden, ob die Schülerinnen und Schüler die Argumente der verschiedenen Akteure nutzen können, um den raumbezogenen Konflikt darstellen zu können.

Die 18 Äußerungen wurden nach dem fünfstufigen Argumentationskompetenzmodell erstellt. Jede Kompetenzstufe wird mehrmals in Form einer Meinungsäußerung im Erhebungsbogen aufgeführt, die die Versuchspersonen bewerten müssen. Die Mehrfachnennung macht es möglich, eventuelle Unstimmigkeiten oder Zufälle zu vermeiden, die aufträten, wenn jede Kompetenzstufe nur einmal vorkommen würde. Die Anzahl der Äußerungen wurde dennoch auf 18 beschränkt, da eine höhere Anzahl zu zeitintensiv wäre und die Untersuchung nicht in den unterrichtlichen Alltag der Schule integriert werden könnte.

Tab. 7: Darstellung der Kompetenzstufen innerhalb der Argumentationen. Im Vortest und Nachtest. (Quelle: eigene Darstellung).

Kompetenzstufen	Vorkommen in Sätzen Vortest	Vorkommen in Sätzen Nachtest
Kompetenzstufe 1	V1, V7, V15	N4, N7, N10
Kompetenzstufe 2	V5, V11, V16	N9, N13, N18
Kompetenzstufe 3	V4, V6, V9, V12, V13, V17, V18	N1, N5, N8, N12, N14, N17
Kompetenzstufe 4	V2, V14	N2, N11, N16
Kompetenzstufe 5	V3, V8, V10	N3, N6, N15

Die Tabelle 7 zeigt, dass die Anordnung der Sätze willkürlich geschah, so dass die Versuchspersonen keine Regelmäßigkeiten erkennen konnten und danach ihre Antworten erfolgten. Die Kompetenzstufen 1 und 2 implizieren, dass keine Meinungsäußerung erfolgt bzw. eine Meinungsäußerung mit unzureichenden Belegen. Daher gelten beide Stufen nicht als vollständige Argumentationen. Stufe 4 und 5 wiederum haben den Anspruch einer komplexen Argumentation. Daher wurde Stufe 3 häufiger realisiert, da sie den Schülerinnen und Schülern als die Bekannteste vorkommen sollte, da die Analyse der Schulbücher ergeben hat, dass Konflikte monoperspektivisch dargestellt werden. Zudem haben die Ergebnisse von BUDKE ET AL. (2011) gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler Argumentationen häufig monoperspektivisch produzieren.

		1 sehr gut	2	3	4	5 mangelhaft
8	<i>Susanne K.: "Ich möchte den Park gerne zum Joggen und Erholen nutzen. Ich kann nur den Park vor meiner Haustür nutzen. Alle anderen Laufwege sind zu weit weg oder ich müsste quer durch die Stadt fahren. Natürlich verstehe ich auch meine Nachbarn oder andere, die hier gerne sitzen und sich mit Freunden treffen. Auch sie haben wenige Möglichkeiten für geringes Geld einen netten Abend zu verbringen. Die Preise für Essen und Trinken in Bars sind einfach zu hoch. Aber neben meinen eigenen Interessen müssen auch die Interessen der anderen beachtet werden, daher wünsche ich mir, dass auf alle Nutzer geachtet wird."</i>	<input type="radio"/>				
9	<i>Celine F.: „Die Leute, die in den Parks grillen, verursachen viel Müll. Die Stadt Köln und somit auch die Einwohner müssen für die Müllbeseitigung aufkommen. Die nächtlichen Reinigungsarbeiten verursachen enorme Kosten, die die Einwohner durch erhöhte Abgaben entrichten müssen. Dies betrifft aber alle Einwohner, auch diejenigen, die den Park nicht nutzen.“</i>	<input type="radio"/>				

Abb. 33: Ausschnitt aus dem Erhebungsbogen des Vortestes (hier Meinungsäußerung 8 und 9). (Quelle: eigene Darstellung).

Die Abbildung 33 zeigt exemplarisch einen Ausschnitt aus dem Erhebungsbogen⁴⁴.

Jede Kompetenzstufe soll nun exemplarisch anhand eines Satzes erklärt werden. Dazu wird jeder Satz mit Hilfe des TOULMISCHEN Schemas (strukturelle Ebene), dem Argumentationskompetenzmodell (Kompetenzebene) sowie den Gütekriterien einer Argumentation (paradigmatische Ebene) analysiert (vgl. dazu Kap. 3), da die Sätze von der Forscherin anhand dieser drei Ebenen erstellt wurden. Die Sätze richten sich nach diesen Kriterien, da sich diese im bestehenden Kompetenzmodell von BUDKE ET AL. (2010) wiederfinden. Das Kompetenzmodell der Rezeption soll im weiteren Verlauf evaluiert werden, so dass die Sätze eine geeignete Grundlage dafür bieten können.

⁴⁴ Der Erhebungsbogen des Vortestes sowie des Nachtstes ist im Anhang zu finden.

Kompetenzstufen 1

Vortest	Nachtest
(V1) Peter H.: <i>„Ich finde, es gibt genug Parks in Köln. Das ist doch völlig klar. Diese Aufregungen kann ich ja überhaupt nicht verstehen. Was soll denn diese ewige Diskussion?“</i>	(N10) Franka S.: <i>„Der Brüsseler Platz ist auch nur ein Platz in Köln. Ich finde diese ganze Aufregung darüber völlig übertrieben. Ständig muss man in den Zeitungen davon lesen. Sogar das Fernsehen greift das Thema schon auf.“</i>

Das TOULMINSCHES Schema beschreibt, dass eine Argumentation und damit auch eine Meinungsäußerung im Wesentlichen aus drei Faktoren besteht (s. dazu Kap. 4): Strittige Behauptung, Belege und die Geltungsbeziehung zwischen den Belegen und der Behauptung. Die Sätze wurden daher so konzipiert wie es V1 und N10 exemplarisch aufzeigen. Sowohl in V1 als auch in N10 wird lediglich eine Behauptung aufgestellt, diese wird nicht weiter begründet, so dass auch keine Geltungsbeziehung oder Ausnahmebedingungen entstehen können. Demnach sind die beiden Argumentationen unvollständig und keine Argumentation. Nach der strukturellen Ebene zeigen auch die anderen Ebenen der Argumentation Defizite auf. Da nur eine Meinung geäußert wird, fehlen die paradigmatischen Elemente wie Adressatenbezug, Gültigkeit, Eignung und Relevanz sowie Komplexität. Die Sätze V1 und N10 erreichen die erste Stufe des Argumentationskompetenzmodells.

Kompetenzstufe 2

Vortest	Nachtest
(V5) Susanne K.: <i>„Ich möchte die Kölner Parkanlagen zum Erholen und zum Joggen nutzen können. Abends nach der Arbeit gehe ich gerne laufen. Nur leider sitzen dann dort all die jungen Menschen mit ihren Grills und trinken Bier. Nicht nur, dass es furchtbar stinkt, manche rufen mir auch noch dumme Sprüche zu.“</i>	(N11) Hakan R.: <i>„Das Konzept unseres Supermarktes ist es, von morgens 7 Uhr bis nachts 24 Uhr für unsere Kunden da zu sein. Daher können wir nicht einfach bei diesem einen Supermarkt am Brüsseler Platz andere Ladenöffnungszeiten verfolgen oder unser Sortiment nur eingeschränkt zur Verfügung stellen.“</i>

Die Sätze der Kompetenzstufe 2 wurden folgendermaßen erstellt: Auf der strukturellen Ebene besteht eine Behauptung, die durch knappe Belege ergänzt wird.

Die Geltungsbeziehung zwischen der Behauptung und den Belegen wird nicht eindeutig klar. Die Ausnahmeregelung in V5 besagt, dass die Sprecherin zwar gerne die Parks nutzt, aber es ihr dort zu oft stinkt. In N11 wird die Behauptung aufgestellt, dass der Kiosk am Brüsseler Platz keine Sonderregelungen erfahren kann als andere Kioske. Es besteht eine Geltungsbeziehung zwischen der Behauptung und dem Beleg, da es das Konzept des Kiosks ist zwischen 7 Uhr morgens und 24 Uhr abends für die Kunden da zu sein. Die Belege sind in beiden Fällen unzureichend und überwiegend irrelevant. Auch die Merkmale der paradigmatischen Ebene werden demnach nicht erfüllt. Die Argumentationen erreichen die zweite Stufe des Argumentationskompetenzmodells.

Kompetenzstufe 3

Vortest	Nachtest
<p>(V3) Melek D.: <i>„Ich vertrete das Ordnungsamt Köln, das die Pflicht hat für Ordnung und Ruhe zu sorgen. Da wir aber nicht die Möglichkeiten haben, den Park um 24 Uhr räumen zu lassen, weil wir kein Recht dazu haben, können wir nur auf das Verständnis der BürgerInnen setzen und die Leute auffordern ruhig zu sein und um 24 Uhr zu gehen.“</i></p>	<p>(N5) Viktor F.: <i>„Dass ich ab 24 Uhr keine alkoholischen Getränke mehr verkaufen darf, ist eine absolute Frechheit. Die Kioske in der unmittelbaren Umgebung dürfen weiterhin verkaufen, nur ich muss meinen Kiosk schließen. Und das alles nur, weil ein paar Anwohnerinnen und Anwohner nicht schlafen können. Ich finde, dass man mit Lärm und Müll in einer Stadt wie Köln klarkommen muss.“</i></p>

Die Kompetenzstufe 3 besagt nach dem Argumentationskompetenzmodell von BUDKE ET AL. (2010), dass hier monoperspektivische und adressatengerechte Argumentationen erfolgen, die einfach begründet sind. Danach wurden die Sätze dieser Kompetenzstufe gebildet. Demnach erfüllen die Argumentationen in V3 und N5 die Kriterien des TOULMINSCHEM Schema. Es wird eine Behauptung aufgestellt, die durch Belege gestützt wird. In Satz V3 ist es das Ordnungsamt, das die Pflicht hat für Ordnung zu sorgen. Die Schlussregel setzt die beiden Aussagen in Beziehung und wird durch die Ausnahmeregel bestärkt, dass das Ordnungsamt hier bei diesen Parks keine Möglichkeiten hat, den Park zu räumen. Auch die Meinungsäußerung in N5 stellt eine Behauptung auf, die mit Belegen begründet wird. Die Begründung der Meinungsäußerung ist, dass der Sprecher nicht einzieht, andere Öffnungszeiten zu haben als andere Kioskbesitzer, nur weil Anwohnerinnen und Anwohner schlafen wollen. Gültigkeit haben beide Begründungen, da sie sich jeweils auf Tatsachen berufen, auch eignen sich die Belege und haben daher eine Relevanz für die Meinungsäußerung. Komplex im Sinne von Mehrper-

spektivität wird hier noch nicht vorgetragen. N5 erwähnt zwar die Anwohnerinnen und Anwohner, also eine andere Perspektive, aber nur um die eigene Sicht zu begründen, nicht um deren Ansicht darzustellen und abzuwägen.

Kompetenzstufe 4

Vortest	Nachtest
<p>(V2) Viktor K.: <i>„Ich wohne sehr gerne am Park. Ich habe weder einen Balkon noch einen eigenen Garten. Daher komme ich auch oft in den Park: zum Erholen, um Freunde zu treffen oder zum Sport. Ich kann daher die Nutzerinnen und Nutzer gut verstehen, die sich hier gerne aufhalten. Andererseits kann ich nicht verstehen, wie rücksichtslos manche Nutzerinnen und Nutzer sind und ihren Müll überall liegen lassen und dass sie nicht verstehen, dass um 22 Uhr Ruhe sein muss, damit wir Anwohnerinnen und Anwohner schlafen können.“</i></p>	<p>(N9) Max S.: <i>„Die Ansichten um die weitere Nutzung des Brüsseler Platzes sind sehr unterschiedlich. Meiner Meinung nach sollte sich nichts ändern. Die Leute sollten wie gewohnt zum Platz kommen können, um dort Freunde zu treffen und eine nette Zeit zu haben. Alle Maßnahmen sollten wieder aufgegeben werden, damit alle den öffentlichen Raum uneingeschränkt nutzen können. Ich finde, dass das Ansprechen der Besucherinnen und Besucher und die Sensibilisierung die einzige gute Maßnahme darstellt und weiter verfolgt werden kann. Die Bedürfnisse der Anwohnerinnen und Anwohner sollten auch verfolgt werden, weil sie hier wohnen und all das täglich miterleben.“</i></p>

In V2 und N9 werden die Behauptungen mit Belegen begründet. In V2 wohnt der Sprecher am Park und nutzt diesen intensiv zum Erholen, um Freunde zu treffen oder zum Sport. Er hat demnach einen eigenen Bezug zum Park und möchte diesen erhalten. Aufgrund der eigenen Perspektive kann er die Ansichten der anderen Nutzerinnen und Nutzer des Parks sehr gut nachvollziehen. Dennoch bezieht er Gegenargumente mit ein, die den Bezug zum Raum deutlich machen. Er nutzt zwar selber den Park, möchte aber trotzdem um 22 Uhr Ruhe zum Schlafen haben. Ferner kann er nicht verstehen, weshalb manche Nutzerinnen und Nutzer so rücksichtslos sind. Damit gelten seine Aussagen nur unter der Bedingung, dass die Nutzerinnen und Nutzer ebenso wie er den Park ohne Müll zu hinterlassen nutzen und um 22 Uhr ruhig sind bzw. den Park verlassen. Die Sprecherin in N9 stellt sowohl ihre eigene Position als auch andere dar. Dadurch wird ihre Begründung mehrperspektivisch und hat einen Raumbezug. Sie bezieht sich in ihrer Begründung auf die Maßnahmen, die am Brüsseler Platz vorgenommen

wurden und begründet damit ihre Meinung. Im Argumentationskompetenzmodell erreichen beide Aussagen die vierte Kompetenzstufe. Damit erfüllen sie alle Merkmale der paradigmatischen Ebene.

Kompetenzstufe 5

Vortest	Nachttest
<p>(V8) <i>Susanne K.: „Ich möchte den Park gerne zum Joggen und Erholen nutzen. Ich kann nur den Park vor meiner Haustür nutzen. Alle anderen Laufwege sind zu weit weg oder ich müsste quer durch die Stadt fahren. Natürlich verstehe ich auch meine Nachbarn oder andere, die hier gerne sitzen und sich mit Freunden treffen. Die Preise für Essen und Trinken in Bars sind einfach zu hoch. Aber neben meinen eigenen Interessen müssen auch die Interessen der anderen beachtet werden, daher wünsche ich mir, dass auf alle Nutzerinnen und Nutzer geachtet wird.“</i></p>	<p>(N4) <i>Sybille A.: „Ich wohne gerne am Brüsseler Platz, da ich hier alles habe: Einkaufsmöglichkeiten, eine super Anbindung an den ÖPNV und hier ist immer was los. Auch die anderen jungen Leute brauchen doch öffentliche Plätze, auf denen sie sich treffen können. Davon gibt es einfach zu wenige in Köln. Daher ist es für mich persönlich völlig in Ordnung, dass der Platz als Treffpunkt dient. Allerdings kann ich auch meine Nachbarn gut verstehen. Viele finden es hier einfach zu laut: meine Nachbarn können nicht schlafen und der Müll ist ihnen auch ein Dorn im Auge, da der Müll oft morgens noch herumliegt und das nicht schön ist für die Kinder auf dem Spielplatz. Ich finde, es sollte ein Kompromiss gefunden werden, der es alles Recht macht und alle Interessen berücksichtigt.“</i></p>

Die fünfte Kompetenzstufe greift die Merkmale der vierten Ebene wieder auf und erweitert diese um die Metaperspektive. Diese besagt, dass die eigene Position zum raumbezogenen Konflikt reflektiert werden soll. Die Gültigkeit, Eignung und Relevanz sind demnach ebenso gegeben wie die Komplexität und der Adressatenbezug. Die Komplexität wird noch durch die Reflexion der eigenen Meinung erweitert. Die Sätze wurden auf dieser Grundlage gebildet. In V8 äußert die Sprecherin ihre eigene Meinung und eigene Wünsche, sieht diese aber als unrealisierbar, da noch die Meinungen der anderen miteinbezogen werden sollen. Sie erkennt also, dass ihre eigene Meinung für sie selbst zwar von Bedeutung ist, aber um einen Kompromiss zu erhalten, hinter den Meinungen der anderen zurücktreten muss. Gleiches gilt für die Sprecherin in N4. Die fünfte Stufe des Argumentationskompetenzmodells ist damit erreicht, ebenso wie die Merkmale

von Argumentationen auf der paradigmatischen Ebene. Auch auf der strukturellen Ebene nach TOULMIN erfüllen beide Aussagen die drei wesentlichen Faktoren einer Argumentation. Die Behauptungen werden durch Belege begründet, aus denen eine Schlussfolgerung gezogen werden kann. Operatoren dienen dem Sichtbarmachen dieser Zusammenhänge. Auch Ausnahmebedingungen werden angeführt.

5.5 Probleme bei der Erhebung durch Lautes Denken

Einer der bedeutendsten Kritikpunkte an der Methode des Lauten Denkens ist, dass die Verbalisierungen der Versuchspersonen eventuell den Problemlöseprozess beeinflussen. Um dies zu vermeiden, werden die Versuchspersonen aufgefordert, lediglich laut zu denken und nicht ihre Aussagen zu reflektieren. Dadurch wird zwar die Lösungsgeschwindigkeit, aber nicht der Lösungsweg beeinflusst (VÖLZKE 2012). Zu diesen Ergebnissen kommen auch ERICSSON ET AL. (1980) und DEFFNER (1984), die die Methode validieren (DEFFNER 1984, S. 143). DEFFNER (1984) konnte die wesentlichen Behauptungen des Modells von ERICSSON ET AL. bestätigen (ERICSSON & SIMON 1980). Zwar werde die Lösungsgeschwindigkeit beim Lauten Denken gegenüber dem stummen Denken herabgesenkt, es besteht aber kein Zusammenhang zur Qualität der Lösung. Eine Vielzahl an Arbeiten beschäftigt sich mit dem Einfluss des Lauten Denkens auf das Löseverfahren. HUSSY (1987) findet einen positiven Effekt durch das laute Denken gegenüber dem stummen Denken. „Sprache nimmt entscheidenden Einfluß [sic] auf die Art und Effizienz von Denk- und Problemlöseprozessen und ist nicht allein auf eine kommunikative Funktion beschränkt, auch wenn dadurch die Versuche zur Modellierung höherer kognitiver Prozesse nicht gerade vereinfacht werden“ (HUSSY 1978, S. 22). Weitere Studien betonen den Vorteil des Verbalisierens, also ihr Handeln sprachlich zu begleiten. MERZ (1969) findet heraus, dass durch das Verbalisieren ein bestimmter Lösungsstil anzutreffen ist, den er als analytisch bezeichnet (MERZ 1969). Dieser soll das Lösungsverfahren begünstigen und damit zu besseren Lösungen führen. Diese positiven Ergebnisse werden allerdings von REIMANN ET AL. (1983) widerlegt (REIMANN & KLUWE 1983), sie finden einen negativen Effekt des Verbalisierens bezogen auf die Lösungsleistung heraus. Die Unterschiede der empirischen Studien sind nicht an der Art des zu bearbeitenden Materials zu erklären, sondern eher an den Instruktionen und Aufgabenstellungen sowie der Einleitungen der Versuchsleiter (HUBER & MANDL 1982, S. 65). Ein weiterer Punkt ist, dass nicht alles Gedachte auch ausgesprochen werden kann (BISE 2008). An seine Grenzen stößt das Laute Denken in Bezug auf die Kapazitäten, die während des Denkprozesses entstehen. Denn oft tauchen Gedanken auf und verschwinden blitzschnell wieder, oder Bilder und Gefühle treten parallel auf, so dass sie nicht gleichzeitig formuliert werden können, und eine Auswahl - bewusst oder unbewusst - von der Versuchsperson getroffen werden muss. Ferner wer-

den nicht alle Kognitionen, die innerhalb eines Versuches existieren, bewusste Verhaltensweisen voraussetzen.

Es könnte die Möglichkeit bestehen, dass Schülerinnen und Schüler aus reinem Sprachgefühl oder Intuition bewerten und keine logischen Argumente für die Bewertung und Auswahl finden. Neben der Verbalisierung von Gedankengängen und Einstellungen spielt die sprachliche Verwendung von Ausdrücken eine erhebliche Rolle. So kann die Semantik einzelner Wörter für Sprecherinnen und Sprecher unterschiedliche Bedeutungen aufweisen (WEIDLE & WAGNER 1994). Aussagen, die Versuchspersonen in einer großen Forschungsarbeit gegeben haben, sammelt DEFFNER (1984) in seiner Dissertation. Probleme, die gerade das Sprachliche betreffen, werden von den Versuchspersonen wie folgt formuliert: „Ich kann gar nicht alles sprachlich fassen, was mir durch den Kopf geht. Durch das Sprechen werde ich beim Denken gestört. Mein Denken ist doch viel schneller als mein Sprechen“ (DEFFNER 1984, S. 2). Die Qualität des Messerfolges ist aber auch von der Bereitschaft und der Persönlichkeit der Versuchspersonen abhängig. Diese Einflussgrößen treffen bei jeder empirischen Untersuchung auf und können nur durch Motivationen aufgefangen werden. Die Schülerinnen und Schüler in dieser Untersuchung wurden mit dem Argument motiviert, dass sie im Abitur aufgefordert werden, Aufgaben zu lösen, die einen hohen Grad an Argumentationskompetenz erfordern. Mit diesem Ausblick auf die zukünftigen Aufgaben sahen die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit, und erklärten sich gerne bereit, motiviert an der Studie teilzunehmen.

Die Methode des Lauten Denkens erscheint mir trotz ihrer Grenzen als geeignetes Instrument, um das neue Feld der Argumentationskompetenz und raumbezogenen Konflikten im Geographieunterricht zu erforschen. Die Ausrichtung meiner Studie ist aus gegenstandsbezogenen Gründen qualitativ und wird durch quantitative Analysen ergänzt. Meines Erachtens nach kann der Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit qualitativer Methodik angemessener und differenzierter begegnet werden. Dies begründet sich auch aus dem Gegenstandsbereich des neuen und wenig erforschten Forschungsgegenstandes der Argumentationskompetenz und raumbezogenen Konflikten im Geographieunterricht. Auch aus forschungspragmatischen und kontextuellen Gründen ist diese Studie als explorative Fallstudie mit einer vorwiegend qualitativen, interpretativen Datenauswertung angelegt.

Da die zu bewertenden Sätze nacheinander zu beurteilen sind, könnte Reihenfolge- oder Lerneffekte entstehen. Um diesem Gegenstand entgegen zu wirken, wurden die Sätze der verschiedenen Kompetenzstufen in einer unregelmäßigen Reihenfolge willkürlich angeordnet.

Allgemeine Probleme bzw. Defizite dieser Studie sind unabhängige Variablen, die einen Einfluss auf die Ergebnisse haben können. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Versuch die Qualität von Argumentationen bewerten und einstufen. Aus der Art der Erhebung (lesen von Aussagesätzen und die anschließende Beur-

teilung) entsteht eine weitere Störgröße, die bedacht, die aber nicht ausgeräumt werden kann: die Schülerinnen und Schüler müssen über eine gewisse Lese- und Textkompetenz verfügen, ohne die sie die Aussagesätze weder lesen noch verstehen können. Die Versuchspersonen wurden vorab nicht auf ihre Lesekompetenz getestet. Daher ist es nicht möglich, Aussagen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Kompetenzbereich zu treffen. Die Lesekompetenz ist aber für die Bewältigung der Aufgabe eine wichtige Voraussetzung. Um dieser Voraussetzung gerecht zu werden, wurde die Untersuchung zum einen in einem Leistungskurs einer Kölner Gesamtschule sowie in zwei Einführungsstufen eines Kölner Gymnasiums durchgeführt. Aufgrund der Jahrgangsstufe und Schulform wird angenommen, dass eine gewisse Lesekompetenz vorhanden ist. Des Weiteren wurde vorab nicht erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler ggf. in der Nähe oder direkt am Brüsseler Platz wohnen und somit Kontakt zum dortigen Konflikt haben. Ferner wurde nicht erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern oder anderen Personen über diesen Konflikt bereits Kenntnisse erworben bzw. Diskussionen geführt haben. Diese Abfrage nach Vorwissen wurde nicht unternommen, da die Tests zur Erhebung der Rezeptionsfähigkeit bei raumbezogenen Konflikten zwei verschiedene Themen ansprechen: Konflikte im Allgemeinen und Konflikte um/ am Brüsseler Platz im Speziellen. Da der erste Konflikt so nicht weiter in der Kölner Öffentlichkeit vorherrscht und diskutiert wird, der zweite Konflikt aber schon, wurde darauf verzichtet zu erheben, ob die Schülerinnen und Schüler sich vorab mit raumbezogenen Konflikten in ihrem Privatleben auseinandergesetzt haben.

Nachteile standardisierter Erhebungsbögen und damit quantitativer Forschungen liegen in der Starrheit während der Untersuchung. Ferner können Ursachen für eine Entscheidung nicht ermittelt werden, daher wird die Triangulation genutzt, um die Ergebnisse mit Hilfe des Lauten Denkens zu ergänzen. Die statistischen Analysen und Ergebnissen können in diesem Fall erste Erkenntnisse bringen und Zusammenhänge aufzeigen. Sie werden aber erst durch die Verbindung zu den Ergebnissen der qualitativen Forschung fruchtbar und nützlich. Ein Problem dieses Forschungsdesigns ist die Bewertungsskala mit Hilfe der Schulnoten. Zum einen da Schulnoten ordinalskalierte Werte sind und damit viele Berechnungen nicht durchführbar sind. Des Weiteren schließt dieses Design die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ aus, so dass die Versuchspersonen etwas ankreuzen müssen. Dadurch können sich Fehler ergeben, die aber durch die Protokolle des Lauten Denkens erfassbar gemacht werden können. Ferner existieren bei den Noten in Bezug zur Norm (Kompetenzstufe) bei jeder Note andere Abweichungen. Bei einer Bewertung mit einer Notenskala von 1 bis 5 und den dahinterstehenden Kompetenzstufen kann beispielsweise bei der Note 3 nur ein Abweichungsspektrum von +/- 1 und +/- 2 hervortreten. Im Gegensatz dazu impliziert die Kompetenzstufe 2 Abweichungen von der Norm bis -3. Woraus folgt, dass die Kompetenzstufe 2 mit größeren Abweichungen bewertet werden kann und

daher rein quantitativ schlechter ausfällt. Daher ist der Bezug zu den qualitativen Protokollen eine Unabdingbarkeit.

Zu den Nachteilen qualitativer Methoden zählt der hohe Zeit- und ggf. Kostenaufwand. Dies betrifft sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungssituation. Zudem geben die Ergebnisse, aufgrund der kleinen Stichprobe, keine Hinweise und Kenntnisse über das Rezeptionsverhalten anderer Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen oder Klassenstufen.

Ein weiteres Problem innerhalb dieser Untersuchung ist bei einem Satz des Erhebungsbogens aufgetreten. Der sechste Satz des Nachtstes hat allen Schülerinnen und Schüler dieser Studie große Probleme bereitet. Satz N6 entspricht der Kompetenzstufe 1, ebenso wie N3, N10 und N15. Aufgrund des schlechten Ausfallens des Satzes N6 wird dieser aus der Datenauswertung genommen. Die Auswertung der Protokolle des Lauten Denkens weisen darauf hin, dass einige Schülerinnen und Schüler die Meinungsäußerung nicht verstanden haben und daher Probleme bei der Bewertung hatten. „Das Argument sechs ist irgendwie kein richtiges Argument, ich verstehe es gerade nicht. Also man merkt [...] bei Argument sechs nicht, was seine These ist. Deswegen gebe ich es [sic] eine vier, weil es, oder eine fünf, ja“ (Versuchsperson 51N zu Satz N6). Die Versuchsperson erkennt zwar, dass es sich um eine schlechte Argumentation handelt, ähnlich wie die anderen Sätze dieser Kompetenzstufe, trotzdem bereitet es ihr Schwierigkeiten diese Meinungsäußerung zu bewerten. Die Unschlüssigkeit bei der Bewertung wird auch an anderen Stellen deutlich. „Das sind Tatsachen, aber keine Argumentation. Weiß nicht, was ich da ankreuzen soll“ (Versuchsperson 52N zu Satz N6). Die Schülerinnen und Schüler drücken ihre Unsicherheit bei der Bewertung aus, so dass diese mit Hilfe der Protokolle aufgenommen werden konnte. „[...] da bin ich mir ziemlich unsicher“ (Versuchsperson 53N), „[...] aber ich bin mir unsicher“ (Versuchsperson 55N). Probandinnen und Probanden, die die Meinungsäußerung gut bewertet haben, begründen dies mit der Übereinstimmung ihrer eigenen Meinung. „[...] weil ich das richtig finde“ (Versuchsperson 26N), „[...] mit zwei bewertet, da ich das gut finde“ (Versuchsperson 27N). Nicht nur die Übereinstimmung mit der Meinung der Versuchsperson, sondern auch der Inhalt für sich, lassen die Schülerinnen und Schüler die Meinungsäußerung mit gut bewerten. „Nummer sechs, der redet von einem Kompromiss und findet das gut, dass das Ordnungsamt da alles versucht und schreibt das auch so. Deshalb gebe ich ihm die Note zwei“ (Versuchsperson 35N). Nach der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle bestätigt sich die Annahme, dass der Satz N6 aus der Wertung der Untersuchung genommen wird, da der Satz die Analyse verfälschen würde.

5.6 Untersuchungsgruppen

Die Untersuchung erfolgte an zwei verschiedenen Schulen im Kölner Stadtgebiet. Zum einen wurde ein Leistungskurs Geographie an einer Gesamtschule in Köln (Untersuchungsgruppe I) gewählt und zum anderen zwei Einführungskurse (Untersuchungsgruppe II und III) an einem städtischen Gymnasium (Tab. 8).

Tab. 8: Darstellung der Untersuchungsgruppen. (Quelle: eigene Darstellung).

	Untersuchungsgruppe I	Untersuchungsgruppe II	Untersuchungsgruppe III
Schule	Gesamtschule Köln	Gymnasium Köln	Gymnasium Köln
Klasse/ Halbjahr	Leistungskurs 12/2 und 13/1	Einführungskurs 10/1	Einführungskurs 10/1
Argumentations- und Diskursförderung	ja	ja	nein

Die Untersuchungsgruppe I ist ein Leistungskurs Geographie mit insgesamt 20 Schülerinnen und Schülern. Anders als die Untersuchungsgruppen II und III ist die Untersuchungsgruppe I ein Kurs einer Gesamtschule.

Der Vortest wurde noch vor den Sommerferien 2012 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schülerinnen und Schüler in der 12. Klasse. Die Unterrichtssequenz und der Nachtest wurden dann nach den Herbstferien absolviert als die Klasse bereits in der 13. Jahrgangsstufe war. Diese große Zeitspanne wurde genutzt, um die Ergebnisse des Vortestes zu analysieren und darauf aufbauend Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Es wurde eine Unterrichtssequenz für ca. sechs Schulstunden konzipiert. Die Unterrichtssequenz wird im Kap. 7 erklärt. Ferner finden sich die Verlaufspläne im Anhang dieser Arbeit. Ein Nachteil dieser auseinandergezogenen Testphase ist, dass zwei der Schülerinnen und Schüler nach den Sommerferien nicht mehr am Leistungskurs teilnahmen. Zudem war seitens der Schule keine andere zeitliche Planung möglich, begründet durch die festgelegten Strukturen von Klausurphasen, Studienfahrten etc.

Die Untersuchungsgruppen II und III sind zwei Einführungsklassen (Klasse 10, G8) eines Kölner Gymnasiums. Das Gymnasium ist ein öffentliches Gymnasium mit der Besonderheit, einen Musikzweig zu haben. Insgesamt besuchen 1223 Schülerinnen und Schüler die Schule (HUMBOLDT GYMNASIUM). Die Einführungsstufe des Gymnasiums wurde als Jahrgangsstufe ausgewählt, da hier gewährleistet war, dass es zwei parallel bestehende Kurse gab. Die Untersuchungsgruppe II setzte sich aus 16 Schülerinnen und Schülern und die Untersuchungsgruppe III aus 22 Schülerinnen und Schülern zusammen.

6. Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Daten der empirischen Untersuchung, die durch die Vortests und Nachtests gewonnen wurden, vorgestellt. Dazu wurden, wie in Kap. 5 erklärt, verschiedene empirische Methoden gewählt. Hier sollen die folgenden Fragen beantwortet werden:

- IV. Welche Art der geographischen Argumentation können die Schülerinnen und Schüler am leichtesten bzw. am schwersten bewerten und warum?
- V. Was ist für Schülerinnen und Schüler eine gute bzw. eine schlechte Argumentation?
- VI. Welche Defizite und Kompetenzen weisen die Versuchspersonen bei der Bewertung auf und wo muss der Unterricht ansetzen?
- VII. Welche Kriterien wenden die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten an?

Diese Strukturierung durch verschiedene Fragestellungen ermöglicht eine präzise Betrachtung und Herangehensweise an die Fülle des Materials. Zudem kann durch die Beantwortung dieser Fragestellungen Auskunft über das Kompetenzmodell zur Rezeption gegeben werden sowie Empfehlungen, wo Geographieunterricht ansetzen sollte, um die bestehenden Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und weiter zu fördern sowie ihre Defizite zu beseitigen. Zur Analyse der Fragestellungen werden die Daten aller Versuchspersonen gemeinsam betrachtet. Nach Bereinigung von unbrauchbaren Daten der Lautes-Denken-Protokolle (Fehler bei der Aufnahme) oder den Erhebungsbögen (nicht alle Argumentationen wurden bewertet) sowie Fehlern des Erhebungsbogens selbst (Satz N6 wird bei der Analyse nicht verwendet⁴⁵), wird die Untersuchung mit insgesamt 44 Versuchspersonen ausgewertet. Diese Herangehensweise wurde gewählt, um eine bessere Aussagekraft über das Kompetenzmodell der Rezeption zu gewährleisten sowie eine größere Beweiskraft der Daten zu erhalten.

⁴⁵ S. dazu Kap. 5.1.1.1.

6.1 Überprüfung des Argumentationskompetenzmodells

Die Untersuchung orientiert sich an den Argumentationen des Erhebungsbogens. Es soll untersucht werden, ob die Sätze, die der Kompetenzstufe 5 entsprechen, für die Schülerinnen und Schüler am schwersten zu bewerten sind und demnach die Sätze der Kompetenzstufe 1 am leichtesten (Hypothese IX). Diese Hypothese basiert auf den Kenntnissen des bestehenden Kompetenzmodells (BUDKE, SCHIEFFELE & UHLENWINKEL 2010a).

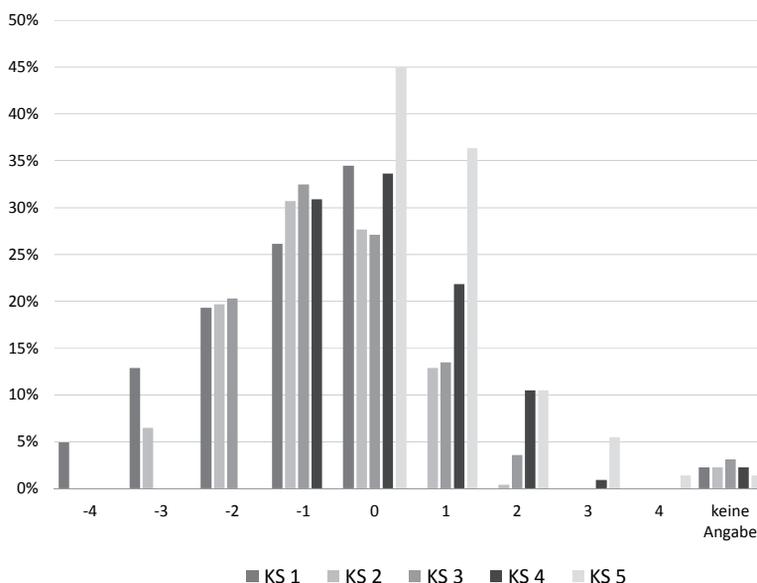


Abb. 34: Vergleich alle Sätze aller Kompetenzstufen (Vortest und Nachtest). (N=44). (Quelle: eigene Darstellung). Die Farben kennzeichnen die Kompetenzstufen, die x-Achse stellt die durchschnittlichen Abweichungen innerhalb der Kompetenzstufe dar, die y-Achse zeigt den prozentualen Anteil der Abweichung.

Für die Darstellung jeder Kompetenzstufe wurden vorab für jeden Satz die Anzahl der jeweiligen Abweichungen herausgefiltert, um dann gemeinsam mit allen Sätzen der gleichen Kompetenzstufe addiert zu werden (Abb. 34). Danach wurde der prozentuale Anteil der Summe an den Gesamtantworten dieser Kompetenzstufe ermittelt. Das Ergebnis zeigt demnach, wie viel Prozent der Antworten der Schülerinnen und Schüler bei jeder Kompetenzstufe in welchem Abweichungsbereich liegen. Mit Hilfe der Abbildung 34 wird deutlich, in welcher Kompetenzstufe nun die geringsten Abweichungen zu verzeichnen sind. Infolgedessen wird dar-

aus geschlossen, dass die geringsten Abweichungen bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler diese Sätze am leichtesten verstehen und bewerten konnten, wohingegen die Sätze mit den höchsten Abweichungen am schwersten zu bewerten waren. Die Hypothesen gehen davon aus, dass die Sätze der Kompetenzstufe 1 am leichtesten und damit am häufigsten ohne Abweichungen bewertet werden konnten, wohingegen die Abweichungen der Bewertungen der Sätze der Kompetenzstufe 5 am häufigsten auftreten müssten.

Kompetenzstufe 1 (KS 1/blau) zeigt zwar einen hohen Wert bei keiner Abweichung (34,47%), wird aber deutlich von den Sätzen der Kompetenzstufe 5 (KS 5/orange) überhöht (45%). Aufgrund des Erhebungsdesigns können die Abweichungen dieser beiden Kompetenzbereiche nur in die eine oder andere Richtung gehen, so dass bei Kompetenzstufe 1 die Abweichungen nur negativ und bei Kompetenzstufe 5 nur positiv sein können. Aber auch im Vergleich der beiden nächsten Abweichungsstufen (+1/-1) sind die Werte der Sätze der Kompetenzstufe 5 höher als die der Kompetenzstufe 1 (36,36% zu 26,14%). Die Anzahl der höheren Abweichungen ist bei den Sätzen der Kompetenzstufe 5 marginal. Dies ist bei den Sätzen der Kompetenzstufe 1 anders. Hier fallen noch 19,32% der Antworten auf die Abweichung -2 und 12,88% auf die Abweichung -3, sodass anhand dieser Ergebnisse das Resultat entsteht, dass die Bewertung der Sätze der Kompetenzstufe 5 den Schülerinnen und Schülern am leichtesten fällt.

Die Schülerinnen und Schüler haben bei der Bewertung der Argumentationen der Kompetenzstufe 1 erkannt, dass diese Sätze lediglich Argumentationen sind, die nicht begründet werden. „[...] aber er begründet das nicht wirklich, [...], da er nur seine Meinung nennt, [...] keine Beispiele gibt“ (Versuchsperson 61N zu Satz N3). „[...] weil er nur eine Aussage macht über seine Sichtweise und es nicht begründet“ (Versuchsperson 58V zu Satz V7). Knapp 20% der Versuchspersonen haben die Argumentationen der Kompetenzstufe 1 mit der Schulnote 3 bewertet. Dies entspricht einer Abweichung von -2. Für diese Versuchspersonen sind die Argumentationen zwar kurz gehalten, aber sie erkennen dennoch positive und relevante Argumente in diesen Äußerungen. „[...] an sich ja knapp und gut, er könnte es mehr begründen, [...] aber eigentlich ist es ja gut. [...] es [das Argument] ist das relevanteste, was die Besucherinnen und Besucher aufführen können, wirkt es halt trotzdem“ (Versuchsperson 53N zu Satz N15). Probandinnen und Probanden, die die Argumentationen mit der Note 1 bewerteten, belegten ihre Begründung mit der Übereinstimmung des Inhalts. „Also die Aussage von Sibylle ist sehr gut. Da wir Menschen nicht alle Parks nutzen sollten, damit wir auch sehen, dass die Tiere sich davon gestört fühlen“ (Versuchsperson 1V zu Satz V15). Diese Versuchsperson betrachtet nur den Inhalt der Aussage, ansonsten weder dessen Struktur noch andere Merkmale. Zudem scheint die Versuchsperson der gleichen Meinung zu sein, so dass diese Aussage mit der Note 1 bewertet wurde. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler hat aber bei den Sätzen der

Kompetenzstufe 1 erkannt, dass diese nur eine Meinungsäußerung sind, die nicht begründet wurden.

Im direkten Kontrast dazu stehen die Argumentationen der Kompetenzstufe 5. Diese Argumentationen sind komplex begründet, beziehen verschiedene Perspektiven mit ein und reflektieren ihre eigene Sicht. Die quantitativen Ergebnisse haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler diese Argumentationen am besten bewerten konnten, hier existieren die geringsten Abweichungen von der Norm. Die 45% der Versuchspersonen, die die Argumentationen der Norm entsprechend bewertet haben, haben die Komplexität der Belege erkannt. Die Metaperspektivität der Meinungen wurde von den Schülerinnen und Schüler nur teilweise erkannt. Viele bewerteten die Aussagen richtig mit der Schulnote 1, erkannten jedoch nicht die ganzen Elemente einer Meinungsäußerung der Stufe 5. „Satz drei habe ich eine eins angekreuzt. Ich finde, das ist ein sehr gutes Argument, weil sowohl die eine Seite als auch die andere Seite begründet und auch mit Beispielen unterstützt wird“ (Versuchsperson 53V zu Satz V3). Die Versuchsperson hat hier zwar die Note 1 gegeben und erkannt, dass verschiedene Meinungen (Pro und Contra) aufgezeigt werden, zudem, dass mehrere Belege (Beispiele) genannt wurden. Dass der Akteur aber auch seine eigene Perspektive darstellt und zu den anderen Meinungen im Diskurs reflektiert, erkennen diese und viele weitere Versuchspersonen nicht. Einige Schülerinnen und Schüler erfassen allerdings die Metaebene in den Argumentationen. „[...] sehr gut angekreuzt, das ist ein gutes Argument, denn er argumentiert für sich, sein Geschäft ist ihm wichtig [...]. Aber auch, dass den Wünschen der Anwohnerinnen und Anwohner nachgekommen werden muss und dass der Müll auf jeden Fall reduziert werden muss. Und ja, und dass er auch versuchen will, das auch mit zu unterstützen, die Verbesserung. [...] er hat viele Argumente von verschiedenen Seiten, und sie sind auch noch relevant [...]“ (Versuchsperson 53N zu Satz N7). Eine geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern bewertete die Argumentationen der Kompetenzstufe 5 nicht der Norm entsprechend und bewerteten die Aussagen daher als schlechter. „Satz drei habe ich fünf angekreuzt, weil es keine gute Argumentation ist, weil sie keinen eigenen Standpunkt hat, beide Seiten einer Argumentation hat und zwischen den beiden Seiten steht und sich nicht auf eine Seite einlassen kann“ (Versuchsperson 41V zu Satz V3). Hier wird deutlich, dass das Abwägen zwischen verschiedenen Meinungen und die eigene Positionierung für einige Versuchsperson als nicht gut bewertet wird. Die Versuchspersonen bevorzugen eine klare Positionierung.

Den Argumentationen der Kompetenzstufe 5 folgen die Bewertungen der Argumentationen der Kompetenzstufe 4. Mit insgesamt 33,64% im Bereich keine Abweichung und 52,73% im Bereich geringe Abweichung (+1/-1) fällt diese Kompetenzstufe besser aus als Kompetenzstufe 1. Die Argumentationen wurden ferner häufiger positiver bewertet (Schulnote 1) als negativer (Schulnote 3). Versuchspersonen, die die Argumentationen mit der Schulnote 2 bewerteten,

begründeten ihre Beurteilungen damit, dass die Aussagen nachvollziehbar waren und die Meinungen gut begründet wurden. „Satz zwei kreuze ich zwei an, weil er Recht hat, dass ein Park zum Erholen und zum Freunde treffen da ist, aber er hat auch Recht, dass sie sehr zugemüllt sind“ (Versuchsperson 39V zu Satz V2). Des Weiteren erkennen die Schülerinnen und Schüler die Multiperspektivität dieser Sätze und bewerten dieses als positiv. „Gut angekreuzt, da er beide Seiten erklärt, begründet und gute Argumente aufführt und am Ende daraus aus den verschiedenen Argumenten sein eigenes Fazit, was er letztlich denkt, auch wenn er beides versteht, dass die Stadt dafür verantwortlich ist [...]“ (Versuchsperson 53N zu Satz N13). Knapp 10% der Argumentationen der Kompetenzstufe 4 wurden von den Schülerinnen und Schüler mit der Note 4 (Abweichung von +2) bewertet. „Argumentation achtzehn habe ich mit vier bewertet, da diese Person auch nur an ihrem [sic] Vorteil denkt und daran glaubt, was für sie das Beste ist, und wie sie am besten damit klar kommt. Denn sie kann ja nicht einfach nur erwarten, dass die anderen Leute damit klarkommen müssen. Sie muss selbst damit klarkommen, dass es dieses Verbot gibt. Und sie muss auch mal daran denken, warum es dieses Verbot gibt“ (Versuchsperson 27N zu Satz N18). Die Versuchsperson bewertet die Äußerungen lediglich auf der inhaltlichen Ebene, strukturelle Merkmale wie die Multiperspektivität beachtet sie nicht. Ein marginaler Anteil der Argumentationen wird mit der Schulnote 3 bewertet. Eine Versuchsperson begründet ihre Beurteilung damit, dass die Argumentation unsachlich endet. „Bei Satz vierzehn kreuze ich drei an, da es auch nicht am Ende nicht sehr sachlich ist und gesagt wird, ‚Köln lebt von seiner Toleranz‘, das ist überhaupt nicht sachlich [...]“ (Versuchsperson 37V zu Satz V14).

Knapp 27% der Schülerinnen und Schüler bewerten die Argumentationen der Kompetenzstufe 3 normentsprechend mit der Schulnote 3. Die Versuchspersonen begründen ihre Benotung damit, dass die Argumentationen einseitig sind. „Die Argumentation fünf finde ich gut, also zwei, weil auch ein Argument genannt wird. Oder nein, eine drei, weil da wird die andere Seite nicht beleuchtet und es ist ziemlich parteiisch und einseitig“ (Versuchsperson 51N zu Satz N5) oder „[...] da er nur seine eigene Meinung vertritt, aber nicht auf Argumente und Kompromisse eingeht“ (Versuchsperson 58N zu Satz N8). Mit knapp 33% haben die meisten Versuchspersonen am häufigsten die Sätze mit der Note 1 (Abweichung -2) bewertet. „Satz siebzehn [...] sehr gut, da er erst mal eine These aufstellt, diese dann aber wieder abwägt, also positive Aspekte aber dennoch auch die negativen Aspekte davon erwähnt. Um am Ende und dann halt ein Fazit zieht [...]“ (Versuchsperson 55V zu Satz V17). Diese Versuchsperson stützt ihre Beurteilung auf die Struktur der Argumentation. Inhalte, Perspektivität oder Raumbezug werden hier nicht als Kriterien herangeführt. Eine weitere Versuchsperson begründet die Benotung 1 mit der Nachvollziehbarkeit der Aussage. „[...] da die Probleme und die Argumente von Kevin gut genannt werden. Man kann sein Problem nachvollziehen“ (Versuchsperson 28N zu Satz N12). Ebenfalls besser als

die Norm mit der Schulnote 2 haben rund 20% der Schülerinnen und Schüler die Argumentationen bewertet. Damit bewerten über die Hälfte (52,76%) der Probandinnen und Probanden die Argumentationen der Kompetenzstufe 3 besser als die Norm es vorsieht. Die einfache Meinungsäußerung, die mit Belegen gestützt ist und eine Schlussfolgerung innehat, stufen die Schülerinnen und Schüler besser ein. Dabei können sie die Belege und Schlussfolgerungen häufig nicht benennen oder erkennen. „Satz neun finde ich gut. Es ist eigentlich ein Appell an alle Mitbürger der Stadt Köln, was nochmal hervorbringt, welche Auswirkungen ein umsichtiges Verhalten im Park darstellt. Ich finde das Argument sehr gut aufgebaut und ich habe der neun eine zwei gegeben“ (Versuchsperson 32V zu Satz V9). Ca. 17% der Argumentationen der Kompetenzstufe 3 wurden von den Versuchspersonen mit den Noten 4 und 5 bewertet und damit schlechter als die Norm eingestuft. Hier wird die Monoperspektivität häufig als Kritikpunkt angesehen. „[...] sehr egoistisch, weil er nur an sich selber denkt, [...] dass er nur Profit machen will, finde ich jetzt nicht so toll, deswegen gebe ich ihm die Note fünf“ (Versuchsperson 1N zu Satz N5).

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse zeigen auf, dass die Abweichungen der Bewertungen in der Kompetenzstufe 2 ähnlich verteilt sind wie bei den Bewertungen der Kompetenzstufe 3. Dadurch bedingt kann hier aber eine zusätzliche Abweichung von -3 (Schulnote 1) auftauchen. Insgesamt wurden 6,44% der Aussagen von den Schülerinnen und Schülern mit der Note 1 bewertet. Diese Abweichung taucht auch bei allen Sätzen der Kompetenzstufe auf. Begründet werden diese Benotungen mit dem Übereinstimmen mit der eigenen Meinung der Versuchsperson, der Wahrheit oder Korrektheit der Aussage. Die Kompetenzstufe 2 besagt, dass die Schülerinnen und Schüler zwar erkennen, dass eine Argumentation geäußert wurde, die Güte der Belege und der Schlussfolgerung größtenteils aber nicht beurteilen können. Die besondere Schwierigkeit der Argumentationen dieser Kompetenzstufe liegt im Erkennen, dass Belege und ggf. die Schlussfolgerung nicht korrekt sind und damit die Güte nicht vorhanden ist. Die Bewertungen stützen sich wie bei den Sätzen der anderen Kompetenzstufen auf die gleichen Kriterien. Zwar begründen die Schülerinnen und Schüler ihre Benotung damit, dass die Aussagen „eine zu große Verallgemeinerung“ (Versuchsperson 6V zu Satz V16) sind oder damit, dass „keine wirklichen Argumente“ (Versuchsperson 44v zu Satz V16) genutzt werden. Einen Bezug zur Schlussfolgerung stellt keiner der Versuchspersonen her. Nur wenige Versuchspersonen erkennen, dass Belege bzw. Schlussfolgerungen nicht relevant sind für diesen Sachverhalt. „Zwei habe ich mit drei bewertet, weil die Argumente doch sehr subjektiv sind und der Vorschlag, ein [sic] Zaun daranzuziehen irgendwie unrealistisch [ist]“ (Versuchsperson 31 zu Satz N2).

6.1.1 Zwischenfazit der Bewertungen der Schülerinnen und Schüler

Die Fragestellung wollte herausfinden, welche Sätze, welcher Kompetenzstufe den Schülerinnen und Schülern am schwersten fallen. Dazu wurde vermutet, dass die Sätze der Kompetenzstufe 5 den Versuchspersonen am schwersten und Sätze der Kompetenzstufe 1 im Umkehrschluss am einfachsten fallen. Zudem sollte untersucht werden, bei welchen Sätzen die geringsten bzw. höchsten Abweichungen vorzufinden sind. Die Sätze der Kompetenzstufe 1 fallen den Schülerinnen und Schülern nicht am leichtesten und die Sätze der Kompetenzstufe 5 nicht am schwersten. Es wurde deutlich, dass die Bewertung der Sätze der Kompetenzstufe 5 und 4 den Schülerinnen und Schülern am leichtesten fallen, gefolgt von den Sätzen der Kompetenzstufe 1. Am schwersten konnten die Sätze der Kompetenzstufe 3 und 2 bewertet werden. Wobei die Ergebnisse aufzeigen, dass von den Schülerinnen und Schülern Sätze, die keine oder einen falschen Beleg bzw. Schlussfolgerung haben, am schwersten bewertet werden können.

Tab. 9: Gegenüberstellung der Kompetenzstufen und Abweichungen. (Quelle: eigene Darstellung).

Kompetenzstufen	Schulnoten/ Abweichungen in %				
	1	2	3	4	5
KS 1	-4	-3	-2	-1	Norm
	4,92	12,88	19,32	26,14	34,67
KS 2	-3	-2	-1	Norm	+1
	6,44	19,7	30,68	27,65	12,88
KS 3	-2	-1	Norm	+1	+2
	20,29	32,47	27,11	13,47	3,57
KS 4	-1	Norm	+1	+2	+3
	30,91	33,64	21,82	10,45	0,91
KS 5	Norm	+1	+2	+3	+4
	45,0	36,36	10,45	5,45	1,36

Die Tabelle 9 verdeutlicht nochmals die Ergebnisse anhand von Zahlen. Die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle haben die Ergebnisse der quantitativen Studie gestützt und ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung konnten die Sätze der Kompetenzstufe 5 und 4 am besten bewerten; sie konnten die Sätze am häufigsten der Norm entsprechend beurteilen.

Das Kompetenzmodell wurde im Voraus von der Forscherin durch die Kompetenzstufe 5 ergänzt, so dass das Kompetenzmodell die Metaebene einer Argu-

mentation berücksichtigt. Die Argumentationen wurden nach diesem Modell sowie den Kriterien der Wissenschaft gebildet. Die Versuchspersonen haben zahlenmäßig hier die meisten Übereinstimmungen mit der Norm. Auch die Analyse der Protokolle hat aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mehrdimensionale Argumentationen, die komplex begründet sind, identifizieren können. Auch die Gültigkeit und Relevanz dieser Belege haben die Schülerinnen und Schüler erfasst. Im Umkehrschluss konnten die Versuchspersonen ebenfalls die Argumentationen der Kompetenzstufe 1 häufig richtig identifizieren (34,67%). Argumentationen, die nur die eigene Meinung darstellen und nicht belegt sind, verursachen für viele Schülerinnen und Schüler selten Schwierigkeiten. Bedingt durch dieses Ergebnis ist zu erkennen, dass die Jugendlichen bereits Strukturen von Argumentationen gelernt haben und diese bei der Bewertung von Argumentationen anwenden können. Zudem können sie bei sehr guten und sehr schlechten Argumentationen nicht nur Strukturen identifizieren, sondern auch die Relevanz und Güte der Äußerungen bewerten. Die häufigsten Abweichungen von der Norm haben die Bewertungen der Sätze der Kompetenzstufe 2 und 3. Argumentationen, die monoperspektivisch geäußert werden und mit einfachen Belegen gestützt werden bzw. falsche Belege oder Schlussfolgerungen beinhalten, bereiten dabei die größten Probleme, so dass die Relevanz und die Güte der Argumentation häufig nicht richtig erkannt wird.

Daraus wird geschlossen, dass die Bewertung der Argumentationen der Kompetenzstufen 2 und 3 den Schülerinnen und Schülern am schwersten fällt. Demnach müsste ein Argumentationskompetenzmodell im Bereich der Rezeption folgende Reihung der Stufen aufweisen (Abb. 35):

Stufen der Argumentationskompetenz (Rezeption)

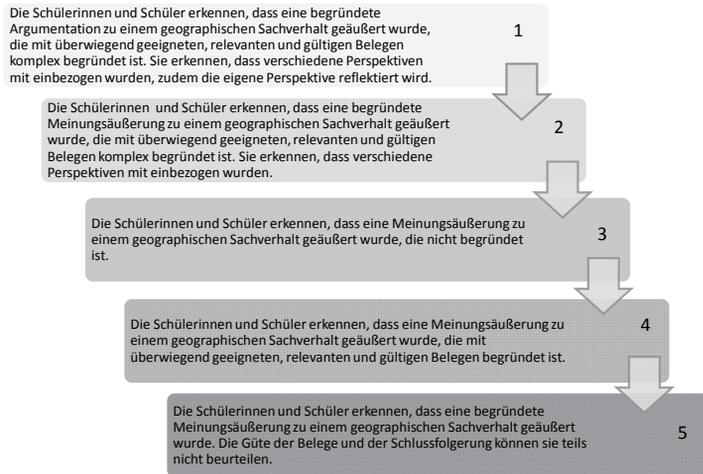


Abb. 35: Argumentationskompetenzmodell der Rezeption II. (Quelle: eigene Darstellung).

6.2 Kriterien der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen

Die Schülerinnen und Schüler nutzen bei der Bewertung und Beurteilung von Argumentationen verschiedene Kriterien. Die Notengebung als Kategorie wird in dieser Analyse ausgeschlossen, da die Versuchspersonen durch das Design der Studie dazu veranlasst wurden, den Argumentationen der Akteure Noten zu geben und diese der Strukturierung dienen. Daher werden im Folgenden die Kategorien vorgestellt, die die Schülerinnen und Schüler eigens bei der Bewertung herangezogen haben. Die Kriterien der Schülerinnen und Schüler sind im Vortest und Nachtest identisch. In beiden Erhebungsphasen wenden die Untersuchungsgruppen gleiche Kriterien an, unabhängig davon, ob sie eine Argumentationsschulung erhielten oder nicht. Die Kriterien können in fünf Hauptkategorien (Abb. 36) zusammengefasst werden, welche sich dann wiederum in Unterkategorien aufteilen lassen. Die Kategorien werden im Folgenden näher vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler wurden für eine nähere Betrachtung in zwei Gruppen eingeteilt: In diejenigen, die mehr als zehnmals die Norm getroffen haben,

und in diejenigen, die weniger als zehnmal die Norm trafen. Diese Aufteilung wird auch im direkten Vergleich der Intervention aufgegriffen (Kap. 7.2.3).

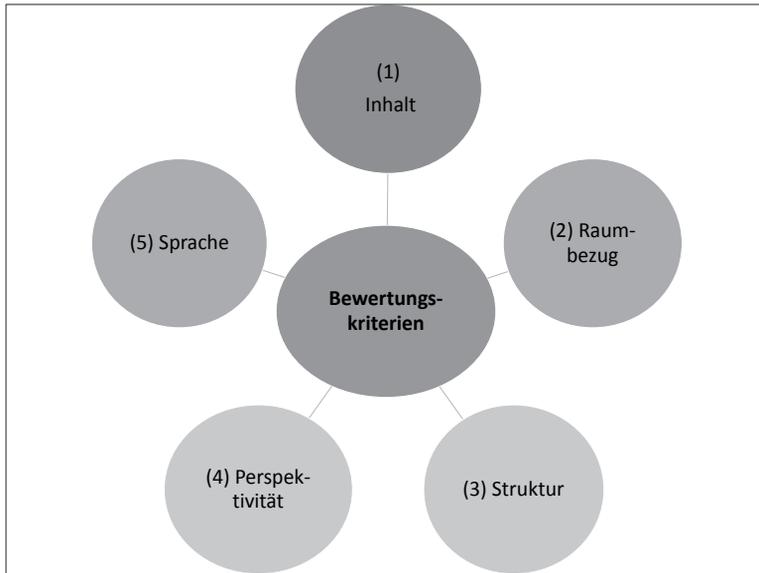


Abb. 36: Kriterien der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung der Argumentationen im Vortest und Nachtest. (N= 44) (Quelle: eigene Darstellung).

Diese Grenze wurde von der Forscherin festgelegt, um die Gruppen einteilen zu können. Insgesamt gibt es in jedem Erhebungsbogen 18 Argumentationen, so dass mehr als zehn Bewertungen, die der Norm entsprechen, als Wert festgelegt wurden. Diejenigen, deren Antworten weniger als zehnmal die Norm trafen, werden untersucht. Dieser Gruppe werden diejenigen Schülerinnen und Schülern gegenüber gestellt, die im Vergleich zu ihrer Gruppe am häufigsten die Norm getroffen haben. Versuchspersonen, die mit ihren Werten nahe der zehn lagen, wurden nicht näher betrachtet, weil erforscht werden soll, ob es Unterschiede zwischen den Schülertypen bei der Wahl des Kriteriums gibt. Zum besseren Verständnis werden die Versuchspersonen, die weniger als zehnmal die Norm getroffen haben, im Folgenden als Gruppe A und diejenigen, die mehr als zehnmal die Norm trafen, als Gruppe B bezeichnet.

6.2.1 Inhalt

Die inhaltliche Ebene hat bei der Bewertung der Meinungsäußerung durch die Versuchspersonen einen großen Stellenwert. Die Oberkategorie *Inhalt* kann weiter in Unterkategorien aufgeschlüsselt werden, die durch die Lautes-Denken-Protokolle erschlossen werden konnten (induktives Verfahren). Daraus ergibt sich, dass die vier Unterkategorien *Normen*, *Lösung*, *Nachvollziehbarkeit* und *Korrektheit* ebenfalls weitere Unterpunkte aufweisen (Abb. 37).

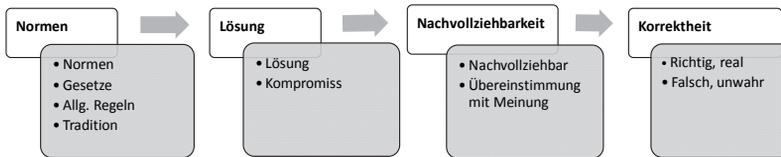


Abb. 37: Unterkategorien der Oberkategorie *Inhalt*. (Quelle: eigene Darstellung).

Quantitativ reduziert sich die Anzahl der Begründungen der Schülerinnen und Schüler vom Vortest zum Nachtest auf der inhaltlichen Ebene. Die inhaltliche Ebene wird als Kriterium zur Bewertung der Argumentationen, also vor allem im Vortest, herangezogen. Die Begründung zur Benotung durch die Schülerinnen und Schüler auf der inhaltlichen Ebene führt dazu, dass andere Aspekte, wie Struktur, Perspektivität, Sprache und Raumbezug, häufig nicht mit bedacht werden und die Beurteilung letztendlich nur auf den Inhalten der Aussagen beruhen. Dabei spielt die eigene Meinung bzw. das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler immer in die Bewertung mit ein, nicht nur in der Unterkategorie *Nachvollziehbarkeit*. „Satz fünf finde ich sehr sehr schlecht argumentiert, denn die Grünanlagen sind schließlich nicht nur für Menschen da, die nach der Arbeit joggen wollen, sondern auch für die jungen Menschen, die dort grillen wollen, Freunde treffen wollen. Und wenn man damit nicht klar kommt, dass man nicht alleine im Park ist, dann muss man ins Fitnessstudio oder sich einen anderen Platz zum Joggen suchen als einen Park“ (Versuchsperson 43V zu Satz V5). „Ich geb [sic] dem Viktor eine drei. Der Wind weht ja [nicht] immer [...] mit dem Grillgestank zu Viktor“ (Versuchsperson 1V zu Satz V11). Diese beiden Aussagen machen deutlich, dass der Inhalt bei der Bewertung der Argumentationen ein ganz bedeutsames Kriterium für die Versuchspersonen ist.

6.2.1.1 Normen

„[...] Weil ja, wenn man nichts mit dem Park zu tun hat, hat man gleichzeitig auch nichts mit dem Müll zu tun. Natürlich wird einem in der Schule beigebracht, dass man auch für die Fehler der anderen mitbestraft wird“
(Versuchsperson 30V zu Satz V9).

Normative Argumentationen spielen, besonders in der Humangeographie, eine große Rolle bei der Betrachtung von raumbezogenen Konflikten. Da Argumentationen häufig auf gesellschaftlichen Traditionen und Regeln und gesetzlichen Normen beruhen bzw. in die Argumentation einfließen. Ferner werden die Argumentationen auf der Grundlage von Regeln und Gesetzen der Schülerinnen und Schüler bewertet. In dieses Kriterium spielt die Sozialisation der Probandinnen und Probanden ebenso hinein, wie die der Akteure. Genau das zu erkennen und zu thematisieren, wird auf einer metaperspektivischen Ebene von den Schülerinnen und Schülern erwartet: Die Argumentationen in Bezug zum eigenen Verständnis und der eigenen Biographie zu setzen ebenso wie zu der des aussprechenden Akteurs. Die Notwendigkeit dieser Bedingung wurde ausgiebig in Kap. 2 diskutiert, so dass es nicht verwundert, dass keiner der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen ihre/seine eigenen Normen als Kriterium heranzieht. Diese Metastufe der Argumentationskompetenz hat keiner der Schülerinnen und Schüler erreicht. Kein Proband hat Bezüge und Schlussfolgerungen zur eigenen Sozialisation aufgestellt. Die Bedeutung des aussagenden Akteurs für den Diskurs findet sich nur an einer Stelle wieder, wenn die Versuchsperson beachtet, wer die Meinungsäußerung gesagt hat. „[...] Außerdem ist hier zugleich auch ein Autoritätsargument vertreten, da Sybille F. eine Beamtin der Stadt Köln ist“ (Versuchsperson 47V zu Satz V3).

Insgesamt hat die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachtest das Kriterium der Normen viel seltener herangezogen haben als im Vortest. Das Nennen von gesetzlichen Vorschriften im Kontext des Konfliktes wird von den Probanden als positiv aufgefasst und bewertet, „Satz vier würde ich eine zwei geben, da sie genau sagt, wie die Gesetze sind, und sagt, was man machen kann und was nicht“ (Versuchsperson 58 zu Satz V4). Auch das Nennen von allgemeinen gesellschaftlichen Regeln stößt auf Zuspruch bei den Versuchspersonen. „[...] aber wenn man auch grillt, sollte man auch sein [sic] Unrat, sein [sic] Müll, was man produziert hat auch beseitigen“ (Versuchsperson 2 zu Satz 17V). Regeln, die der Gerechtigkeit entsprechen, werden ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern als angebracht bewertet (s. Ankerbeispiel). Ferner wird auch im Nachtest auf die neue Gesetzgebung positiv einge-

gangen. „[...] ich finde, dass es eigentlich eine ganz gute Regel ist, dass man um 24 Uhr die Kioske abschließt [...]“ (Versuchsperson 26N zu Satz N5).

Insgesamt wurde dieses Kriterium bei der Bewertung der Argumentationen selten herangezogen. Dies taten aber sowohl Schülerinnen und Schüler, die mehr als zehnmal die Norm trafen, als auch diejenigen, die seltener als zehnmal der Norm entsprechend bewertet haben, so dass hier nicht zwischen den Versuchspersonen der Gruppe A und B unterschieden werden kann.

6.2.1.2 Lösungsvorschlag

„Argument zehn ist sehr gut,
weil da es [sic] ein Lösungsvorschlag gibt,
dass ein Kompromiss gefunden werden muss“
(Versuchsperson 51V zu Satz V10).

Bei der deduktiven Herangehensweise zur Kategorienbestimmung und zur Vorüberlegung, welche Kriterien für die Bewertung von Argumentationen wichtig sind, wurden Lösungsansätze nicht mitbedacht. Dieses Kriterium ist durch induktives Verfahren entstanden. Die Schülerinnen und Schüler nannten sowohl im Vortest als auch im Nachtest dieses Kriterium, um die Argumentationen zu bewerten. „[...] es gibt einen Lösungsvorschlag, also dass ein Kompromiss gefunden werden muss“ (Versuchsperson 51 zu Satz V3). Diese Argumentationen der Akteure werden von Versuchspersonen als gut und sehr gut bewertet. Argumentationen, die einen Kompromiss möchten, aber keine Lösung angeben, werden ebenfalls von den Probandinnen und Probanden benannt. „[...] Aber es wurde nicht wirklich ein Kompromissbeispiel gefunden, also sie hat halt nur erwähnt, dass ein Kompromiss gefunden werden sollte, aber sie hat keine Lösung genannt oder ein Beispiel für ein [sic] Kompromiss“ (Versuchsperson 59 zu Satz N4). Wenn keine Lösungsvorschläge in den Argumentationen der Akteure vorhanden sind, beurteilen dies die Schülerinnen und Schüler als schlecht. „[...] aber am Ende schlägt sie nicht vor, was man daran ändern könnte“ (Versuchsperson 55V zu Satz V14). Eine Versuchsperson begründet ihre Bewertung mit der Note vier damit, dass „ist meiner Meinung nach keine richtige Argumentation, sondern eher eine Rechtfertigung [...], weil es keinen Lösungsvorschlag oder Ähnliches enthält“ (Versuchsperson 42V zu Satz V4).

Das Kriterium der Lösung und des Kompromisses wird von allen Schülerinnen und Schülern sowohl im Vortest als auch im Nachtest genutzt, unabhängig von der Anzahl der normentsprechenden Antworten. Auch hier kann keine Unterscheidung zwischen den Versuchspersonen der Gruppe A und B getroffen werden.

6.2.1.3 Nachvollziehbarkeit

„Das Argument kann ich gut nachvollziehen [...]“
(Versuchsperson 2 zu Satz V9).

Nachvollziehbarkeit der Argumentation auf der inhaltlichen Ebene sowie die Übereinstimmung der Meinungsäußerung mit der Ansicht der Versuchspersonen sind zwei Unterkategorien des Kriteriums *Inhalt*. Beide Unterkategorien sind durch die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle entstanden und herausgebildet worden. Dieses Kriterium wird von den Schülerinnen und Schülern selber angewendet, um die Inhalte bewerten zu können. Daraus wird erkenntlich, dass die Abstraktion von der eigenen Meinung den Schülerinnen und Schülern schwer fällt. Bei der Bewertung ist ferner zu unterscheiden, ob die Probandin oder der Proband mit der Meinung des Akteurs übereinstimmen bzw. dessen Meinung nachvollziehen können oder ob der Akteur innerhalb seiner Argumentation die Meinungen der anderen Akteure nachvollzieht und darauf Bezug nimmt. „[...] er [der Gastronom/ Akteur] versteht beide Seiten, deswegen finde ich das Argument ganz gut“ (Versuchsperson 30N zu Satz N7). Dieser Aspekt bezieht die Perspektivität mit ein und wird daher im Kapitel zum Kriterium *Perspektivität* näher behandelt. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nimmt aber Bezug zu ihrer eigenen Meinung. „[s]ehe ich vollkommen ein“, „hat sie vollkommen Recht“, „ich stimme vollkommen zu“ (alles Versuchsperson 36V zu Satz V6, V8, V17), „ich gebe dem Autor Recht“ (Versuchsperson 39V zu Satz V14), „da ich das genauso sehe“ (Versuchsperson 27V zu Satz V2), „weil ich [das] richtig finde“ (Versuchsperson 26N zu Satz N10). Neben der Übereinstimmung der Meinung des Akteurs mit der Probandin oder des Probanden, ist die Nachvollziehbarkeit bzw. das Verstehen der Meinungsäußerung ein weiterer wichtiger Aspekt. „[...] ist eine gute Argumentation, weil man das nachvollziehen kann“ (Versuchsperson 29N zu Satz N1), „Daher kann ich sie gut verstehen“, „[...] kann ich nachvollziehen“ (beide Versuchsperson 6V zu Satz V9 und V11). Die eigene Meinung der Versuchsperson spielt demnach bei der Bewertung von Argumentationen eine Rolle. Auch dieses Kriterium wird von allen Schülerinnen und Schülern gewählt. Daher ist eine Differenzierung zwischen Schülerinnen und Schülern der Gruppe A und B hier ebenfalls nicht möglich.

6.2.1.4 Korrektheit

„Satz fünfzehn, ich habe die fünf angekreuzt,
da ich das Argument für vollkommen absurd halte“
(Versuchsperson 38V zu Satz V15).

Die Richtigkeit bzw. die Falschheit, also das korrekt sein der Argumentationen bezogen auf den Inhalt werden von den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Unterkriterien bewertet. So bedeutet *richtig* für die Versuchspersonen, dass die Meinungsäußerung stimmt, der Akteur Recht hat und einfach richtig ist. „Satz sechs kreuze ich eins an, da er Recht hat, dass es ein öffentlicher Ort ist und jeder ihn nutzen kann“ (Versuchsperson 39V zu Satz V6). „Satz vier habe ich mit zwei angekreuzt, weil ich finde, dass es richtig ist“ (Versuchsperson 26V zu Satz V4). Andererseits gelten Aussagen als falsch, nicht sinnvoll, unsachlich, nicht zum Thema passend oder blödsinnig, wenn der Inhalt der Argumentation als solches von den Schülerinnen und Schülern bewertet wird. „Fünfzehnte Aussage [...] gebe ich eine vier, [...] sie argumentiert zwar gut, aber die Sache tut nichts zum Thema [...]“ (Versuchsperson 56V zu Satz V15). Die Richtigkeit der Inhalte ist für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Bedingung bei den Argumentationen. Die Bewertung der Korrektheit einer Aussage, ihrer Belege oder Schlussfolgerungen gehen mit dem fachlichen Inhalt einher.

Zwischen den beiden Schülergruppen A und B existieren auch keine Unterschiede innerhalb dieses Kriteriums.

6.2.2 Raumbezug

„Öffentliche Plätze sind dazu da,
Leuten die Möglichkeit zu geben,
sich aufzuhalten, mit Freunden zu treffen,
wann immer man will“
(Versuchsperson 26N zu Satz 15N).

Der Bezug zum Raum stellt für die Geographie einen wesentlichen Aspekt dar, insbesondere bei Konflikten. In den Argumentationen der Erhebung wird im Speziellen der öffentliche Raum thematisiert, so dass dieser als Unterkategorie zum Raumbezug zu verstehen ist. Die Bedeutsamkeit des Öffentlichen hat für die Bewertung der Argumentationen und des Konfliktes, von dem die Äußerungen handeln, eine ausschlaggebende Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler nehmen in ihrer Entscheidung nur selten Bezug zum öffentlichen Raum. Quantitativ betrachtet, wird diese Kategorie bei der Bewertung von Argumentationen von den Schülerinnen und Schülern am geringsten gewählt. Zum einen sehen die Versuchspersonen es als Stärke an, wenn sich die Akteure in ihrer Argumentation auf den öffentlichen Platz beziehen. „Und Satz sechs, das ist gut argumentiert, da

gut erklärt wird, dass die Flächen der Stadt und der Öffentlichkeit gehören. Also ist würde eine eins geben“ (Versuchsperson 49V zu Satz 6V). Der sechste Satz im Vortest entspricht dabei nicht der Kompetenzstufe 5 (Schulnote 1), sondern der Kompetenzstufe 3. Die Versuchsperson hat an dieser Stelle die Bedeutsamkeit des Status‘ des öffentlichen Platzes als so wichtig angesehen, dass andere Makel an der Meinungsäußerung übersehen wurden. Andere Probandinnen und Probanden sehen ebenfalls die Wichtigkeit des Raumbezugs in der Argumentation. „[...], dass da halt Gleichheit herrschen sollte, dass die öffentlichen Räume für jeden da sind. Ja, das sagt ja schon der Name. Halt öffentliche Räume, dass die für alle sind, deswegen habe ich eins angekreuzt“ (Versuchsperson 33V zu Satz 13V). Andererseits bemängeln Probandinnen und Probanden den Bezug zum öffentlichen Raum und sehen dieses Argument nicht als aussagekräftig genug an. „Deswegen sehr egoistisch gedacht, nur weil es öffentlich ist, dass man alles machen könnte, also die Argumentation finde ich schwach, deshalb eine fünf“ (Versuchsperson 1N zu Satz 16N). Der Satz 16 im Nachtest entspricht der Kompetenzstufe 2. „[...] Aber ist ein bisschen wenig, und es ist kein guter Grund, einfach nur zu sagen, das gehört zur Öffentlichkeit und man darf nicht verbieten sich dort aufzuhalten“ (Versuchsperson 49V zu Satz 18V). Ein Vergleich des Vortestes und des Nachtestes hat ergeben, dass das Kriterium des Raumbezugs im Vortest häufiger genutzt wird als im Nachtest, obwohl die Besonderheit des öffentlichen Raumes und dessen Rechtstatus explizit in der Unterrichtssequenz thematisiert wurden.

Im Vergleich zwischen den beiden Schülergruppen zeigt sich anhand der Häufigkeit, dass Schülerinnen und Schüler der Gruppe A häufiger das Kriterium des öffentlichen Raumes anbringen als Versuchsperson der Gruppe B. Die Bewertung dieses Kriteriums wird dabei von beiden Gruppen sowohl als richtig und ausschlaggebend ebenso als unwichtig und nicht tragfähig aufgefasst.

6.2.3 Struktur

„Also ich finde die Argumentation vier ist eher ein Beispiel und kein Argument“
(Versuchsperson 51V zu Satz V4).

Aufgrund der Schulformen und der Klassenstufen wurde bereits im Voraus die Kategorie der Struktur festgelegt (deduktives Verfahren). Es wurde davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht Deutsch (oder andere Sprache) thematisiert und eingeübt haben, welche Strukturen Argumentationen haben. So werden beispielsweise im Fach Deutsch bereits in der Sekundarstufe I Argumentationen besprochen. Die Schülerinnen und Schüler verfassen daraufhin eigene Argumentationen. Die Struktur von Argumentationen (These, Argument, Beleg, Schlussfolgerung) sollten den Schülerinnen und Schülern daher bekannt sein. Bei der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle konnte eine Drei-

gliederung festgestellt werden. Dabei unterscheiden die Probandinnen und Probanden zwischen gut belegten und schlecht belegten Argumentationen und solchen, die keine Argumentationen sind. Keine der Versuchspersonen definiert dabei genauer, was für ihn oder sie eine gut bzw. eine schlecht belegte Argumentation ist. Gut und schlecht belegt scheint für die Schülerinnen und Schüler auf der Basis ihres Vorwissens für sie selbst klar definiert zu sein. Als schlecht belegte Argumentation und daher strukturell als schlecht angesehen werden Argumentationen, die inhaltlich richtig sind, aber nicht den strukturellen Vorgaben entsprechen. „[...] Was soll ich dazu sagen? Da sehe ich keine Argumentation, das sind einfach Fakten“ (Versuchsperson 52V zu Satz V5). „Aussage Nummer zehn habe ich mit einer fünf bewertet, weil ich finde, dass eigentlich fast gar keine Argumente genannt worden und nicht durch Beispiele gestützt worden sind [...]“ (Versuchsperson 59N zu Satz N10). Ferner können jedoch auch die Inhalte als nicht ausschlaggebend oder relevant für die Begründung angesehen werden. „Bei der Siebzehn habe ich eine drei angekreuzt, weil [es] ein ziemlich schwaches Argument [ist]“ (Versuchsperson 30V zu Satz V17). Auch die Anzahl der Argumente ist bedeutend für die Qualität der Argumentation. „Nummer drei ist [...] nicht sehr ausführlich, ziemlich wenig Argumente werden gebracht, [...]. Das ist eine fünf“ (Versuchsperson 49N zu Satz N3).

Gut belegte und damit strukturell gute Argumentationen belegen die eigene Meinung. „Also bei Satz eins habe ich drei angekreuzt, weil es einmal ihre Meinung ist, [...] es wird halt schon belegt, deswegen ist es nicht schlecht“ (Versuchsperson 53N zu Satz N1). Weiter gilt als gut argumentiert, wer die Meinung mit relevanten Belegen stützt. „Der vierte Satz ist auch gut argumentiert, da gute Gründe genannt werden [...]“ (Versuchsperson 49V zu Satz V4). Die Schülerinnen und Schüler bewerten Argumentationen, die nach ihrer Ansicht keine Argumentationen sind, als schlecht, wenn diese nur die eigene Meinung äußern. „Bei neun werden keine Argumente genannt, sondern nur die eigene Meinung, was passieren soll“ (Versuchsperson 28N zu Satz N9). Ferner gilt als kein Argument eine Argumentation, die lediglich den Sachverhalt darstellt. „[...] es ist keine Argumentation vorhanden, sie denkt eher so neutral“ (Versuchsperson 1N zu Satz N17).

Sowohl die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A als auch B nutzen bei der Bewertung der Argumentationen das Kriterium der Struktur. Die Anzahl der Bezüge innerhalb der Begründungen der Probandinnen und Probanden ist sowohl im Vortest als auch im Nachtest ausgeglichen zwischen den beiden Gruppen, so dass hier kein Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler weder quantitativ noch qualitativ festgestellt werden kann. Insbesondere die Sätze der Kompetenzstufe 1 (Schulnote 5) konnten die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen als Meinungsäußerung ohne Begründung identifizieren.

6.2.4 Perspektivität

„Bei fünf kreuze ich drei an,
da für die eigene Sicht gut argumentiert wird,
allerdings achtet diese Person nur auf sich selber [sic],
und argumentiert so, dass nur die Argumente
für sich sind und nicht gegen die anderen
werden dann [keine] Argumente verwendet“
(Versuchsperson 37V zu Satz V5).

Die Perspektivität von Argumentationen ist bereits Teil des bestehenden Argumentationskompetenzmodells (s. Kap. 3). Daher ist die Kategorie der Perspektivität bereits im Voraus als Kriterium festgelegt worden (deduktives Verfahren). Im Bezug zum Kompetenzmodell nach BUDKE ET AL. (2010) wurde vorab angenommen, dass mit Perspektivität zwei Ebenen gemeint sind: Monoperspektivität und Multiperspektivität. Schülerinnen und Schüler erkennen, dass eine Meinungsäußerung aus einer Sicht bzw. auch verschiedenen Perspektiven dargestellt wird. Wobei Multiperspektivität nicht näher abgegrenzt wird, im Sinne von mindestens zwei oder mehr als zwei Perspektiven.

Die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle dieser Untersuchung wirft auf, dass Perspektivität für die Schülerinnen und Schüler weiter aufgedgliedert werden muss. Perspektivität ist mehr als nur eine bzw. zwei oder mehr als zwei Meinungen. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sehr deutlich zwischen Argumentationen, die von einer Person geäußert werden und die ihre Meinung mit Belegen begründet und die Meinungen anderer vernachlässigt. „[...] die erste Argumentation finde ich sehr mangelhaft. [...], der sieht das nur aus seiner persönlichen Sicht. [...] Aber ich denke, er sieht das viel zu sehr aus seiner eigenen Sicht und naja, hat irgendwie kein [sic] Horizont“ (Versuchsperson 52V zu Satz V1).

Des Weiteren besteht für die Schülerinnen und Schüler ein Unterschied zwischen Argumentationen, die Vorteile und Nachteile, Positives und Negatives bzw. Pro- und Contraargumente beinhalten. Bei Pro- und Contraargumenten sprechen die Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten, wohingegen die Multiperspektivität mehr bedeutet und mehrere Ansichten miteinbezieht. „Argument sieben habe ich mit eins bewertet, da ich es gut finde, wie er sich für die Nutzer und Einwohner einsetzt, da er beide Meinungen vertritt“ (Versuchsperson 27N zu Satz N7). Begründet durch die Erweiterung des Kompetenzmodells um eine Metaebene, würde dies bedeuten, dass Perspektivität vier Ebenen besitzt:

- (1) Monoperspektivität
- (2) Biperspektivität
- (3) Multiperspektivität
- (4) Metaperspektivität

Diese Perspektivitätsschritte lassen Rückschlüsse auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkennen. Probandinnen und Probanden, die Multi- und Metaperspektivität in den Argumentationen identifizieren, befinden sich auf den obersten Kompetenzstufen des Argumentationskompetenzmodells nach BUDKE ET AL. (2010). „Argument vier, von Sybille A., dem gebe ich die Note eins, also sehr gut. Sie verwendet eigentlich alles, was für eine gute Argumentation nötig ist. Sie benutzt verschiedene Satzanfänge, außerdem geht sie auf mehrere Akteure von diesem Konflikt ein und argumentiert ihre Position und die Position anderer auch sehr gut“ (Versuchsperson 19N zu Satz N4). Bei der Analyse der beiden Gruppen der Schülerinnen und Schüler treten im Vortest sowie im Nachtest keine Auffälligkeiten auf. Sowohl Schülerinnen und Schüler der Gruppe A als auch der Gruppe B nutzen das Kriterium der Perspektivität sowohl für mono-, bi- als auch multiperspektivische Argumentationen, so dass hier keine Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen aufgezeigt werden kann.

6.2.5 Sprache und Wortwahl

„Satz elf finde ich nicht besonders gut argumentiert,
er bleibt sehr umgangssprachlich,
geht nicht ins Detail,
bleibt oberflächlich immer noch.
Kommt nicht wirklich ernst zu nehmen rüber,
sondern so wie ein kleiner Junge,
der sich beschwert“
(Versuchsperson 43V zu Satz V11).

Sprache und Wortwahl ist eine Kategorie, die von den Schülerinnen und Schülern häufig bei der Bewertung der Argumentationen gewählt wird. Die Kategorie konnte mit Hilfe des induktiven Vorgehens innerhalb der Analyse weiter unterteilt werden, so dass insgesamt vier Unterkategorien gebildet werden konnten, nach denen die Versuchsperson ihre Bewertungen auswählen (Abb. 38).

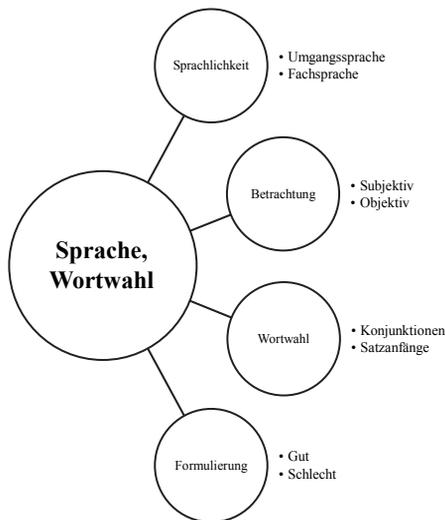


Abb. 38: Kategorie Sprache, Wortwahl mit Unterkategorien. Vortest und Nachtest. (N=44). (Quelle: eigene Darstellung).

Sprachlichkeit wird von den Versuchspersonen weiter spezifiziert, indem sie Argumentationen danach bewerten, ob sie umgangssprachlich oder fachsprachlich formuliert wurden. Umgangssprachlich geäußerte Meinungen werden dabei weitestgehend als schlecht (Note 4 oder 5) bewertet. „Ja, die elfte Argumentation von Viktor K. würde ich eine vier geben, weil sie irgendwie zu oberflächlich ist und irgendwie jetzt auch nicht in einer ausgewählten Sprache dargelegt wurde. [...]“ (Versuchsperson 56V zu Satz 11V). „Also, das finde ich jetzt nicht so gut, weil das ist ja so umgangssprachlich [...]“ (Versuchsperson 17V zu Satz V1). Wohingegen Formulierungen, die fachsprachlich sind, als gut (Note 2) beurteilt werden. „Elf [...] gebe ich eine zwei, weil das ganz logisch ist und er das ganz sachlich erklärt, was das Problem ist“ (Versuchsperson 51N zu Satz 11N). Mit Wortwahl ist nicht die Perspektivität der Inhalte gemeint, sondern die Wahl der Sprache der Akteure wie Konjunktionen. Ebenso ist diese Kategorie abzugrenzen von der Kategorie Sprachlichkeit, weil hier nicht zwischen Fach- und Umgangssprache unterschieden wird. Daher wird die Kategorie der Betrachtung als eigenständige ausgewiesen. Die Schülerinnen und Schüler bewerten hier den Ausdruck. Wenn die Akteure ihre Argumentationen nicht objektiv formulieren, sondern subjektiv argumentieren, dann wird das von den Versuchspersonen als Indikator für eine schlechte Argumentation genommen. „Satz elf von Viktor K. finde ich nicht so gut, [...] er drückt es halt nicht allgemein aus“ (Versuchsperson

55V zu Satz V11) oder weiter „[S]echszehn kreuze ich vier an, da der Herr sehr auf sich eingeht, sehr unsachlich ist. Zum Beispiel, dass er das gar nicht versteht, [...] ist auch ziemlich genervt, glaube ich, vom Wortlaut her“ (Versuchsperson 37V zu Satz V16). Während die Kategorie der Betrachtung nur im Vortest vorzufinden ist, ist die Kategorie Wortwahl nur im Nachtest anzutreffen. Die Bedeutung von Konjunktionen und Satzanfängen bei Argumentationen wurden in der Trainingseinheit zur Argumentation vorgestellt und eingeübt. Daher verwundert es nicht, dass diese Aspekte im Nachtest von den Schülerinnen und Schülern herangezogen werden, die dieses Input erhielten und Versuchsperson der Untersuchungsgruppe III hier keine Belege für ihre Begründung heranziehen. Die Bewertung der Schülerinnen und Schüler tendiert zwischen guten Begründungen mit abwechslungsreichen Konjunktionen und Satzanfängen zu schlechten mit einfachen und sich wiederholenden. „[...] Nur ich-Perspektive, schlechte Konjunktionen, schlecht, einfach schlecht“ (Versuchsperson 52N zu Satz N15). „[...] Satzanfänge sind auch nicht gut“ (Versuchsperson 49N zu Satz N3).

Als schlechte Formulierungen gelten bei den Schülerinnen und Schülern Argumentationen, die häufig zu kurz sind. „Ich gebe dem Satz sieben eine vier, weil das sehr schlecht formuliert ist und man nicht in einem Satz beurteilen kann, ob es gut oder schlecht ist und man auch Beispiele nennen muss“ (Versuchsperson 54V zu Satz V7). „Aussage sieben, [...] finde ich nicht gut formuliert, also er sagt nur, dass er es gut findet, aber er sagt nicht wieso“ (Versuchsperson 55V zu Satz V7). Argumentationen werden als gut empfunden, wenn sie gut formuliert, schlagkräftig, ausführlich und verständlich sind. „[...] das ist ziemlich schlagkräftig“ (Versuchsperson 53V zu Satz V4), „[...] weil es auf einem hohen Niveau argumentiert [ist]“ (Versuchsperson 37V zu Satz V6).

Die Kategorie der *Sprache und Wortwahl* ist anhand der Lautes-Denken-Protokolle ein Kriterium der Schülerinnen und Schüler, die der Gruppe B zugewiesen werden konnten. Bis auf zwei Ausnahmen (Versuchsperson 51V zu Satz V1 und Versuchsperson 4N zu Satz N2, N4, N5) haben ausschließlich die Schülerinnen und Schüler die Kriterien der Sprache angewandt, die mehr als zehnmal die Norm trafen.

6.2.6 Zwischenfazit der Kriterien der Schülerinnen und Schüler

Welche Kriterien haben die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen? war die Fragestellung, der in diesem Kapitel nachgegangen wurde. Die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung bedienen sich bei der Bewertung an fünf Kriterien: Inhalt, Raumbezug, Struktur, Perspektivität und Sprache. Diese fünf Kriterien werden gleichmäßig von allen Versuchspersonen gewählt, unabhängig von Schulform, Klassenstufe und Input der Unterrichtssequenz, somit gelten sie für diese Untersuchung als generell und aussagekräftig. Erwartet wurde im Voraus auf Basis der wissenschaftlichen Kriterien, dass die

Probandinnen und Probanden bestehende Fähigkeiten im Bereich der Struktur von Argumentationen besitzen. Des Weiteren wurde angenommen, dass der Raumbezug als geographisches Merkmal ebenso in die Bewertung mit einfließt wie die Perspektivität von Argumentationen. Diese drei deduktiv gebildeten Kriterien konnten durch die Analyse bestätigt werden und stimmen mit denen der Wissenschaft überein. Die Strukturebene wird in dieser Arbeit auf der Grundlage von TOULMINS Argumentationsschema gebildet, das eine genaue Struktur der einzelnen Elemente vorgibt. Diese einzelnen Bereiche werden allerdings nicht von den Schülerinnen und Schülern dieser Untersuchung identifiziert. Es wird aber angenommen, aufgrund der Ergebnisse sowie der Schulformen und Klassenstufen, dass die Versuchspersonen bereits Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt haben, die es ihnen ermöglichen, strukturelle Elemente innerhalb von Argumentationen zu bewerten. Der Raumbezug als geographisches Kriterium wurde explizit aus der paradigmatischen Ebene extrahiert, um als Kriterium einen Stellenwert zu erhalten. Der Bezug zum öffentlichen Raum wird bei der Bewertung der Argumentationen nur selten herangezogen. Dabei ist der öffentliche Raum bzw. der Raumbezug ein ausschlaggebender Aspekt bei der Argumentation, da es sich bei den Konflikten um einen Raumnutzungskonflikt handelt. Diese Notwendigkeit des Raumbezugs ist für den Großteil der Schülerinnen und Schüler kein wichtiges Kriterium bei der Bewertung. Gründe können darin liegen, dass Argumentationen im Geographieunterricht bislang selten durchgeführt werden (s. Ergebnisse von BUDKE 2010, Kap. 3). Die Schülerinnen und Schüler müssen den Bezug zum Raum in geographischen Argumentationen als etwas Wichtiges erst ansehen lernen. Das inhaltliche Kriterium der Versuchspersonen wurde mit Hilfe der Protokolle weiter unterteilt, so dass ein differenzierterer Blick entstehen konnte. Das wissenschaftliche Kriterium der Relevanz und Gültigkeit (paradigmatische Ebene) findet sich bei den meisten Schülerinnen und Schülern in der Unterkategorie zur Nachvollziehbarkeit wieder. Argumentationen, die als richtig und nachvollziehbar gelten sowie verstanden werden, werden von den Schülerinnen und Schülern identifiziert. Jedoch ist bei der Untersuchung deutlich geworden, dass die Abstraktion zwischen der Akteursäußerung und der eigenen Meinung den Versuchspersonen äußerst schwer fällt. Die eigene Meinung fließt bewusst oder unbewusst immer in die Bewertung mit ein. Auf der Metaebene sollte dies explizit thematisiert werden, was die Versuchspersonen größtenteils jedoch nicht beherrschen, womit die eigene Meinung als Richtschnur gilt, anhand der Äußerungen als wahr oder falsch beurteilt werden, wodurch der Inhalt der Argumentationen immer in Verbindung zur Meinung der Probandin oder des Probanden steht. Normen werden ebenfalls von der Fachwissenschaft als mögliche Elemente von Argumentationen angesehen. Normative Argumentationen sind in der Humangeographie keine Seltenheit. Konflikte, Probleme, Fachinhalte werden auf den Normen und Gesetzen der Menschheit gemacht und bewertet, daher wundert es nicht, dass die Versuchspersonen normative Argumentationen

explizit erwähnen. Bei normativen Argumentationen hat die Person der Meinungsäußerung eine tragende Bedeutung und ist von großer Wichtigkeit. Die Fachwissenschaft der Politischen Geographie formuliert daher nicht grundlos *Wer spricht von welchem Ort über was und über wen und warum?* Das *Wer* kann dabei direkt der Akteur sein oder ein Medium. Die Versuchspersonen erkennen diese Wichtigkeit, indem sie bei einer Akteurin von einer Autoritätsperson sprechen, da diese Beamtin bei der Stadt Köln ist. Dieser Akteurin wird daher zugeschrieben, dass sie die Wahrheit sagt und am Wohl aller Beteiligten interessiert ist. Das *Wer* sollte daher einen größeren Stellenwert bei geographischen Argumentationen erhalten als es bislang der Fall war. Als letztes inhaltliches Kriterium wurde von vielen Schülerinnen und Schülern das Aufzeigen von Lösungen und Kompromissen genannt. Dieses Kriterium findet in der Fachwissenschaft bislang keine Bedeutung. Erst durch die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle kann vermutet werden, warum dieser Aspekt für die Schülerinnen und Schüler von solcher Bedeutung ist. Die Akteure sprechen sich alle zu einem Konflikt aus. Es wird vermutet, dass eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schulkarriere im Fach Geographie und ggf. auch in anderen Fächern bei Konfliktsituationen und konflikthaften Themen nach Lösungen suchen sollen. Oft bietet auch der Geographieunterricht Lösungen zu Problemen, Konflikten und Dilemmata an, so dass die Schülerinnen und Schüler Lösungen als ein Ziel im Konflikt verstehen. Im Falle von raumbezogenen Konflikten ist die Lösung, nach Meinung der Schülerinnen und Schüler, einen Kompromiss zu finden. Demnach haben ein Großteil der Schülerinnen und Schüler, die einen Kompromiss zwischen den Akteuren als gut beurteilen, auf der inhaltlichen Ebene verstanden, dass in einem raumbezogenen Konflikt verschiedene Akteure verschiedene Interessen haben. Wenn das Finden von Lösungen ein Ziel des Geographieunterrichtes ist, dann sind es im Bereich der raumbezogenen Konflikte die Kompromisse. Ein weiteres deduktives Kriterium ist die Perspektivität. Perspektivität wird bislang in der Fachwissenschaft unter dem Aspekt der Mono- und Multiperspektivität betrachtet. Bereits vor der empirischen Durchführung hat die Forscherin auf der Grundlage eines geographischen Verständnisses und der Notwendigkeit von Metaebenen in der Politischen Geographie das Kompetenzmodell nach BUDKE ET AL. (2010) um die Stufe der Metaperspektivität erweitert, wodurch das Kompetenzmodell bereits im Voraus drei Perspektiven beinhaltete. Nach der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle stellte sich heraus, dass eine weitere, eine vierte Ebene hinzukommen sollte. Alle Probandinnen und Probanden haben Argumentationen erkannt, die monoperspektivisch geäußert und belegt wurden, woraus geschlossen wird, dass die Schülerinnen und Schüler die Stufen 2 und 3 erreicht haben. Die Stufe 4 spricht direkt von Multiperspektivität, so dass die Forscherin hier vorschlägt, die Differenzen zwischen bi- und multiperspektivisch genauer abzugrenzen und zu definieren, da geographische Inhalte im Allgemeinen und raumbezogene Konflikte im Speziellen eben nicht nur aus zwei Perspektiven (Pro und

Contra) bestehen, sondern eine Vielzahl an Perspektiven und Akteuren innehaben und diese sowohl für die inhaltliche Erschließung des Themas als auch die Fähigkeit zur Argumentation eine Notwendigkeit darstellen. In diesem Fall bedeutet es, dass Schülerinnen und Schüler, die nach der Unterrichtssequenz im Nachtest von beiden Seiten sprechen, den Inhalt nicht komplett erfasst haben, da im Konflikt am Brüsseler Platz mehrere (mehr als zwei) Akteure bzw. Akteursgruppen beteiligt sind und erst diese Vielzahl den Konflikt ausmacht. Damit kann hier aufgezeigt werden, dass Fachinhalte und die Argumentationskompetenz in einem engen Zusammenhang zu sehen sind. Ferner lässt sich daraus schließen, dass zwischen der Kompetenzstufe 3 und 4 eine weitere Stufe, die Biperspektivität, ergänzt werden sollte.

Sprache und Wortwahl als Kriterium wurde ebenfalls von Versuchspersonen zur Bewertung der Argumentationen herangezogen. Hierbei wurde deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler der Fachsprache und dem Fachtermini einen großen Stellenwert zusprechen, wodurch Äußerungen, die als umgangssprachlich gelten, schlechter bewertet werden. Ebenfalls ergab die Untersuchung, dass sprachliche Finessen und ausgewählte Satzanfänge und Konjunktionen Argumentationen bereichern können. Zumindest empfanden die Versuchspersonen eine Abwechslung in der Wortwahl als positiv. Des Weiteren fällt bei der Analyse auf, dass hauptsächlich Versuchspersonen der Einführungskurse des Gymnasiums dieses Kriterium zur Beurteilung heranzogen.

Die wissenschaftlichen Kriterien finden sich teilweise in den Kriterien der Schülerinnen und Schüler wieder. Die Studie hat aber ebenso neue Kriterien aufgezeigt, die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung in der Rezeption nutzen, die aber bislang in der Wissenschaft nicht beachtet werden. Andere Kriterien konnten mit Hilfe der Analyse ergänzt werden.

Ein weiterer Analysepunkt ist der Vergleich zwischen Versuchspersonen, die mehr als zehnmal der Norm entsprechend bewertet haben und derer, die dies seltener erreichten. Bei den inhaltlichen Kriterien sowie der Perspektivität und Struktur hat die Analyse keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen feststellen können. Einen Bezug zum Raum haben Versuchsperson der Gruppe A (< 10) häufiger gemacht; wiederum die Sprache als Kriterium herangezogen haben häufiger Probandinnen und Probanden der Gruppe B (> 10). Einen Bezug zum Raum haben insgesamt wenige Probandinnen und Probanden genutzt, so dass auch hier keine generelle Aussagekraft vorliegt. Daher ist schlussgebend kein relevanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schüler der Gruppe A und B zu erkennen.

Die untersuchten Daten der Versuchspersonen dieser Studie (N= 44) zeigen Kriterien auf, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler die Argumentationen in gute und schlechte Äußerungen bewerten und einteilen (Hypothese XI). Ohne vorab zu definieren, was überhaupt mit gut oder schlecht gemeint ist, zeigen die untersuchten Probandinnen und Probanden, dass sie bereits Ideen einer Einteil-

lung haben und ihre Kenntnisse darüber auch bei Argumentationen im Geographieunterricht anwenden können. Als gute Argumentationen gelten nach den Versuchspersonen dieser Untersuchung Aussagen, die fachsprachlich formuliert sind sowie abwechslungsreiche Satzanfänge und Konjunktionen nutzen. Dementsprechend gelten Äußerungen, die dies nicht aufweisen und beispielsweise umgangssprachlich formuliert wurden, als schlechte Argumentationen. Inhaltlich werden die Aussagen als gut empfunden, wenn sie eine Relevanz für die Thematik haben, Lösungsvorschläge bzw. Kompromisse vorschlagen und zum Teil den eigenen Meinungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen oder sie dies nachvollziehen können. Im Gegensatz dazu stufen die Versuchspersonen Argumentationen als schlecht ein, wenn sie die vermittelten Inhalte als absurd oder falsch empfinden und diese nicht ihren eigenen Ansichten entsprechen. Strukturell gelten Argumentationen als schlecht, wenn lediglich eine Meinung geäußert wird, ohne diese zu belegen, Beispiele anzuführen und zu stützen bzw. zu widerlegen. Daher gelten Argumentationen als sehr gut, wenn sie eine Meinung aufzeigen, diese belegen und weiter ausgeführt bzw. eingegrenzt werden. Die einfache Meinungsäußerung ohne Belege lässt nur eine monoperspektivische Betrachtung zu, wohingegen sehr gute Argumentationen, nach Meinung der Schülerinnen und Schüler, zum einen die eigene Meinung begründet darlegen, aber auch die Perspektiven der anderen aufzeigen und begründen.

Interessanterweise nutzen die Schülerinnen und Schüler sowohl bei guten als auch bei schlechten Argumentationen ähnliche Kriterien: Sprache, Inhalt, Struktur und Perspektivität werden als Gütekriterien von Schülerinnen und Schülern zur Bewertung herangezogen. Diese Kriterien decken sich teilweise mit den Kriterien aus der Fachwissenschaft. Sprache oder die Versprachlichung finden sich in den Gütekriterien nicht direkt wieder. Adressatenbezug und Relevanz können im weiteren Sinne damit einhergehen. Inhalte müssen nach den Kriterien der Fachwissenschaft gültig sein, sich eignen und damit zur These bzw. Thematik passen. Strukturell führt die Fachwissenschaft unter TOULMIN genau die Kriterien der Schülerinnen und Schüler auf: Beleg, Schlussfolgerung, Stütze. Auch besagt das Modell von TOULMIN, dass die Verbindungen zwischen den Strukturelementen einer Argumentation mit geeigneten Operatoren geschehen muss. Die Perspektivität wird in Form der Komplexität sowohl im Bereich der paradigmatischen Ebene angesprochen, als auch im Kompetenzmodell der Argumentationskompetenz.

Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt dreierlei: (1) Die Schülerinnen und Schüler haben im Laufe ihrer Schulkarriere vermittelt bekommen, welche Bausteine Argumentationen aufweisen müssen. Innerhalb dieser Untersuchungsgruppe weisen die Versuchspersonen die gleichen Merkmale auf. Dies spricht für eine einheitliche Thematisierung im Unterricht. (2) Sie können dieses Wissen über Argumentationen (evtl. aus einem anderen Unterrichtsfach) auf Sachverhalte des Geographieunterrichts übertragen und anwenden. (3) Schülerinnen und Schüler

haben Vorstellungen darüber, was gute bzw. schlechte Argumentationen sind und können dieses begründet darlegen.

6.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse I

Die Forschungsergebnisse zeigen eine Fülle an neuen Erkenntnissen im Bereich der Rezeptionsfähigkeit von geographischen Argumentationen von Schülerinnen und Schülern auf. Die Überprüfung des Argumentationskompetenzmodells der Rezeption konnte mit Hilfe dieser Forschung erprobt werden. Die Ergebnisse aus dem Kap. 6.1 haben aufgezeigt, dass die bisherigen Stufen nicht den Leistungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Die komplexesten Argumentationen mit multiplen Perspektiven konnten die Versuchspersonen am besten identifizieren und deren Bewertung hat am häufigsten der Norm entsprochen. Die Kompetenzstufen 4 und 5 des bisherigen Kompetenzmodells stehen daher nun an unterster Stelle. Gefolgt werden diese beiden Stufen von der bisherigen Stufe 1. Argumentationen, die nicht belegt werden, können von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls häufig richtig bewertet werden. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle. Die Stufen 2 und 3 bereiten vielen Schülerinnen und Schülern die größten Probleme. Besonders Aussagen der Kompetenzstufe 2, bei denen der Beleg und/oder die Schlussfolgerung fehlen oder falsch sind, können die Schülerinnen und Schüler nicht richtig bewerten, so dass sich aus diesen Ergebnissen eine neue Reihenfolge der Kompetenzstufen ergeben hat. Weitere wichtige Aspekte konnten bei der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle gemacht werden. Die durch die Theorie geleiteten Kriterien konnten somit durch weitere Kriterien der Schülerinnen und Schüler ergänzt werden. So konnte ermittelt werden, dass neben Perspektivität, Struktur und Raumbezug, der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung eines der wichtigsten Kriterien bei der Bewertung ist. Die Bewertung des Inhaltes geht einher mit dem Fachwissen der Schülerinnen und Schüler. Mangelndes Fachwissen verhindert die Bewertung von Argumentationen mit falschen Belegen oder Schlussfolgerungen, so dass hier oft die eigene Meinung als Gütekriterium herangezogen wurde. Erst ausreichendes Fachwissen ermöglicht es den Jugendlichen, die Argumentationen adäquat zu beurteilen. Die inhaltliche Ebene konnte ferner unterteilt werden, so dass ein differenziertes Bild entstehen konnte. Die Versuchspersonen haben zudem mit dem Kriterium der Sprache ein weiteres wichtiges Element aufgezeigt. Auf der Ebene des Inhalts konnten die vier Unterkriterien Normen, Lösungsvorschlag, Nachvollziehbarkeit und Korrektheit der Aussage aufgezeigt werden. Das überraschendste Ergebnis dieser Analyse ist, dass die Schülerinnen und Schüler Argumentationen als gut bewerten, wenn Lösungsvorschläge oder Kompromisse vorzufinden sind. Dieses Element der Lösung und des Kompromisses weisen alle Versuchspersonen auf. Fehlt dieser Aspekt, bemängeln dies die Schülerinnen und Schüler. Dieser Wunsch nach einer

Lösung des Konfliktes basiert, so vermutet die Forscherin, auf der Schulbiographie und dem Unterricht. Konflikte werden im Unterricht bislang nicht (immer) in ihrer Mehrdimensionalität behandelt. Häufig werden zwei Seiten eines Raumnutzungskonfliktes dargestellt, die dann im Unterricht abgewogen werden (s. Ergebnisse der Schulbuchanalyse, Kap. 3.1). Ziel eines solchen Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der gewonnenen Argumente eine eigene Argumentation bilden können. Des Weiteren soll am Ende einer Einheit den Schülerinnen und Schülern eine Lösung aufgezeigt werden, so dass davon ausgegangen wird, dass die Jugendlichen Lösungen und Kompromisse als logische Konsequenz empfinden. Raumnutzungskonflikte sind aber, so zeigt es die fachwissenschaftliche Theorie, wie die alltägliche Realität nicht nur zweidimensional (s. Kap. 2), sondern beherbergen immer eine Fülle von Perspektiven und Akteuren. Gerade die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik macht deutlich, wie komplex raumbezogene Konflikte sind und auf wie vielen verschiedenen Ebenen diese analysiert und dekonstruiert werden müssen, um sie zu verstehen. Erst durch die Einsicht, dass es mehr als zwei Akteure und damit Meinungen gibt, dass diese abzuwägen und in Beziehung zueinander zu setzen sind sowie die eigene Perspektive zu reflektieren ist, wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mündige Erwachsene zu werden. Wenn den Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, dass raumbezogene Konflikte lediglich aus zwei Seiten entstehen, entwickeln sich naive Konfliktverständnisse und die Schülerinnen und Schüler sind folgedessen handlungsunfähig. Dabei liegt genau hier ein Potenzial der Thematik, zu erkennen und zu erfahren, dass alle bei raumbezogenen Konflikten eine Rolle spielen, sich einmischen können und aktiv werden können. Konflikte entstehen immer wieder neu durch die Produktion und Konstruktion aller Akteure. Dieses Wissen über raumbezogene Konflikte würde besonders die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern können. Wenn die Jugendlichen in den Argumentationen Lösungen oder Kompromissvorschläge erkennen, könnte dies ein direktes Indiz sein, dass die Schülerinnen und Schüler schnell mit der Bewertung der Argumentation fertig sind und zum weiteren Satz vordringen. Eine tiefe und intensive Beschäftigung mit den Argumentationen findet dann nicht statt. Sicherlich sind Lösungen auch bei raumbezogenen Konflikten keine Seltenheit. Auf der Raumplanungsebene werden innerhalb von Kommunen oder Städten alltäglich Lösungen für bestehende Raumkonflikte gesucht und durchgesetzt. Das bedeutet, dass Lösungen gesucht werden müssen, aber eben nicht von vorn herein existieren. Dieser Aushandlungsprozess zwischen verschiedensten Akteuren bedingt zwar auf der einen Seite erst den Konflikt, ermöglicht aber auch auf der anderen Seite die Lösung desselbigen. Daher ist die Bezugnahme einer adäquaten Lösung für Raumnutzungskonflikte ein mögliches Element geographischer Argumentationen. Da Lösungen aber nicht per se Teil von Argumentationen sein können, wird dieses Element nicht in das neue Kompetenzmodell aufgenommen.

Auf der inhaltlichen Ebene konnte weiter herausgefunden werden, dass normative Argumentationen bei den Schülerinnen und Schülern dazu führen, dass sie Aussagen mit Regeln und Gesetzen größere Bedeutung zusprechen und daher gut bewerten. Zudem besitzen die Schülerinnen und Schüler hier teilweise die Fertigkeit zu erkennen und zu reflektieren, wer der aussagende Akteur ist. Argumentationen von Personen der Stadt werden von den Versuchspersonen als Autoritäten bezeichnet. Aussagen, die mit normativen Belegen begründet werden, sollten daher in das Kompetenzmodell als eigene Unterstufe aufgenommen werden. Normative Argumentationen sind gerade in der Humangeographie keine Seltenheit. Hierbei kommt hinzu, dass bei der Bewertung von Argumentationen der sprechende Akteur ein wichtiges Element darstellt, da dieser Akteur erst durch seine Kommunikation darüber den Konflikt mitproduziert (s. Kap. 2). Das *Wer in, wer spricht über was für wen und worüber*, ist ein zentraler Punkt bei Argumentationen über raumbezogene Konflikte, der sicherlich bei normativen Argumentationen wesentlicher Aspekt ist, aber eben auch bei jeglicher anderer Argumentation. Ein weiterer Aspekt, der in einem neuen Kompetenzmodell explizit aufgezeigt werden sollte, ist die Ebene der richtigen oder falschen Belege und Schlussfolgerungen. Letztere bereiteten den Schülerinnen und Schülern größere Schwierigkeiten zur Identifikation und Bewertung als Argumentationen mit korrekten Belegen und Schlussfolgerungen. Grund hierfür kann ein mangelndes Fachwissen sein, das es nicht ermöglicht, falsche von richtigen Belegen zu unterscheiden. Wurde allerdings erkannt, dass Belege nicht richtig sind oder mit dem Sachverhalt nichts zu tun haben, konnten die Schülerinnen und Schüler dies häufig nicht richtig bewerten. Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass die Jugendlichen im Geographieunterricht selten mit falschen Belegen konfrontiert werden. Wenn der Unterricht nur Pro- und Contraargumente aufzeigt, die richtig belegt sind, haben die Schülerinnen und Schüler keine Erfahrung damit, zu falschen Aussagen Stellung zu nehmen und diese zu bewerten.

Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler bereits vorhandene Strukturen von Argumentationen kennen und diese auch anwenden bei der Bewertung von Argumentationen. Durch diese Erkenntnis konnte die Reihenfolge der Kompetenzstufe modifiziert werden. Interessant sind diese Ergebnisse in Bezug auf die Ergebnisse zur Produktion von Argumentationen. Eine Pilotstudie von BUDKE & UHLENWINKEL (2011) hat gezeigt, dass Siebt- und Elftklässler die Kompetenzstufen 1 und 2 des Kompetenzmodells der Produktion erreichen. Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der elften und der siebten Klasse gab es nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass unabhängig vom Alter und der Klassenstufe, die Kinder und Jugendlichen ihre Argumentationen nicht begründen bzw. ihre Behauptungen mit ungültigen Belegen stützen (BUDKE & UHLENWINKEL 2011). Interessanterweise haben BUDKE & UHLENWINKEL ebenfalls Studierende höherer Fachsemester im Bachelor-Studiengang auf ihre Argumentationskompetenz bei der Produktion von Argumentationen getestet. Es existie-

ren zwar Studentinnen und Studenten, die weit umfangreichere Texte formulieren, allerdings finden sich in häufiger Anzahl die gleichen Argumentationsstrukturen wie bei den Siebtklässlern (BUDKE & UHLENWINKEL 2013; BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL 2010b). Die Ergebnisse der Erhebung zur Produktion und die dieser Arbeit zeigen demnach auf, dass Schülerinnen und Schüler in der Rezeption andere Ergebnisse erzielen als bei der Produktion. Während die Versuchspersonen in der Studie von BUDKE & UHLENWINKEL nur die erste und zweite Stufe des Kompetenzmodells der Produktion erreichten, konnten die Schülerinnen und Schüler dieser Studie die Argumentationen der obersten Stufen der Rezeption identifizieren und teilweise richtig bewerten, so dass von einer Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten der Produktion und der Rezeption gesprochen werden kann. Die neue Ausrichtung der Kompetenzstufen zeigt, dass das, was bei der Produktion am schwersten fällt (Stufe 4, 5), den Schülerinnen und Schülern bei der Rezeption am einfachsten gelingt. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Strukturen von Argumentationen und können dieses Wissen bei der Bewertung von Argumentationen anwenden. Jedoch gelingt ihnen dieses nicht bei der eigenen Produktion von Argumentationen. Komplexität und Mehrdimensionalität können die Schülerinnen und Schüler nicht nur identifizieren, sondern wissen auch um die Wertigkeit dieser Gütekriterien. Bei der eigenen Umsetzung scheint dies jedoch nicht möglich zu sein. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie bei Fremdsprachen, über ein aktives und passives Wissen zu Argumentationen verfügen, dieses aber nicht identisch anwenden können.

Neben dem Inhalt und der Struktur ist die Perspektivität ein weiterer wichtiger Baustein bei raumbezogenen Konflikten. Die Ergebnisse der Lautes-Denken-Protokolle haben aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Perspektiven erkennen und dementsprechend bewerten. Monoperspektivische Argumentationen gelten bei den Jugendlichen als nicht gut, wohingegen Argumentationen, die eine Pro- und eine Conraseite implizieren, als gut gelten; gleiches gilt für multiperspektivische Äußerungen und Argumentationen, die die eigene Meinung reflektiert darstellen (Metaperspektive). Interessant an diesen Ergebnissen ist aber, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen diesen vier Perspektiven unterscheiden, und nicht wie im Kompetenzmodell angenommen, zwischen drei Ebenen. Eine Unterscheidung zwischen Pro- und Contraperspektive (Biperspektive) und einer Multiperspektive bringen die Jugendlichen von sich aus in die Bewertung mit ein. Sowohl vor als auch nach der Unterrichtssequenz unterscheiden sie zwischen diesen Ebenen. Dies kann darin begründet sein, dass die Schülerinnen und Schüler im Schulunterricht (aller Fächer) häufig zwei Seiten kennenlernen. Zudem wird das Argumentieren im Deutschunterricht häufig mit Hilfe der Grundform Hypothese-These-Antithese geübt. Diese Grundstruktur von Erörterungen ist den Schülerinnen und Schülern wohl bekannt, so dass eine multi- bzw. eine metaperspektivische Argumentation eine höhere Wertigkeit

bietet. Die komplexeste Ebene der Perspektivität ist sicherlich auch weiterhin die Metaperspektivität: Die Vielzahl an unterschiedlichen Meinungen zu erkennen und die Reflexion des Akteurs zu erfassen. Dies scheinen nach den Ergebnissen der quantitativen Analyse die Schülerinnen und Schüler aber zu können. Dennoch ist es sinnvoll, die vier Perspektiven in ein neues Kompetenzmodell zu integrieren.

Weitere Aspekte, die bei der Bewertung von Argumentationen von den Schülerinnen und Schülern genutzt wurden, sind die Kriterien Sprache und Raumbezug. Die Sprache als wesentlicher Baustein von Argumentationen ist von sich aus bereits ausschlaggebend. Die Wortwahl ist für die Argumentation von erheblicher Bedeutung; die Macht der Sprache wurde bereits in Kap. 2.2.1.2 erläutert. Es verwundert daher nicht, dass auch die Schülerinnen und Schüler auf die Wortwahl Wert legen. Umgangssprachliche Äußerungen werden als weniger wertig beschrieben als fachsprachliche Argumentationen. Diese Argumentationen überzeugen die Jugendlichen mehr und sie empfinden sie als professioneller. Der Grund kann hier tatsächlich in der Macht der Worte liegen, so dass fachsprachliche geographische Begriffe überzeugender wirken als umgangssprachliche. Gute und schlechte Argumentationen gehen einher mit der Perspektivität. Objektiv formulierte Argumentationen werden als wertiger beurteilt als subjektiv geäußerte. Diese Kriterien weisen erneut auf die schulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler hin. Objektive und fachsprachliche Argumentationen lernen die Jugendlichen als richtig und nachahmungswürdig kennen. Schülerinnen und Schüler werden selber im Unterricht aufgefordert, Fachbegriffe anzuwenden und bildungssprachliche Äußerungen zu verwenden. Umgangssprachliche Argumentationen werden daher von den Schülerinnen und Schüler als nicht gut bewertet. Die Sprache als Element der Argumentation ist ein wichtiger Baustein sowohl im alten als auch im modifizierten Kompetenzmodell. Die Sprache des Akteurs findet sich auch in der Grundfrage der Politischen Geographie wieder: *Wer spricht von welchem Ort über was und wie und warum macht er das?* Das *Wie* wird hiermit in den Fokus genommen.

Der Raumbezug als letztes Kriterium der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen wurde von der Forscherin vorab vorausgesetzt. Jedoch hat sich bei der Analyse gezeigt, dass der Raumbezug für die Versuchspersonen keinen erheblichen Stellenwert bei der Bewertung innehat. Dabei implizieren raumbezogene Konflikte die Notwendigkeit des Raumes. Ohne den bestimmten Raum würde der jeweilige Konflikt nicht existieren. Es besteht die Vermutung, dass der Raumbezug als das Geographische nicht häufig genug im Geographieunterricht thematisiert wird. Die Analyse der Schulbücher hat gezeigt, dass raumbezogene Konflikte nur selten in den geographischen Schulbüchern genutzt werden. Auch die Forschungsarbeiten von BUDKE (2011) haben gezeigt, dass Argumentationen nur gering im Geographieunterricht und in den Schulbüchern vorkommen (s. Kap. 3.2.3).

Der Raumbezug sollte im modifizierten Kompetenzmodell miterfasst werden, da er für geographische Argumentationen ausschlaggebend ist.

Alle Ergebnisse und Interpretationen fließen in das neue Kompetenzmodell der Rezeption bei geographischen Argumentationen mit ein (Abb. 39).

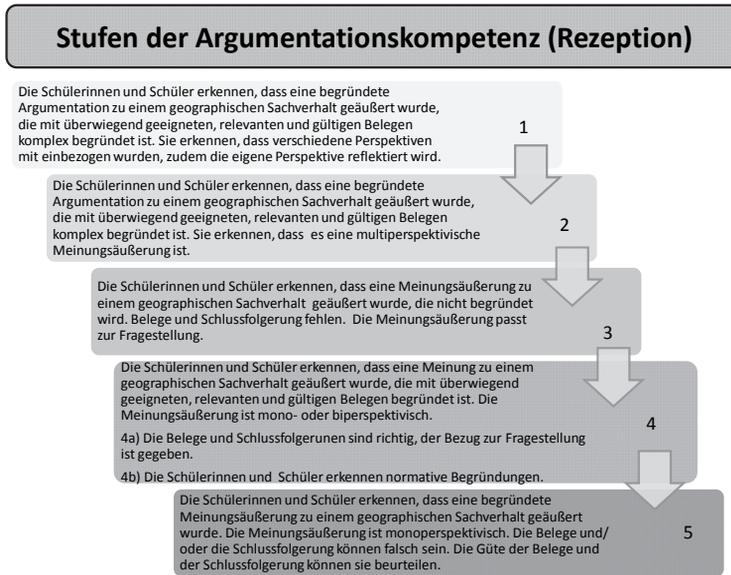


Abb. 39: Argumentationskompetenzmodell zur Rezeption III. (Quelle: eigene Darstellung, verändert und erweitert nach BUDKE 2010: 186).

Das modifizierte und erweiterte Kompetenzmodell der Rezeption beinhaltet nun neben den vorherigen fünf Stufen weitere Inhalte, die auf den Ergebnissen dieser Untersuchung basieren. Die Kompetenzstufen weisen nun eine neue Reihenfolge auf.

6.4 Defizite, bestehende Kompetenzen und Handlungsempfehlungen

Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung lassen sich bezüglich der Defizite und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler folgende Hypothesen aufstellen:

- Fehlendes Fachwissen impliziert, dass die Argumentationen nicht richtig bewertet werden können.
- Die Abstraktion der eigenen Meinung fällt den Schülerinnen und Schülern schwer, so dass diese bei der Bewertung der Argumentationen mit einfließt.

- Die Mehrperspektivität bedeutet für die Schülerinnen und Schüler häufig Biperspektivität.
- Die Schülerinnen und Schüler besitzen die sprachlichen Fähigkeiten, die Argumentationen in Bezug zur Sprache zu bewerten.
- Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten um die Struktur der Argumentationen zu bewerten.

Die Defizite und Kompetenzen sollen nun vorgestellt werden. Dazu werden die Lautes-Denken-Protokolle von den Schülerinnen und Schüler nochmals untersucht, die besonders schlecht bzw. gut abgeschnitten haben, wobei sich erklärt, dass die Defizite mit Hilfe von Protokollen der schlechten und die Kompetenzen anhand der Protokolle der sehr guten Schülerinnen und Schüler belegt werden.

Fachwissen und Argumentationen bedingen sich gegenseitig. Fehlt ausreichendes Fachwissen über einen Sachverhalt, können Argumentationen nicht geführt werden. Gleiches gilt für die Bewertung von Argumentationen mit mangelndem Fachwissen. Erst die Unterrichtssequenz und die Thematisierung von raumbezogenen Konflikten im öffentlichen Raum befähigten die Schülerinnen und Schüler dazu, auf dieses Kriterium richtig einzugehen (s. Kap. 6.2.2). „Sie beziehen sich darauf, dass Grünflächen öffentliche Räume sind. Die Gegner wiederum sehen den Lärm und den Müll, sowohl für sich als auch für die Tiere als Gefahr. Zudem können die Anwohnerinnen und Anwohner nicht schlafen, deshalb sie ein Verbot für die freie Nutzung fordern. Was kann man da sagen? [...] da weiß ich jetzt nicht, was ich sagen soll?“ (Versuchsperson 18V zu Satz V3). Diese Versuchsperson versteht den Zusammenhang zwischen dem öffentlichen Raum und dem Konflikt nicht, da sie nicht weiß, was öffentliche Räume sind.

Einher geht dies mit der Notwendigkeit über die Kenntnis, dass mehrere Akteure beteiligt sind. Ansonsten können die Schülerinnen und Schüler die Multiperspektivität nicht richtig bewerten. Zudem bedingen auch die Aufgabenstellung und die jeweiligen Sätze der Argumentationen die Fähigkeit, die Inhalte zu verstehen. Schülerinnen und Schülern fällt die Bewertung äußerst schwierig, wenn sie lediglich den Inhalt der Aussage bewerten und diesem damit die einzige Relevanz geben. „Also natürlich gibt es in Köln Parks, z.B. den Stadtgürtel, und auch in Müngersdorf um das Stadion herum gibt es sehr viele Parks. Aber wenn ich z.B. auf die rechtsrheinische Seite gucke, in Deutz oder Dünnwald, das hört sich zwar nach Wald an, aber das ist an den Autobahnstraßen selber. Aber ich weiß nicht, ob man überhaupt genug Parks haben kann“ (Versuchsperson 6V zu Satz V1). Diese Versuchsperson bezieht die Grundlage der Bewertung nur auf den Inhalt und beachtet zum einen die Aufgabenstellung nicht und zum anderen gelingt es ihr nicht, die Informationen aus der Meinungsäußerung zu transferieren und diese zu bewerten. Des Weiteren hat die Analyse der Kriterien aufgezeigt, dass der Bezug zum Raum bei der Bewertung von Argumentationen für Schülerinnen

und Schüler keine große Bedeutung zugeschrieben wird. Dies kann darin begründet sein, dass der Raum für die Geographie eine Selbstverständlichkeit ist, und daher nicht explizit von den Schülerinnen und Schülern genannt wurde. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die Versuchspersonen den Raum als Kategorie der Geographie nicht als ausschlaggebendes Element kennengelernt haben. Wenn man bedenkt, dass Argumentationen im Geographieunterricht nur bedingt geübt werden, sondern häufiger im Unterrichtsfach Deutsch, so wundert es nicht, dass der Raumbezug bei Argumentationen nicht beachtet wird. Gerade der Raum ist natürlich für die Geographie an sich, aber eben auch bei der Konstruktion von Räumen das basisbildende Struktur- und Inhaltselement. Konstruktionen oder Imaginationen entstehen durch Sprache - somit durch Argumentationen - daher entstehen Räume durch Argumentationen. Hier liegt ein großer Handlungsbedarf für den Geographieunterricht, diese Konstruktion von Raum durch Sprache zu thematisieren und mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler zu dekonstruieren. Weitere Defizite haben die Versuchspersonen bei der Abstraktion der eigenen Meinung zu der Meinungsäußerung. Stimmt die eigene Meinung nicht mit der des Akteurs überein, wird die Argumentation schlechter bewertet. Trifft hingegen die Argumentation die Meinung des Jugendlichen, wird die Äußerung gut bewertet. „Satz fünf kreuze ich eins an, weil ich denke, dass er Recht hat“ (Versuchsperson 60N zu Satz N5), „[...] das finde ich irgendwie unwahrscheinlich“ (Versuchsperson 52V zu Satz V5). Zwar bewerten eine Vielzahl an Versuchspersonen die komplexen und multiperspektivischen Argumentationen mit der richtigen Note und haben daher keine Abweichung von der Norm; jedoch hat die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler die Multi- bzw. Metaperspektivität nicht immer erkennen. Häufig sprechen die Versuchspersonen von Pro- und Contraargumenten. „Bei Satz drei kreuze ich wieder eins an, weil auch wieder sehr gut drauf eingegangen wird. Beispiele nennen, und es wird auf beide Seiten eingegangen. Das heißt die Pro-Seite und die Contra-Seite, weil es eben eine öffentliche Person ist“ (Versuchsperson 37V zu Satz V3). „Diese Argumentation würde ich mit einer zwei bewerten, da die Celine beide Punkte vertritt. Einmal von den Gegnern und einmal für den Befürwortern und da auch verschiedene Punkte nennen kann“ (Versuchsperson 19N zu Satz N3). Dies zeigt, dass mehr als zwei Meinungen nicht erkannt werden. Diese Erkenntnis macht auch deutlich, dass es auf der Grundlage dieser Ergebnisse nicht möglich ist, die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Kompetenzstufe zuzuordnen, da die quantitativen Werte und die qualitativen Ergebnisse nicht auf die gleiche Kompetenzstufe schließen lassen. Es konnte aber aufgezeigt werden, dass die meisten Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeiten mit der Fachsprache haben. Ferner besitzen die Versuchspersonen die Kompetenz, umgangssprachliche Argumentationen als schlechter zu bewerten als fachsprachliche. Hier liegt eine hohe Kompetenz an sprachlichen Fertigkeiten in der Bewertung von Argumentationen. Sprachliche Vielfalt bei

eigenen Produktionen muss nicht einhergehen mit diesen Ergebnissen. „[...] sie benutzt sogar eine Metapher Dorn im Auge“ (Versuchsperson 61N zu Satz N4). „[...] sehr viel Vielfalt in der Wortwahl - sehr gut“ (Versuchsperson 11N zu Satz N4). „Aussage vier gebe ich eine zwei, weil es verschiedene Konjunktionen gibt [...]“ (Versuchsperson 8N zu Satz N4).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen auf, dass die Schülerinnen und Schüler Fertigkeiten im Bereich von Argumentationen besitzen und diese bei der Bewertung anwenden können. Insbesondere verfügen die Versuchspersonen über die Kenntnis von Argumentationsstrukturen. „Satz zwölf habe ich eine vier vergeben. Er berücksichtigt nur seine eigenen Interessen und bringt dafür nur ein Argument an, deshalb finde ich das keine gute Argumentation“ (Versuchsperson 44V zu Satz V12). „Nummer dreizehn ist sehr gut argumentiert. Beide Seiten wurden ausführlich beschrieben und es wurden gute Argumente genannt und deshalb ist es eine eins [...]“ (Versuchsperson 49N zu Satz N13). Es konnte des Weiteren, in Bezug auf die Ergebnisse von BUDKE & UHLENWINKEL (2010), festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Strukturen zwar besitzen und bei der Bewertung anwenden können, jedoch bei eigenen Argumentationen nicht beherrschen, so dass diese Fähigkeiten mehr noch im Geographieunterricht aktiviert und miteinander verknüpft werden sollten. In der Verknüpfung und Aktivierung dieses Wissens und dieser Fähigkeiten liegen enorme Potenziale für den Geographieunterricht. Ferner nutzen die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl an Kriterien bei der Bewertung von Argumentationen, die sie impliziert anwenden. Auch hier bestehen große Potenziale bei der Anwendung für den Geographieunterricht, diese Kriterien aufzugreifen und für Produktionen nutzbar zu machen. Damit könnte den Schülerinnen und Schülern ein Kriterienkomplex aufgezeigt und verfügbar gemacht werden, den es bei geographischen, raumbezogenen Argumentationen gibt.

Die Defizite und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zeigen ein vielfältiges Spektrum an Möglichkeiten für den Geographieunterricht auf. Dabei können die bestehenden Kompetenzen genutzt werden, um Defizite auszuräumen. Der Raumbezug sollte bei geographischen Argumentationen einen deutlicheren Schwerpunkt erhalten, da gerade hier häufig der Grund für den Konflikt bzw. Sachverhalt liegt. So haben doch alle Themen des Geographieunterrichts einen Raumbezug, der daher auch in den Argumentationen eine Notwendigkeit ist. Hier könnte der Geographieunterricht in den Aufgabenstellungen und Anweisungen sowie in den Materialien mehr Bedeutung geben, indem der Raum in den Fokus der Betrachtung rückt und von den Schülerinnen und Schülern explizit behandelt werden soll.

Fachwissen an sich, nicht nur der Raumbezug, ist für eigene Argumentationen (Produktion) ebenso von Bedeutung und Wichtigkeit wie für die Rezeption und Interaktion. Daher sind die Fachinhalte ausschlaggebend für Argumentationen. Andererseits kann häufig die Komplexität von Inhalten nur mit Hilfe von Argu-

mentationen dargestellt werden, so dass hier auch eine quantitative und qualitative Erhöhung von Argumentationen im Geographieunterricht wünschenswert wäre. Eine große Chance für den Geographieunterricht bietet das vorhandene Wissen und die Fertigkeiten über Strukturen von Argumentationen, die die Schülerinnen und Schüler impliziert haben. Dies zeigt sich zum einen in der Bewertung der Strukturen aber auch im Aufzeigen der Perspektiven. Schülerinnen und Schüler wissen um die Notwendigkeit von mehreren Perspektiven (Pro und Contra). Hier kann der Geographieunterricht ansetzen und dieses Wissen nutzen, um die Mehrperspektivität der Fachinhalte den Schülerinnen und Schülern näher zu bringen. Des Weiteren zeigt ein Vergleich der Forschungsergebnisse dieser Arbeit mit den Arbeiten von BUDKE & UHLENWINKEL (2010), dass die Schülerinnen und Schüler impliziertes Wissen zwar haben und Argumentationen anderer damit bewerten können (Rezeption), aber bei eigenen Argumentationen diese Fähigkeit nicht anwenden können. Der Geographieunterricht muss hier eine Verknüpfung dieser Fertigkeiten herstellen, damit die Fähigkeiten der Rezeption auch in der Produktion beherrscht werden. Der Unterricht muss bei den Kompetenzen und Defiziten ansetzen und die Fähigkeiten fördern und die Defizite bekämpfen. Generell sollte der Geographieunterricht der Argumentation einen höheren Stellenwert einräumen, da mit dieser Kompetenz Fachinhalte besser aufgezeigt und vertieft werden können und sprachliche Konstruktionen – wie Diskurse – erst dekonstruiert werden können. Raumbezogene Konflikte implizieren genau diese Elemente. Sie sind von sich aus mehrdimensional und mehrperspektivisch und werden durch Sprache alltäglich konstruiert. Diese drei wesentlichen Bestandteile werden bislang im Geographieunterricht nicht weitführend genug behandelt, so dass hier große Potenziale liegen, wie es die Schulbuchanalyse gezeigt hat. Raumbezogene Konflikte treten auf allen Maßstabsebenen auf, haben immer einen Raumbezug, werden durch Argumentationen konstruiert und die beteiligten Akteure bedingen eine Mehrperspektivität. Daher soll im Folgenden ein erster Versuch aufgezeigt werden, wie raumbezogene Konflikte im Geographieunterricht thematisiert werden können. Diese eigene Intervention nutzt eine andere Herangehensweise an raumbezogene Konflikte und versucht, mit Hilfe einer Diskursanalyse didaktisch reduziert die Komplexität des Konfliktes den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen. Die Unterrichtsssequenz ist ein erster Schritt und sicherlich veränderbar, ergänzbar und verbesserbar.

7. Eigene Intervention

7.1 Durchführung der Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz wurde insgesamt an drei Schulklassen durchgeführt. Da die Untersuchungen an verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen stattfanden und die Untersuchungsgruppen wiederum von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet wurden, hat sich die Forscherin dazu entschieden eine dritte Person als Lehrkraft einzusetzen. Eine Studentin der Fächer Geographie und Deutsch für das Lehramt Gymnasium/ Gesamtschule der Kölner Universität hat die Unterrichtssequenz gemeinsam mit der Forscherin vorbereitet und eigenständig durchgeführt⁴⁶. Bereits während der ersten Durchführung konnten so kleine Ungereimtheiten ausgeräumt und für die weitere Untersuchung modifiziert werden. Da die Lehrkörper während des Unterrichts aufgrund von schulinternen Terminen nicht immer anwesend sein konnten, ergab sich durch den Einsatz einer dritten, unabhängigen Person ein weiterer Vorteil, da der Unterricht dadurch durchgeführt werden konnte. Wenn die Lehrkräfte anwesend waren, haben sie aber nicht in den Unterricht eingegriffen bzw. vorweg Anmerkungen gemacht, so dass die Studentin, aber auch die Schülerinnen und Schüler, unvoreingenommen in die Unterrichtseinheit starten konnten. Durch den Einsatz einer dritten, unabhängigen Person kann die Beeinflussung durch die Forscherin ausgeschlossen werden.

7.1.1 Analyse raumbezogener Konflikte am Beispiel des Brüsseler Platzes in Köln durch sprachliche und argumentative Dekonstruktion

Die Unterrichtssequenz ist auf sechs Unterrichtsstunden angelegt. In diese Zeit fallen auch die Vor- und Nachtests. An dieser Stelle werden die Inhalte der Unterrichtssequenz nur grob skizziert; Verlaufspläne der beiden unterschiedlichen Sequenzen befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Hier wird auch deutlich, welche Unterschiede zwischen den Klassen MIT und OHNE Argumentations- und Diskursschulung liegen. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der didaktischen und methodischen Ebene erhalten die Untersuchungsklassen I und II ein unterschiedliches Input zu Klasse III.⁴⁷

⁴⁶ Die Studentin wurde im Voraus von der Forscherin in Bezug auf Inhalt, Methodik und Umsetzung der Unterrichtssequenz geschult. Zudem hat die Studentin ihre Erfahrungen aus verschiedenen Praxisphasen an Schulen mit einbringen können. Die Materialien etc. wurden vorab mit den Lehrkräften diskutiert.

⁴⁷ Untersuchungsgruppe I und II erhält Input, Gruppe III erhält kein Input (s. dazu Tab. 6).

Die Unterrichtseinheit begann mit einer Sequenz zum Öffentlichen Raum. Der Fokus lag hier an der Unterscheidung zwischen öffentlichen Räumen, eingeschränkt öffentlichen Räumen und privaten Räumen. Ziel dieser Einheit war es, dass die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es verschiedene Räume innerhalb der Geographie gibt. Diese Raumausschnitte haben verschiedene Eigenschaften, die sie voneinander unterscheiden. Dass der Brüsseler Platz ein öffentlicher Raum ist, dient als Grundverständnis für alle weiteren Schritte. Neben dem öffentlichen Raum im Allgemeinen spielt der Brüsseler Platz im Besonderen in der nächsten Einheit eine exponierte Rolle. Die Schülerinnen und Schüler lernen, als Input durch die Lehrkraft, den Brüsseler Platz näher kennen. Mit einer räumlichen Orientierung im Kartenblatt sollen die Schülerinnen und Schüler die Raumbegebenheiten der Umgebung und des Platzes erfahren. Im Sinne der vier Raumkonzepte werden hier Details des Containerraumkonzeptes sowie des Konzeptes des Raums als System von Lagebeziehungen angesprochen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren neben der Verortung im Raum, seine Lage im Kölner Stadtgebiet sowie zu Verkehrsnetzen. Eine Kartierung des Brüsseler Platzes gibt einen weiteren Einblick in die Struktur des Platzes. Zuletzt erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen über Mietpreise in diesem Stadtgebiet. Aus diesen Informationen können die Versuchspersonen Schlüsse ziehen bezüglich der Einwohnerschaft um und am Brüsseler Platz. Diese Informationen sind ebenfalls für die weitere Betrachtung von Bedeutung, da sie Teil des Konfliktes sind. Würde sich der Platz an einem anderen Ort befinden, würden Anwohnerinnen und Anwohner vielleicht anders reagieren und es würde so nicht zu einem Konflikt kommen. Der erste Überblick über den Brüsseler Platz und dessen Raumausschnitt beschäftigte sich noch nicht mit der Konflikträchtigkeit. Um Konflikte überhaupt zu identifizieren und wie in diesem Fall auch zu dekonstruieren, wurde der Themenkomplex der raumbezogenen Konflikte näher betrachtet.⁴⁸ Der Einstieg sieht eine Gegenüberstellung des Brüsseler Platz zur Tages- und zur Nachtzeit vor. Auf den beiden Fotos sind die Diskrepanzen direkt und sehr deutlich zu erkennen. Die Fotos (s. Kap. 2.4.1.2) zeigen, dass im Hintergrund des Platzes Wohnhäuser sind, die um den Platz herum entstanden sind. Des Weiteren zeigt die Aufnahme vom Tag, dass der Platz ordentlich, aufgeräumt und sauber zu sein scheint. Hier und da verweilen einige Passanten. Insgesamt wirkt das Bild friedlich und einladend. Das zweite Foto wurde an einem Samstagabend während der Sommermonate im Jahr 2012 aufgenommen. Absolut deutlich zu erkennen ist nun die *neue* Nutzung des Brüsseler Platzes. Nun versammeln sich hier hunderte von jungen Menschen. Aus dieser Neu- und Übernutzung entsteht der Raumnutzungskonflikt. Die Schülerinnen und Schüler sollen anschließend

⁴⁸ Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse haben gezeigt, dass Konflikte zwar thematisiert werden, aber nie definiert bzw. eingegrenzt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht einordnen können, was raumbezogene Konflikte sind.

notieren, welche Konflikte sie hier vermuten. Die Gruppen I und II, die im späteren Verlauf einen Input zum Aufbau und zur Struktur von Argumentationen erhalten sowie Argumentationen und den Diskurs analysieren, nutzen bereits an dieser Stelle einen Meinungsstrahl, um ihre eigene sowie im Verlauf der Unterrichtseinheit die Meinungen der Akteure zu kennzeichnen. Jede Gruppe erhält einen einseitigen Informationstext zum Begriff und Themenkomplex Konflikt. Im Anschluss daran gestalten die Schülerinnen und Schüler ein Organigramm, das ihnen erlaubt, alle bis hierher gemachten Informationen dort einzutragen. Dieses Organigramm ermöglicht eine erste Strukturierung der Informationen wie auch die Reduktion der Komplexität. Im weiteren Verlauf können die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf das Organigramm und den Meinungsstrahl zurückgreifen. Um die Akteure als Personen kennenzulernen, erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Überblicksgraphik, die es erlaubt, die unterschiedlichen Einflussbereiche eines Akteurs im Konflikt aufzuzeigen. Unter Bezugnahme des fachwissenschaftlichen Hintergrunds (vgl. Kap. 2) werden hier Eigenschaften der Akteure als Hintergrundinformationen (Charisma, Macht, etc.) gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Informationen ihres Akteurs eintragen. Um den Akteur in seiner Meinungsbildung und seinen Intentionen zu verstehen, sind Fakten über seine Involviertheit ebenso von Bedeutung wie charakterliche Eigenschaften und biographische und sozialisatorische Kenntnisse. Dadurch kann der Akteur verstanden werden. Durch diese Hintergrundannahmen zu den Akteuren wird die individuelle Wahrnehmung des Konfliktes beeinflusst. Die Schülerinnen und Schüler erfahren an dieser Stelle im Sinne eines Raumkonzeptes der Wahrnehmungsgeographie, dass Räume und Konflikte unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Diese unterschiedliche Wahrnehmung hat dann wiederum Auswirkungen auf das Handeln und die Kommunikation der Akteure. Diese Konstruktion des Konfliktes geschieht durch sprachliches Handeln. Dieses erfahren die Schülerinnen und Schüler in einem weiteren Schritt:

Neben den Hintergrundinformationen sollen die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt ihre Rollenprofile aufbereiten, um in einem Gruppenpuzzle ihren Akteur zu vertreten. Jede Gruppe wird von einem Beobachter begutachtet, der sich Notizen zu den Argumenten macht. Untersuchungsgruppe III, die keine nähere Schulung zum Thema Argumentationen und Diskurs erfährt, gestaltet an dieser Stelle Plakate zu einem Akteur, die dann im Klassenverband vorgestellt werden. In der letzten Sequenz beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Diskurs über den Konflikt am Brüsseler Platz. Zum Einstieg wird in allen Klassen eine kurze Filmsequenz angeschaut, die aus dem Jahr 2011 stammt und über das Platzverbot am Brüsseler Platz berichtet (s. dazu Kap. 2). In dem Beitrag werden verschiedene Nutzerinnen und Nutzer des Brüsseler Platzes zum Konflikt befragt. Die einseitige Darstellung des Konfliktes hat das Potenzial die Schülerinnen und Schüler sensibel zu machen für den weiteren Verlauf. Die Untersuchungsgruppen I und II erhalten ein Analyseschema, das als Raster für die Be-

sprechung des Diskurses dienen soll. Mit Hilfe dieses Rasters analysieren die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband den Filmausschnitt. Neben allgemeinen Angaben zum Ausschnitt halten die Schülerinnen und Schüler auch fest,

- welche Meinung die Sprecherinnen und Sprecher vertreten,
- an wen sich das Gesagte richtet,
- wie das Gesprochene auf den Zuhörer wirkt,
- ob es eine Anspielung auf ein impliziertes Wissen gibt,
- ob ein bestimmtes Bild über den Konflikt erzeugt wird,
- welche Absichten der Sprecherinnen und Sprecher verfolgt sowie die Wortwahl des Gesprochenen.

Mit Hilfe dieses Rasters können sich die Schülerinnen und Schüler einem visuellen Beitrag ebenso nähern wie den später eingesetzten Zeitungsartikeln. Das Raster ermöglicht nicht nur eine Annäherung, sondern auch eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Diskurs auf Schülerebene sowie eine konstruktive Analyse. Im Anschluss erhalten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit verschiedene Zeitungsartikel aus den lokalen Tageszeitungen⁴⁹. Diese sollen nun ebenfalls mit Hilfe des Analyserasters untersucht werden. Im Anschluss an diese Erarbeitungsphase wird im Klassenverband über den Diskurs gesprochen und dessen Wirkung dekonstruiert. Die Schülerinnen und Schüler können hier an einem lokalen Beispiel erleben, wie raumbezogene Konflikte durch sprachliche Mittel hergestellt werden. Untersuchungsgruppe III erhält ebenfalls einen Input durch die Videosequenz und auch die Zeitungsartikel. Ihnen wird aber kein Analyseraster an die Hand gegeben, so dass die Schülerinnen und Schüler auf eigene Textanalysekenntnisse zurückgreifen müssen.

In der Ergebnissicherung im Plenum wurden bereits hier große Unterschiede in der Analyse und Dekonstruktion des Konfliktes festgestellt. Bei der Untersuchungsgruppe III wird hier direkt ein Fazit gezogen. Die Untersuchungsgruppen I und II erhalten hier nun eine abschließende Argumentationsschulung. Mit Hilfe einer Übersichtstabelle werden die unterschiedlichen Dimensionen von Argumentationen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Diese Übersicht kann für die Schülerinnen und Schüler auch bei zukünftigen Themen sehr hilfreich sein. Auf der einen Seite sind die fünf Kompetenzstufen der Argumentationskompetenz sowie eine beispielhafte Argumentation. Auf der horizontalen Ebene erstrecken sich die Gütekriterien einer Argumentation.⁵⁰ Mit einfachen Ikonen können die Schülerinnen und Schüler direkt erkennen, welche Komplexitätsstufe wie ausgestattet ist. Gerade die Transparenz über Wissen und

⁴⁹ Sowohl die Tageszeitungen als auch die Filmsequenz wurden in Kap. 2.4 analysiert und dargestellt.

⁵⁰ Sowohl mit den Argumentationsstufen als auch mit den Gütekriterien beschäftigt sich das Kap. 3.

Strukturen von Argumentationen kann hier den Schülerinnen und Schülern helfen, eigene Argumentationen zu verfassen und Argumentationen im Diskurs zu beurteilen. Zur Übung dieser Gütekriterien sollen die Schülerinnen und Schüler im Anschluss verschiedene Aussagen von Akteuren des Diskurses analysieren. Mit dem Argumentationsraster und der Übung soll die Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geschult und eintrainiert werden. Als abschließendes Fazit wird die dreifache Konstruktion des Konfliktes durch Kommunikation thematisiert und diskutiert, die alle Inhaltspunkte der Unterrichtssequenz noch einmal beinhaltet. Die Unterrichtssequenz wird mit dem Nachtest abgeschlossen.

7.1.1.1 Evaluation der Unterrichtssequenz

Ohne auf die Ergebnisse der Studie an dieser Stelle einzugehen, soll hier die Unterrichtssequenz als solche evaluiert werden. Die Einheit wurde insgesamt dreimal durchgeführt. Die Durchführung mit Hilfe einer eingeweihten und geschulten Studentin hat sich als sehr erfolgreich erwiesen und wird positiv bewertet. Die anwesenden Lehrkräfte konnten so als Wegbegleiter dienen und die Materialien aus ihrer Perspektive, ohne ihre eigenen Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen bewerten. Die Unterrichtseinheit war auf sechs Schulstunden ausgerichtet. Teilweise hat diese Zeitspanne nicht immer ausgereicht, sodass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit ihrem Vor- bzw. Nachtest fertig werden konnten. Während der Unterrichtseinheit waren die Schülerinnen und Schüler interessiert und engagiert dabei. Gerade in Anbetracht dessen, dass einige der Schülerinnen und Schüler im kommenden Schuljahr Geographie als Leistungskurs wählen wollen oder im darauffolgenden Jahr das Abitur in Geographie schreiben, war die Motivation gegeben. Das lokale Beispiel war den Schülerinnen und Schülern ebenfalls bekannt und schloss daher direkt an ihre Erfahrungswelt an, womit ein aktueller Bezug zum Lebensraum der Schülerinnen und Schüler gegeben war. Insgesamt ist die Einheit von allen Beteiligten positiv bewertet worden. Kritisch zu betrachten ist, dass die Unterrichtseinheit in zwei Klassen der Einführungsphase (EF) durchgeführt wurde. Thematisch eingebettet war diese Einheit nicht, da vor und nach der Einheit physisch-geographische Inhalte behandelt werden. Eine Einbettung in den Lehrplan einer Qualifikationsphase (Q1) bzw. einer 12. Klasse wäre thematisch sinnvoller gewesen. Leider konnte die Forscherin aber keine zwei vergleichbaren Klassen an einer Schule im Stadtgebiet aufsuchen, so dass auf die EF zurückgegriffen wurde. Des Weiteren wurde vorab nicht getestet, welche Lesekompetenzen die Schülerinnen und Schüler haben. Aufgrund der Jahrgangsstufe wurde von der Forscherin angenommen, dass das Lesen der Argumentationen in den Tests sowie die Bearbeitung der Aufgaben und das Lesen der Texte während der Unterrichtseinheit keine Probleme aufwerfen sollten. Allerdings hat sich bei der Untersuchungsgruppe I gezeigt, dass einige

Versuchspersonen Schwierigkeiten mit den Texten und der Komplexität der Aufgaben wie beispielsweise der Diskursanalyse hatten. Außerdem wurde vorab nicht erhoben, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in den Konflikt am Brüsseler Platz eingebunden sind. Gerade bei den Jugendlichen der Untersuchungsgruppen II und III könnte es sein, dass sie gemeinsam mit ihren Eltern dort oder in der unmittelbaren Nähe wohnen und selber Akteure in diesem Konflikt sind, da sich das Gymnasium ebenfalls im Innenstadtbezirk befindet. Bei den Schülerinnen und Schülern der Gesamtschule entfällt diese Befürchtung, da die Jugendlichen aus anderen Einzugsgebieten kommen. Ferner ist nicht bekannt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit und die Expertise haben, mit Materialien dieser Art zu arbeiten. Die Unterrichtssequenz wurde insgesamt mit Hilfe von Arbeitsblättern bewerkstelligt, so dass neue Aufgabentypen und Materialien den Schülerinnen und Schüler gereicht wurden. Das materialgestützte Arbeiten muss den Jugendlichen vorher nicht bekannt gewesen sein. Auch diese Fähigkeit wurde vorab nicht getestet.

7.2 Vergleich zwischen Vortest und Nachtest: Entwicklung der Rezeptionsfähigkeit

Die Unterrichtssequenz ist Teil der empirischen Untersuchung. Sie wurde in jeder der drei Untersuchungsklassen zwischen dem Vortest und dem Nachtest durchgeführt.

Die folgenden Ergebnisse sollen aufzeigen, welchen Einfluss die eigens entwickelte Unterrichtsstunden auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler haben sowie welche Effekte bei der Rezeptionsfähigkeit erweckt werden.⁵¹

Hierfür werden die Ergebnisse der einzelnen Klassen gesondert dargestellt.

Die Darstellung soll anhand der formulierten Fragen (s. Kap. 4) erfolgen.

- IX. Fallen im Vortest die Abweichungen von der Norm erheblich größer aus und sind häufiger vertreten als im Nachtest?
- X. Ist eine Erhöhung durch die Unterrichtssequenz inklusive des Argumentations- und Diskurstrainings bei Antworten mit keiner oder geringer Abweichung von der Norm zu verzeichnen? Die Schülerinnen und Schüler, die dieses Training erhielten, konnten im Nachtest die Argumentationen besser bewerten.

⁵¹ Die Codierung der Versuchspersonen ist die gleiche wie im Ergebniskapitel 6. Hier wird jedoch darauf verzichtet jeweils ein V für Vortest und ein N für Nachtest der codierten Zahl anzuhängen, da die Ergebnisse jeweils nach Vortest und Nachtest sortiert sind.

7.2.1 Durchschnittliche Abweichung von der Norm im Vortest und Nachtest

Es wird angenommen, dass im Vortest die Abweichungen von der Norm jeder Versuchsperson größer ausfallen als im Nachtest (Frage XIV). Besonders, so wird erwartet, ist dieser Unterschied zu erkennen, bei den Schülerinnen und Schülern, die innerhalb der Unterrichtseinheit Argumentations- und Diskursaufgaben bearbeitet haben.

Hierfür wurden die tatsächlichen Abweichungen⁵² als Rechengrundlage herangezogen, so dass es möglich war, Durchschnittswerte auszurechnen. Dafür wurde von jeder Versuchsperson errechnet, welche Abweichung sie insgesamt im Vortest und welche im Nachtest hat. Die folgenden Abbildungen (Abb. 40ff.) zeigen die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler sortiert nach ihrer Klassenzugehörigkeit.

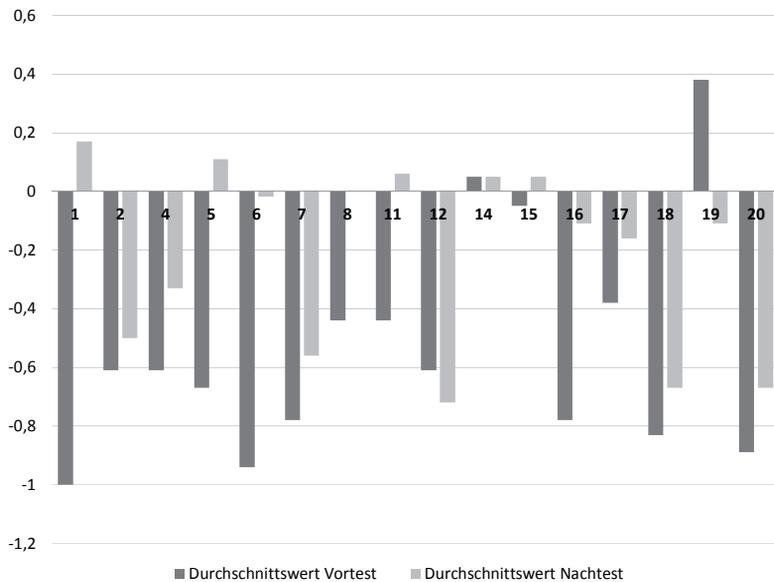


Abb. 40: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachtest, Untersuchungsgruppe I. (N=16) (Quelle: eigene Darstellung).

⁵² (0, +1/-1, +2/-2, +3/-3, +4/-4).

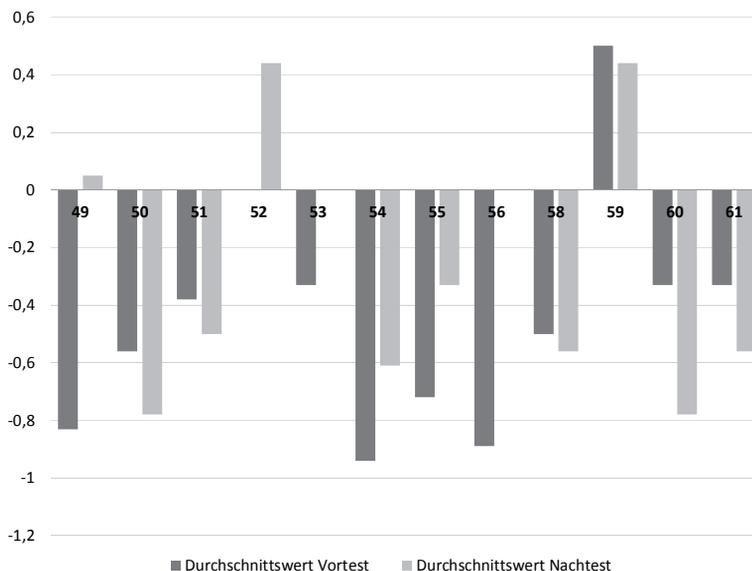


Abb. 41: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachttest, Untersuchungsgruppe II. (N=12), (Quelle: eigene Darstellung).

Die Abbildungen 40 und 41 zeigen die beiden Klassen der Untersuchung, die jeweils innerhalb der Unterrichtssequenz explizit Aufgaben zur Argumentationskompetenz bearbeiten mussten und die eine Diskursanalyse durchgeführt haben. Die blauen Balken zeigen den Durchschnittswert der jeweiligen Versuchsperson im Vortest, der roten im Nachttest. Die Zahlen entlang der Abszissenachse sind die codierten Zahlen, die für die jeweilige Versuchsperson stehen.

Zu erkennen ist, dass es zwischen dem Vortest und dem Nachttest eine Entwicklung bei der Bewertung der Argumentationen gibt. Der Hauptteil der Schülerinnen und Schüler hat sich dabei positiv entwickelt, in dem Sinne, dass die durchschnittliche Abweichung abnimmt. Besonders auffällig ist diese Entwicklung bei den Schülerinnen und Schüler mit der codierten Nummer 1, 6, 8, 16, 49 und 56. Die Differenz zwischen den Werten des Vortestes und Nachttestes ist hier am stärksten. Aber auch kleinere Verbesserungen können erkannt werden, wie bei den Versuchspersonen 2, 4, 7, 17, 18, 19, 54, 55 und 59. Die Untersuchungsgruppe I hat nur positive Entwicklungen zu verzeichnen. Die Schülerinnen und Schüler mit der Nummer 50, 51, 52, 60 und 61 haben sich teilweise gering verschlechtert. Außer der Versuchsperson mit der Nummer 52 hat im Vergleich zwischen Vortest und Nachttest niemand eine größere negative Entwicklung gezeigt.

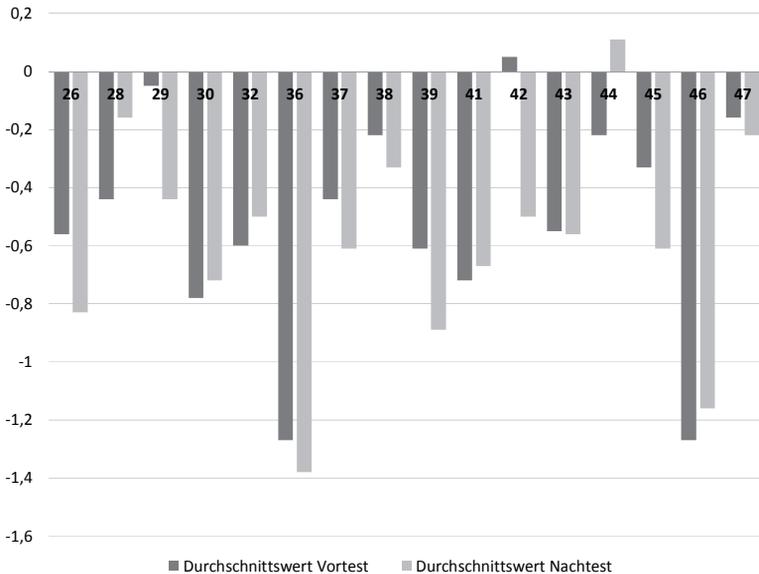


Abb. 42: Durchschnittliche Abweichungen im Vortest und Nachtest, Untersuchungsgruppe III. (N=16), (Quelle: eigene Darstellung).

Die Abbildung 42 zeigt nun im Vergleich die Ergebnisse der Klasse, die während der Unterrichtssequenz keine Aufgaben und Übungen zu Argumentationen erhalten hat (Untersuchungsgruppe III). Es wird deutlich, dass zwischen dem Vortest und dem Nachtest keine erheblichen positiven Veränderungen stattgefunden haben, wie es bei den anderen beiden Klassen zu verzeichnen ist. Die Schülerinnen und Schüler mit den Nummern 26, 29, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45 und 47 haben sich sogar im Vergleich zum Vortest verschlechtert.

7.2.2 Veränderungen der Abweichungen von der Norm im Vortest und Nachtest

Durch die Unterrichtssequenz inklusive des Argumentations- und Diskurstrainings ist eine Erhöhung der Antworten mit keiner oder geringen Abweichung von der Norm zu verzeichnen (Frage XV). Die Schülerinnen und Schüler, die dieses Training erhielten, konnten im Nachtest die Argumentationen besser bewerten. Im Klassenverband haben bereits die Ergebnisse der Frage XIV gezeigt, dass die Abweichung nach der Unterrichtssequenz deutlich abgenommen hat.

Tab. 10: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe I. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Vortestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2			3						4		5			
	V1	V7	V15	V5	V11	V16	V4	V6	V9	V12	V13	V17	V18	V2	V14	V3	V18	V10
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7			■	■	■			■										
8		■	■	■	■			■										
9		■	■	■	■			■				■						
10		■	■	■	■			■		■		■						
11		■	■	■	■			■		■		■				■	■	
12		■	■	■	■			■		■		■				■	■	
13		■	■	■	■			■		■		■				■	■	
14		■	■	■	■			■		■		■			■	■	■	
15		■	■	■	■			■		■		■			■	■	■	
16		■	■	■	■			■		■		■			■	■	■	

Tabelle 10 macht deutlich, dass eine große Anzahl der Antworten bereits im Vortest von den Schülerinnen und Schüler mit keiner oder einer geringen Abweichung der Norm richtig beurteilt wurden (178 der insgesamt 288 Antworten, dies entspricht 61,8%). Bei einer weiteren Differenzierung dieser Antwortgruppe stellt sich heraus, dass aber lediglich 62 Aussagen „keine Abweichung von der Norm“ aufzeigten, dies entspricht einem Anteil von 21,5%. Ein Fünftel aller Aussagen entsprechen demnach der Norm. Eine besonders hohe Anzahl an richtigen Antworten und damit keine Abweichung der Norm erfolgt bei Satz V1. Hier wurde insgesamt achtmal die Norm getroffen. Satz V2 zeigt, dass hier alle Schülerinnen und Schüler keine oder nur geringe Abweichungen von der Norm erreicht haben und den Satz damit sehr gut beurteilt haben. Ähnliches gilt für die Sätze V10 und V14.

Insgesamt 83 Antworten weisen eine Abweichung von +2/-2 auf, dies entspricht 28,8 der Gesamtantworten. 22 Antworten (7,6%) haben eine große Abweichung von der Norm (+/-3), lediglich 3 Antworten (1%) weisen eine sehr große Abweichung der Norm auf. Zweimal wurde ein Satz nicht bewertet.

Tab. 11: Ergebnisse des Nachttests der Untersuchungsgruppe I. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Nachttestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2			3						4		5		
	N3	N10	N15	N2	N11	N16	N1	N5	N8	N12	N14	N17	N9	N13	N18	N4	N7
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10	■																
11	■																
12	■																
13	■																
14	■	■															
15	■	■	■														
16	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Nach der mehrstündigen Unterrichtssequenz, an der alle Schülerinnen und Schüler des Nachttests teilnahmen, hat sich das Ergebnis gegenüber dem Vortest verändert. Tabelle 11 zeigt, dass 76,39% aller Antworten keine oder eine geringe Abweichung zur Norm (220 von insgesamt 288 Antworten) haben. 39 Antworten haben eine mittlere Abweichung, 14 Antworten eine große und 10 Antworten eine sehr große Abweichung zur Norm. Insgesamt fünfmal gab es keine Antwort. Satz N17 wird dreimal nicht bewertet. Auch die beiden Klassen des Gymnasiums zeigen Unterschiede zwischen den Ergebnissen des Vortestes und Nachttestes. Im

Anschluss erfolgt zunächst die Darstellung der Ergebnisse der Klasse, die ein Argumentations- und Diskurstraining erhielten.

Tab. 12: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe II. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Vortestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2			3						4		5			
	V1	V7	V15	V5	V11	V16	V4	V6	V9	V12	V13	V17	V18	V2	V14	V3	V18	V10
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse des Vortestes. Insgesamt können die Daten von zwölf Schülerinnen und Schülern in die Bewertung miteinfließen. Das ergibt einen Datensatz von insgesamt 216 möglichen Antworten sowohl im Vortest als auch im Nachtest.

Die Analyse des Erhebungsbogens zeigt folgendes Ergebnis: 144 Antworten wurden von den Versuchspersonen bereits im Vortest mit keiner oder einer geringen Abweichung von der Norm richtig bewertet. Dies entspricht 66,67% der Gesamtanzahl. Diese Gruppe kann weiter unterteilt werden in Antworten, die der Norm im Vollen entsprechen. 58 Antworten (26,85%) von 216 Antworten

wurden komplett richtig beantwortet. 86 Antworten haben eine Abweichung von +1/-1. Besonders auffällig ist, dass der Satz V2 (Kompetenzstufe 4) von allen Schülerinnen und Schülern richtig bewertet wurde. Fünf der Versuchspersonen haben genau die Norm angekreuzt, sieben weitere haben den Satz eine Note (-1) schlechter bewertet.

Auch Satz V7 (Kompetenzstufe 1) und Satz V11 (Kompetenzstufe 2) wurden annähernd richtig von den Schülerinnen und Schülern eingeordnet. 40 Antworten (18,52%) weisen eine Abweichung von +2/-2 aus. Im Besonderen Satz V6 und V9 (Kompetenzstufe 3) sowie Satz V15 (Kompetenzstufe 1) zeigen hier erhöhte Häufigkeiten. Abweichungen von +3/-3 sowie +4/-4 kommen nur in einer marginalen Anzahl vor. Auffällig ist hier allerdings, dass die Versuchspersonen viele Sätze nicht bewertet haben. Insgesamt wurden 27 Sätze (12,5%) der Gesamtantworten nicht bewertet. Grund für diesen hohen Wert ist, dass während der Erhebung die Schulstunde beendet war und die Versuchspersonen nicht mehr abstimmen konnten.

Im Nachtest konnten erneut insgesamt 216 Antwortmöglichkeiten erhoben werden. Die gleichen Schülerinnen und Schüler des Vortestes bewerteten nach der Unterrichtseinheit den Nachtest. Im Nachtest konnten alle Versuchspersonen den Erhebungsbogen komplett beantworten, so dass die Anzahl der Antworten ohne eine Eingabe erheblich reduziert werden konnte.

Tab. 13: Ergebnisse des Nachtests der Untersuchungsgruppe II. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Nachtestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2			3						4		5		
Anzahl	N3	N10	N15	N2	N11	N16	N1	N5	N8	N12	N14	N17	N9	N13	N18	N4	N7
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9	■		■		■												
10	■		■		■			■				■	■				
11	■		■		■			■				■	■		■		
12	■	■	■		■	■		■		■		■	■	■	■		

Von den insgesamt 204⁵³ Antworten wurden 177 (86,76%) mit keiner oder einer geringen Abweichung bewertet (Tab. 13). Von diesen 177 Antworten wurden insgesamt 86 (42,16%) mit keiner Abweichung von der Norm richtig bewertet. 91 Antworten (44,60%) weisen eine Abweichung von +1/-1 auf. Auffällig ist, dass eine Vielzahl an Sätzen im Bereich keine bzw. geringe Abweichung von der Norm bewertet wurden. Die Sätze N2, N1, N8, N14, N4 und N7, alle aus unterschiedlichen Kompetenzstufen weisen keine großen Abweichungen auf. Ähnliches gilt für die Sätze N10, N16, N12 und N13, die lediglich einmal eine Abweichung von +2/-2 aufzeigen. Zudem wurden die Sätze N4, N7 und N10 von neun bzw. zehn

⁵³ 204 anstatt 216 Antworten, da Satz N6 entfällt (s. dazu 5.1.1.1).

Versuchspersonen ohne Abweichung richtig eingestuft. Nur 23 Antworten (11,27%) wurden mit einer Abweichung von +2/-2 bewertet.

Nun sollen die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe III aufgezeigt werden, die kein explizites Argumentations- oder Diskurstraining erhielten (Tab. 13-14).

Tab. 14: Ergebnisse des Vortests der Untersuchungsgruppe III. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Vortestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2		3						4		5				
	V1	V7	V15	V5	V11	V16	V4	V6	V9	V12	V13	V17	V18	V2	V14	V3	V18	V10
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		

Die Tabelle 14 zeigt erneut die Verteilung der Abweichungen zu den jeweiligen Sätzen im Vortest. Keine der Versuchspersonen hat eine Meinungsäußerung mit einer Abweichung von +4/-4 bewertet. Lediglich einmal wurde eine Äußerung nicht bewertet. Insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse 211 der 288 möglichen Antworten mit keiner oder einer geringen Abweichung bewertet (73,3%). Diese Gruppe setzt sich aus 90 Beurteilungen zusammen, die

genau der Norm entsprechen (31,3%) und 121 Antworten, die eine Abweichung von +1/-1 aufzeigen (42%). Besonders auffällig ist, dass Satz V2 mit keinen oder geringen Abweichungen bewertet wurde. Des Weiteren wurden Satz V4, V12 und V14 sowie V11 ebenfalls sehr gut eingeschätzt. Satz V4 und V7 wurden zudem vermehrt ohne Abweichung bewertet. 61 Argumentationen (21,2%) weisen eine Abweichung von +2/-2 auf und lediglich 14 (4,95%) eine Abweichung von +3/-3 auf. Die Analyse des Nachtestes ergibt folgende Darstellung.

Tab. 15: Ergebnisse des Nachtestes der Untersuchungsgruppe III. (Quelle: eigene Darstellung). V1 bis V18 entspricht den Argumentationen des Nachtestes. Die fortlaufenden Nummern 1-16 stehen für die möglichen Antworten der Versuchspersonen (N=16). Hellgrau eingefärbt sind die Antworten im Bereich „keine/geringe Abweichungen von der Norm“ (0/+1/-1), schwarz/weiß gepunktet eingefärbt entspricht einer „mittleren Abweichung“ (+2/-2), dunkelgrau beschreibt eine „große Abweichung“ (+3/-3) und schwarz entspricht einer „sehr großen Abweichung“ (+4/-4) von der Norm. Weiß eingefärbt wurde die Antwortkategorie „keine Angabe“. KS bezeichnet die Kompetenzstufen von 1 bis 5 in der oberen Zeile.

KS	1			2			3					4		5			
	N3	N10	N15	N2	N11	N16	N1	N5	N8	N12	N14	N17	N9	N13	N18	N4	N7
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	

Die Tabelle 15 der Ergebnisse des Nachtestes bei der Klasse ohne Argumentations- und Diskurstraining zeigt, dass insgesamt 209 von möglichen 272 (ohne Satz N6) keine oder eine geringe Abweichung aufzeigen (76,8%). Davon wiederum entsprechen 30,9% genau der Norm und 45,9% haben eine Abweichung von +1/-

1. 43 (15,8%) der Antworten weisen eine Abweichung von +2/-2 und 12 (4,4%) der Antworten eine Abweichung von +3/-3 auf.

Die Resultate aus der quantitativen Analyse können mit Hilfe der Lautes-Denken-Protokolle ergänzt werden. Schülerinnen und Schüler, die eine Schulung im Bereich der Argumentation erhielten und erfuhren, welche Ebenen zu einer guten geographischen Argumentation gehören, haben im Nachtest die Argumentationen differenzierter und mit Hilfe dieser Kriterien bewertet. Kategorien der Bewertung sind teilweise erhalten geblieben zwischen Vortest und Nachtest (s. Kap. 6.2). Jedoch hat sich die Fülle und Komplexität der Bewertungen verändert. Diese Veränderung soll nun exemplarisch an den Bewertungen der Kompetenzstufe 1, 2 und 5 aufgezeigt werden. Im Vortest haben die Schülerinnen und Schüler die Argumentationen der Kompetenzstufe 1 auf der strukturellen oder inhaltlichen Ebene bewertet. Kein Argument, keine Argumentation oder keine gute Argumentation entsprechen den meisten Begründungen der Versuchspersonen. Warum die Sätze keine guten Argumentationen sind, haben die Schülerinnen und Schüler selten erklärt. Anders verhält es sich im Nachtest bei den Sätzen der Kompetenzstufe 1. Hier begründen die Schülerinnen und Schüler, die einen Input zur Argumentation erhielten, ihre Bewertung: „Nummer drei ist auch wieder nur aus einer Perspektive und nicht sehr ausführlich, ziemlich wenige Argumente werden gebracht, Satzanfänge sind auch nicht gut. Das ist eine fünf“ (Versuchsperson 49N zu Satz N3). „Aussage zehn: das ist ebenfalls eine fünf, weil diese Aussagen komplett unrelevant [sic] sind, die er gibt, und einzig und allein auf sein eigenes Wohlergehen beschränkt sind. Er interessiert sich nicht für andere Menschen um ihn herum“ (Versuchsperson 6N zu Satz N10). Diese Schülerinnen und Schüler wenden die gelernten Kategorien auf die Argumentationen an und ziehen diese in ihre eigenen Bewertungen ein. Anders verhält es sich bei den Schülerinnen und Schüler der Klasse, die kein explizites Input zur Argumentation erhalten haben (Untersuchungsgruppe III). Die Bewertungen fallen hier auch im Nachtest sehr kurz aus und werden nicht näher erläutert. „Drei bewerte ich mit fünf, weil gar kein Argument vorhanden ist“ (Versuchsperson 31N zu Satz 3N). Des Weiteren fällt die Abstraktion zur eigenen Meinung dieser Gruppe schwieriger. „[...] ganz ehrlich, ich habe da nichts von mitbekommen [Konflikt bzgl. des Brüsseler Platzes]. Also kann es nicht so krass gewesen sein“ (Versuchsperson 29N zu Satz N10). Der Proband kann hier nicht von seiner eigenen Meinung Abstand nehmen und bewertet auf dieser Grundlage die Meinungsäußerung als schlecht.

Die Veränderungen zwischen den Bewertungen im Vortest und Nachtest zeigen sich auch innerhalb der Kompetenzstufe 5. Während im Vortest die Argumentationen als gute Argumentation, gut begründet, verständlich beschrieben wurden und inhaltliche Aspekte wie das Anführen eines Kompromisses angebracht wurden, sind im Nachtest vermehrt Begründungen, die die Ausführlichkeit damit erklären, dass mehrere Perspektiven beachtet wurden, die Konjunktionen unter-

schiedlich gewählt wurden und die genutzten Belege relevant sind. Wohingegen die Argumentationen der Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe ohne Argumentationsschulung auch im Nachtest die Äußerungen nach gleichem Schema bewerten. „Satz vier ist die Argumentation von Sybille A. sehr gut, da sie mit ihren Punkten vollkommen Recht hat. Und da sie auf ein Kompromiss eingehen will“ (Versuchsperson 36N zu Satz N4).

Argumentationen der Kompetenzstufe 2 weisen die höchsten Abweichungen von der Norm auf. Die Bewertungen der Äußerungen zeigen ebenfalls in der Analyse der Lautes-Denken-Protokolle keine klaren Tendenzen. Als Makel in den Äußerungen werden sowohl im Vortest als auch im Nachtest die ausschließliche Formulierung der eigenen Meinung genannt und damit einhergehend die Monoperspektivität der Meinungen. Ferner wird bemängelt, dass die Ausführungen zu knapp gehalten werden. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen den Versuchspersonen mit und ohne Argumentationsschulung. So sagt Versuchsperson 54N zu Satz N16 „[I]ch gebe dem Satz sechzehn eine vier, ausreichend begründet wird es [sic] nicht, relevante Argumente waren nicht dabei [...]“. Während ein Proband aus der Gruppe ohne Argumentationsschulung zu fehlenden Belegen sagt: „Bei zwei habe ich vier angekreuzt, weil derjenige eher seine Meinung verkauft anstatt direkte Argumente“ (Versuchsperson 28N zu Satz N2). Eine Schülerin, die die Schulung zur Argumentation erhalten hat, begründet ihre Bewertung mit der Note 4 folgendermaßen: „Also Aussage zwei habe ich mit einer vier bewertet, weil ich finde, es wurden wieder nicht genug starke Beispiele und Argumente genannt. Und ja, auf die Meinungen der anderen Akteure wurde auch nicht eingegangen, und es gab auch nicht genug Konjunktionen, als [sic] es waren immer dieselben Satzanfänge, immer ich, ich, ich. Ja, das hätte man auch ein bisschen mehr ausbauen können, also ein bisschen länger beschreiben und ein bisschen mehr Argumente nennen können“ (Versuchsperson 59N zu Satz N2).

7.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse II

Die Unterrichtssequenz wurde genutzt, um auf bestehende Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Rezeptionsfähigkeit zu reagieren und mit neuen Themen, Methodiken und Herangehensweisen zu erheben und zu stärken. Daher wurde das Thema des Konfliktes am Brüsseler Platz gewählt, um für Schülerinnen und Schüler ein geeignetes Raumbispiel aufzuzeigen, damit diese die Mehrperspektivität von Konflikten kennenlernen können. Zudem wurden Arbeitsweisen wie die Diskursanalyse der humangeographischen Forschung für die Schule fruchtbar gemacht, um mit Hilfe dieser Methoden der Dimensionalität von Konflikten begegnen zu können. Um die verschiedenen Meinungen, Interessen und Intentionen in Konfliktsituationen für den Geographieunterricht aufzubereiten, wurden Aufgabentypen und Materialien gewählt, die mit Hilfe von Argumentationsaufgaben die Thematik für Schülerinnen und Schüler interes-

sant und auch nützlich machen. Die Untersuchungshypothesen sollen zeigen, welche Effekte und Entwicklungen die gewählten Materialien und Aufgaben auf die Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben können. Zunächst wurde untersucht, ob die Unterrichtssequenz Auswirkungen im Bereich der Abweichungen hat. Es wurde angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler, die explizit ein Training im Bereich Argumentation erhielten, die Argumentationen des Nachttests besser bewerten konnten, als die Versuchspersonen, die dieses Training nicht erhielten. Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass hier von einer positiven Entwicklung zu sprechen ist. Beide Klassen, die das Training erhielten, haben im Nachttest geringere Abweichungen als im Vortest, sie bewerteten die Argumentationen demnach genauer und entsprachen häufiger der Norm. Die Untersuchungsgruppe III hat vergleichsweise geringere Veränderungen als die anderen beiden Klassen. Sie erzielten demnach ähnlich hohe Abweichungen wie im Vortest. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie im Geographieunterricht Argumentationen untersuchen, dieses Wissen auch bei der Bewertung von Argumentationen anwenden können und damit ihre Rezeptionsfähigkeit steigern können. Ferner konnte aufgezeigt werden, dass nicht nur die durchschnittliche Abweichung von der Norm zwischen Vortest und Nachttest geringer wurde, sondern auch, dass die Häufigkeit der hohen Abweichung zurückging. Die Darstellung der Ergebnisse der Vortests und Nachttests wird in der folgenden Tabelle (Tab. 16) noch einmal zusammenfassend dargestellt, um einen Überblick der Entwicklungen der einzelnen Klassen zueinander und untereinander aufzuzeigen:

Tab. 16: Vergleich der Ergebnisse von Vortest und Nachtest aller Versuchsgruppen. (Quelle: eigene Darstellung). Angaben in Prozent. Abweichungen von 100 Prozent beruhen auf Rundungen.

	Keine Abweichung		Geringe Abweichung (+/-1)		Mittlere Abweichung (+/-2)		Große Abweichung (+/-3)		Sehr große Abweichung (+/-4)		Keinen Eintrag	
	Vortest	Nachtest	Vortest	Nachtest	Vortest	Nachtest	Vortest	Nachtest	Vortest	Nachtest	Vortest	Nachtest
Untersuchungsgruppe I	21,5	41,5	40,3	36,5	28,8	12,5	7,6	4,4	1	1,8	0,7	1,8
Untersuchungsgruppe II	26,9	42,2	39,8	44,6	18,5	11,3	1,9	1,5	0,5	0,5	12,5	0
Untersuchungsgruppe III	31,3	30,9	42,0	45,9	21,2	15,8	4,9	4,4	0,0	2,2	0,3	1,1

Die Tabelle 16 macht deutlich, dass in den beiden Klassen, die das Argumentations- und Diskurstraining erhielten, positive Entwicklungen diesbezüglich zu verzeichnen sind. Die jeweilige Gegenüberstellung zwischen Vortest und Nachtest jeder Abweichungsstufe sowie jeder Klasse zeigt diese positive Entwicklung. Die Untersuchungsgruppe I hat insgesamt im Vortest 61,8% der Argumentationen richtig oder mit einer geringen Abweichung bewertet. Im Nachtest haben insgesamt 78% der Schülerinnen und Schüler die Äußerungen in diesem Bereich beurteilt. Eine besonders positive Entwicklung ist hier im Bereich keine Abweichung von der Norm zu verzeichnen. Insgesamt 20 Prozentpunkte stieg dieser Wert zwischen Vortest und Nachtest an. Auch die Untersuchungsgruppe II, die im Bereich der Argumentation explizit geschult wurde, konnte ihre Bewertungen der Argumentationen verbessern. Im Bereich der keinen Abweichung um knapp 16 Prozentpunkte, im Bereich geringe Abweichung um knapp 5 Prozentpunkte. Die Werte lagen hier bereits vor der Unterrichtssequenz höher als in der Untersuchungsgruppe I. Es wird aber auch deutlich, dass die Klasse, die keine Argumentationsschulung erhielt, keine signifikanten Entwicklungen aufzeigen kann. Im Bereich keine Abweichung von der Norm hat sich der Wert sogar ein wenig verschlechtert von 31,3% auf 30,9%, lediglich bei geringen Abweichungen ist eine positive Entwicklung von knapp 4 Prozentpunkten zu erkennen. Damit konnte aufgezeigt werden, dass die Unterrichtssequenz die Rezeptionsfähigkeit besonders der Schülerinnen und Schüler steigern konnte, die explizit ein

Argumentations- und Diskursschulung erhielten. Die quantitative Analyse konnte belegen, dass die Abweichungen von der Norm reduziert wurden. Zudem hat die qualitative Analyse aufzeigen können, dass die Wertigkeit der Begründungen der Bewertungen im Nachtest zunahm.

Diese Unterrichtseinheit dient als erster Hinweis, wie die Komplexität von raumbezogenen Konflikten und die Argumentationskompetenz im Geographieunterricht sinnvoll miteinander verbunden werden könnten. Die positiven Ergebnisse machen deutlich, dass die Verbindung dieser beiden Themenkomplexe Synergieeffekte aufzeigt. Weitere Forschung muss in dieser Thematik betrieben werden um diese ersten Ergebnisse zu validieren.

8. Zentrale Ergebnisse und Diskussion

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren zwei wesentliche Bausteine der geographischen Fachwissenschaft und der Geographiedidaktik: die raumbezogenen Konflikte, welche die Politische Geographie untersucht sowie die geographiedidaktische Forschung zu geographischen Argumentationskompetenzen. Die Analyse raumbezogener Konflikte hat in der Fachwissenschaft eine lange Tradition und wird seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum wieder vermehrt durchgeführt. Dabei haben sich zwei Forschungsrichtungen etabliert: der handlungsorientierte Ansatz der geographischen Konfliktforschung und der diskursorientierte Ansatz der critical geopolitics. Die Schulbuchanalyse hat gezeigt, dass beide Ansätze der Politischen Geographie bislang nicht didaktisch reduziert und für die Schulbuchgestaltung nutzbar gemacht werden.

Die geographische Argumentationskompetenz als Teil der in den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie (DGFG 2007) definierten Kommunikationskompetenz wird seit einigen Jahren in der Fachdidaktik erforscht. Allerdings liegen noch nicht zu allen Aspekten gesicherte Ergebnisse vor. Die Erfassung der Fähigkeit von Schülerinnen und Schüler zur Rezeption von geographischen Argumentationen wurde bislang nicht empirisch erhoben. Diese Arbeit hatte das zentrale Ziel, die Möglichkeiten zur Erschließung von raumbezogenen Konflikten durch Argumentation zu untersuchen. Zudem sollte das bestehende Kompetenzmodell der Rezeption nach BUDKE ET AL. (2010) evaluiert werden. Dazu wurden vier Hypothesen (s. Kap. 1 und Kap. 3) gebildet, mit deren Hilfe im Folgenden die wesentlichen Forschungsergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst werden.

(1) Hypothese der Notwendigkeit: Raumbezogene Konflikte werden durch Kommunikation und somit durch Argumentationen der beteiligten Akteure produziert. Wenn der Mehrdimensionalität von Konflikten in Geographieschulbüchern und im Unterricht nur bedingt Rechnung getragen wird, dann werden die Schülerinnen und Schüler bislang nicht befähigt, die Komplexität von Konflikten zu erfassen. Die Förderung der Argumentationskompetenz ist notwendig für ein komplexes Verständnis von raumbezogenen Konflikten.

Zunächst wurde untersucht, inwiefern raumbezogene Konflikte in Geographieschulbüchern und -lehrplänen thematisiert werden. Dazu wurden insgesamt 22 Schulbücher des Gymnasiums für die Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen der Sekundarstufe I und II untersucht. Die Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen von STÖBERS (2011) Analyse von Schulbüchern: Nur 2% der ana-

lysierten Schulbücher thematisieren Konflikte. Der Hauptteil dieses geringen Anteils an Konflikten wird in der Sekundarstufe II behandelt. Der inhaltliche Fokus liegt im Bereich von Ressourcen um Wasser und Energie, ökologische, geopolitische und soziale Konflikte sowie Tourismus. Somit werden zwar verschiedene Themenbereiche angesprochen, ihr Anteil an Themen im Geographieschulbuch ist aber sehr gering. Die Analyse hat gezeigt, dass Themen der Stadtgeographie wie Suburbanisierung, Gated Communities, Segregation u.a. in der Regel nicht als raumbezogene Konflikte vor- gestellt werden. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen der innerstädtischen Nutzungskonflikte durch die unterschiedlichen Akteure werden in keiner Weise angesprochen. Damit wird auch das eingeführte Prinzip des Perspektivenwechsels nicht umgesetzt (RHODE-JÜCHTERN 1995). Es konnte in keinem der Schulbücher festgestellt werden, dass die Aushandlung über den öffentlichen Raum für die Schülerinnen und Schüler didaktisch aufbereitet war. Dieses wichtige Thema der Politischen Geographie wird bislang in den untersuchten Schulbüchern nicht behandelt. Auch zentrale fachwissenschaftliche Methoden wie u.a. die Diskursanalyse haben bislang keinen Eingang in die Schulbücher gefunden. Die Politische Geographie untersucht die raumbezogenen Konflikte auf vielerlei Hinsicht. Die Akteure und ihre Handlungen - auch sprachliche Handlungen - stehen dabei im Fokus der Untersuchungen. Akteure werden aber im Schulbuch nur selten vorgestellt. Stattdessen werden *neutrale* Sachtexte, Diagramme oder Karten angeboten. Kommen überhaupt unterschiedliche Perspektiven vor, werden die Konflikte häufig nur aus zwei Perspektiven behandelt. Es wundert, warum die didaktische Reduktion hier so weitreichend vorgenommen und auf eine komplexe Darstellung verzichtet wurde. Die Darstellung eines raumbezogenen Konfliktes wird in den meisten Fällen lediglich auf einer Doppelseite vorgestellt, so dass eine weitreichendere Behandlung und Analyse des Konfliktes nicht möglich ist. Das dargestellte Material und die Aufgaben ermöglichen indes nur eine oberflächliche Thematisierung mit dem Konflikt.

Um raumbezogene Konflikte zu verstehen, muss neben der Thematisierung der Akteure und deren Auseinandersetzungen eben auch die sprachliche Konstruktion von Konflikten behandelt werden. Sprachliche Aspekte werden in den analysierten Geographieschulbüchern jedoch nur selten thematisiert. Genau hier liegt ein großes Potenzial. Die Sprache der Akteure im und über den Konflikt genauso wie die Darstellungen von Konflikten in Schulbüchern, Zeitungen und TV-Sendungen sollte ein wichtiges Thema für den Geographieunterricht sein. Sprache konstruiert Konflikte, mit Hilfe von Sprache können Konflikte dekonstruiert werden. Um die eigene Meinung vertreten zu können, sich durchzusetzen oder zu verhandeln, benötigen Akteure ebenso wie Schülerinnen und Schüler sprachliche Mittel und Fähigkeiten - sie benötigen Argumentationskompetenzen. Argumente sind für die Akteure von immenser Notwendigkeit und Bedeutsamkeit im Konflikt, da sie damit ihre Stellung verteidigen, ihre Meinung kund tun und ande-

re Akteure von ihrer eigenen Meinung überzeugen wollen. Die Macht der Sprache ist daher ein wesentlicher Bestandteil von raumbezogenen Argumentationen. Überzeugend ist ein Akteur, wenn er oder sie die eigene Intention als beste Lösung nachvollziehbar macht. Schülerinnen und Schüler werden im Schulalltag aber auch im außerschulischen Leben andauernd aufgefordert, die eigene Meinung mitzuteilen, sich durchzusetzen und die eigenen Interessen zu verteidigen. BUDKE ET AL. (2010) konnten aufzeigen, dass Operatoren gestütztes Argumentieren in Schulbüchern nur einen geringen Anteil ausmachen. Dies erstaunt insofern, dass im standardisierten Abitur in vielen Bundesländern Aufgaben des dritten Anforderungsbereiches vorkommen und die Schülerinnen und Schüler daher argumentieren müssen (GOHRBANDT ET AL. 2013).

Die Analyse der Schulbuchaufgaben (BUDKE ET AL. 2010) hat ebenfalls ergeben, dass die Aufgaben die Schülerinnen und Schüler zu einer Produktion oder Interaktion auffordern, aber nicht zur Rezeption. Die Rezeption von Argumentationen unterliegt in den untersuchten Schulbüchern daher keiner Beachtung. Die Rezeptionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird in aktuellen Geographieschulbüchern in keiner Weise gefördert. Obwohl aufgezeigt werden konnte, dass sich die untersuchten (Kern)Lehrpläne der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Brandenburg sowohl zur Behandlung von raumbezogenen Konflikten aussprechen als auch die Kompetenzbereiche und die Anforderungsprofile eine Argumentationskompetenz voraussetzen. Bislang existieren auch keine Forschungsergebnisse zur Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Fach Geographie, obwohl die Fähigkeit, Argumente zu erfassen, zu verstehen und zu dekonstruieren eine Schlüsselkompetenz des Geographieunterrichts ist. Daher kann die erste Hypothese dieser Forschungsarbeit, *Hypothese der Notwendigkeit*, belegt werden. Ferner haben die Ergebnisse der empirischen Untersuchung aufgezeigt, dass der räumliche Bezug bei der Bewertung von geographischen Argumentationen durch die Schülerinnen und Schüler nur wenig Bedeutung hat. Argumentationen im Geographieunterricht müssen jedoch nicht nur sachgerecht, sondern immer auch raumbezogen sein. Durch die Förderung der Argumentationskompetenz können raumbezogene Konflikte im Geographieunterricht in ihrer Mehrperspektivität erfasst werden. In Anlehnung an die vier Raumkonzepte des Geographieunterrichts (WARDENGA 2002; WARDENGA 2006) kann die Konstruktion und Dekonstruktion von Raum und raumbezogenen Symboliken im Kontext der Behandlung von innerstädtischen Nutzungskonflikten den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden. Der in dieser Arbeit vorgestellte Brüsseler Platz ist zu einem Konfliktraum geworden, weil er im Zuge der Stadterweiterung zu Gründerzeit als öffentlicher Raum konzipiert und erbaut wurde (Containerraum), heute aber von Gentrifiern bewohnt wird, welche die umliegenden Häuser saniert haben und daher auch die Nutzung des Platzes für sich beanspruchen. Ferner ist der Platz in Bezug zum Viertel mit den Boutiquen, Galerien, Restaurants und Anwohnerschaft zu betrachten und in Beziehung zu

setzen (Raum der Lagebeziehung). Das Viertel um und am Brüsseler Platz ist zum einen Wohngebiet und als solches von der Stadt Köln deklariert, ferner ist es aber auch ein modernes, hippes Viertel, das zum Ausgehen einlädt. Die Lage des Viertels im Innenstadtkern und die Anbindung an den ÖPNV lassen die Attraktivität steigern. Daher wurde der Brüsseler Platz aufgrund seiner Lage und Ausstattung von einigen Menschen als Aufenthaltsraum wahrgenommen und als diesen genutzt im Gegensatz zur Anwohnerschaft, die diesen Raum als Wohngebiet auffassen (Wahrnehmungsraum). Zudem konstruieren die Anwohnerinnen und Anwohner, Gastronomen, die Stadt Köln und die Nutzerinnen und Nutzer aber auch die Medien wie Zeitungen und Zeitschriften, Blogs und soziale Netzwerke aber auch Reiseführer den Brüsseler Platz zum Treffpunkt und Szene-Treff (Raum der sozialen Konstruktion). Die Schülerinnen und Schüler können diese vier Raumkonzepte in ihrer Entstehung aber auch in ihrer täglichen Bedeutung erfahren und Produkte des kommunikativen Aushandlungsprozesses mit Hilfe von Methoden wie der Diskursanalyse dekonstruieren und dadurch werden sie zu mündigen und verantwortungsvollen Bürgerinnen und Bürgern befähigt. Die Ergebnisse der Unterrichtssequenz konnten aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler durch Argumentationen und Analysen des Diskurses Nutzungskonflikte besser verstehen lernen. Sie konnten daher dazu befähigt werden, am Konflikt besser zu partizipieren. Diese Fähigkeiten benötigen die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Geographieunterricht, sondern auch im alltäglichen Leben.

(2) Hypothese der doppelten Bedingtheit: Wenn die raumbezogenen Konflikte eine notwendige Bedingtheit für die Förderung der Rezeption der Argumentationskompetenz darstellen, dann muss eine ausgebildete Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption zur Verfügung stehen, um raumbezogene Konflikte sachgerecht und domänenspezifisch zu erfassen.

Die geographische Fachwissenschaft zeigt auf, welche Aspekte bei der Analyse von raumbezogenen Konflikten von Bedeutung sind. Insbesondere die Akteure, ihre Interessen, Intentionen, Handlungen und Kommunikationen im und über den Konflikt sind neben dem Raumbezug die wichtigsten Elemente von geographischen Konflikten. Ihre Untersuchung bedingt daher die Thematisierung von Mehrperspektivität, unterschiedlichen Interessen der Akteure und verschiedenen Machtpositionen sowie die Behandlung der Kommunikationen, da diese den Konflikt erst produzieren. Sollen Schülerinnen und Schüler sich mit geographischen Konflikten auseinandersetzen, benötigen sie eben Fachwissen, Kompetenzen und Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen Kommunikation und Beurteilen. Akteure nutzen ihre Sprache, um mit Hilfe von Argumenten ihre eigenen Interessen zu verfolgen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, Argumentationen zu erkennen und Begründungen (auch komplexe) zu verstehen. Das Erkennen von Argumentationen zu einem geographischen Sachverhalt, die zu-

dem komplex begründet sind und verschiedene Perspektiven innehaben, kann unter anderem mit der Thematisierung von raumbezogenen Konflikten geschehen. Wenn diese, anders als es die Schulbuchanalyse aufgezeigt hat, in ihrer Mehrdimensionalität behandelt werden, dann gelingt es Schülerinnen und Schülern die Komplexität und die Konstruktion durch verschiedene Akteure zu dekonstruieren. Die Überprüfung des Kompetenzmodells (BUDKE ET AL. 2010) hat ergeben, dass es einem Großteil der untersuchten Schülerinnen und Schülern leicht fiel Argumentationen zu einem geographischen Sachverhalt zu erkennen. Anders, als es das bestehende Kompetenzmodell vermuten ließ, können Schülerinnen und Schüler vollständige und komplexe Argumentationen am leichtesten identifizieren und bewerten. Diese sehr guten geographischen Argumentationen stellen für die Schülerinnen und Schüler demnach nur geringe Herausforderungen bei der Rezeption dar. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über Fähigkeiten verfügen, sehr gute Argumentationen zu bewerten. Es liegt daher nahe, dass sie diese Fähigkeiten im Laufe ihrer Schulkarriere erworben haben. So ist es im Deutschunterricht üblich, Erörterungen nach einem bestimmten Schema selber zu verfassen. Die Schülerinnen und Schüler lernen Hypothesen aufzustellen, und diese mit Pro- und Contraargumenten zu belegen und am Ende eine eigene Meinung zu verfassen. Auf der Grundlage dieses Wissens, können die Schülerinnen und Schüler Argumentationen, die diesem Schema entsprechen, richtig identifizieren und bewerten dieses als gut.

Sehr schlechte geographische Argumentationen, die aus unbelegten Argumentationen bestehen, können die Schülerinnen und Schüler größtenteils ebenfalls richtig identifizieren und bewerten. Argumentationen, die einfach belegt sind und eine monoperspektivische Sichtweise wiedergeben, können teilweise von den Schülerinnen und Schülern richtig bewertet werden. Demgegenüber fällt es Schülerinnen und Schülern häufig schwer Argumentationen zu bewerten, die sich zwar auf einen geographischen Sachverhalt beziehen, aber deren Belege und/oder Schlussfolgerungen fehlen oder falsch sind. Diese Erkenntnis geht einher mit der Bedingtheit von fachlichem Wissen. Erst wenn fachliches Wissen über raumbezogene Konflikte existiert und andersherum Fähigkeiten der Rezeption vorhanden sind, können die Schülerinnen und Schüler Argumentationen zu raumbezogenen Konflikten erkennen, erfassen und bewerten. Erst durch das Erkennen, Erfassen und Bewerten der Argumentationen können die Inhalte der raumbezogenen Konflikte dekonstruiert werden. Schülerinnen und Schüler, die die Unterrichtseinheit verfolgt haben, den Inhalt aber nicht konsequent verstanden haben, bewerteten im Nachtest die Argumentationen mit lediglich zwei Perspektiven als sehr gut. Daraus kann geschlossen werden, dass sie eben die Vielperspektivität des Konfliktes nicht erfasst haben und dadurch auch den Inhalt nicht komplett richtig erfassen können. Viele Schülerinnen und Schüler haben aber in der Unterrichtseinheit erfahren, dass dieser raumbezogene Nutzungskon-

flikt nur besteht, weil mehrere Akteure und ihre Interessen daran beteiligt sind, so dass hier die Bewertung von Argumentationen mit lediglich zwei Perspektiven als nicht so gut beurteilt wurde, wie Argumentationen mit mehr als zwei Perspektiven. Ohne das Aufzeigen der unterschiedlichen Akteure im Konflikt und die Analyse der Argumentationen im Diskurs hätten die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen nicht erfahren können.

Eine wichtige Frage, die durch die empirische Untersuchung beantwortet werden sollte war, was für Schülerinnen und Schüler gute bzw. schlechte geographische Argumentationen sind. Es kann aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler über Kriterien verfügen, um geographische Argumentationen zu bewerten. Gute Argumentationen sind für sie Äußerungen, die fachsprachlich und in der Wortwahl abwechslungsreich formuliert sind, deren Inhalte für die Argumentation eine Relevanz haben, die gültige Belege besitzen und die mehrere Perspektiven berücksichtigen. Diese Kriterien decken sich mit denen der Fachdidaktik. Besonders wichtig für die Schülerinnen und Schüler sind die inhaltlichen Komponenten der Argumentationen.

Für sie ist die Übereinstimmung, der in der vorgefundenen Argumentation vertretenen These, mit der eigenen Meinung sehr wichtig. Zudem werden Argumentationen gut bewertet, in denen Lösungsvorschläge und Kompromisse enthalten sind. Der Geographieunterricht zeigt den Schülerinnen und Schülern auf, dass Lösungen oder Kompromisse gesucht werden müssen, so dass es nicht verwundert, dass sie dieses Merkmal als wichtig und richtig identifizieren. Lösungen sind sicherlich das Ziel in raumplanerischen Auseinandersetzungen, jedoch unterliegen diese einem Prozess und müssen ausgehandelt werden. Lösungen und Kompromisse sind daher ein sehr komplexes Konstrukt, das teilweise über eine lange Dauer entsteht. Die Schülerinnen und Schüler haben bislang Lösungen aber als ein notwendiges Element kennengelernt, dass am Ende einer jeden Stunde (oder Schulbuchseite) vorhanden sein muss. Das gewählte Unterrichtsbeispiel konnte aber aufzeigen, dass alle beteiligten Akteure bestrebt sind, Lösungen zu finden, diese aber eben nicht sofort vorhanden sind, sondern über viele Monate diskutiert werden müssen. So gehört es dazu, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Lösungen und Kompromisse zwar als Ziel von raumbezogenen Dissens zu verstehen, aber diese als Prozess wahrzunehmen und nicht als gegeben.

Im Gegensatz halten Schülerinnen und Schüler geographische Argumentationen für schlecht, wenn sie umgangssprachlich formuliert sind, nicht ihrer eigenen Meinung entsprechen, keine Belege und Schlussfolgerungen haben und die Inhalte als falsch oder absurd identifiziert wurden.

Um die inhaltliche Ebene von raumbezogenen Argumentationen bewerten zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler Fachwissen. Raumbezogene Konflikte in der Geographie zielen auf Lösungen, die auf sprachlicher Ebene ausgetragen werden. Erst dieses Wissen über Konflikte und das Wissen über

Sprache befähigen die Schülerinnen und Schüler Inhalte zu verstehen und weiterzudenken sowie Argumente zu bewerten.

Die eigene Meinung der Schülerinnen und Schüler wird sicherlich immer mit in die Bewertung von geographischen Argumentationen fließen. Hier liegt eben ein großes Potenzial für den Geographieunterricht. Die eigene Meinung ist wiederum ein Konstrukt von biographischen, sozialen und kulturellen Erfahrungen. Erkennen Schülerinnen und Schüler, dass ihre Bewertungen von Räumen auch Konstrukte sind und sie selber täglich im Sinne alltäglicher Regionalisierungen Räume machen (vgl. WERLEN 1995), können sie auch *raummachende* Argumentationen erkennen schließlich bewerten.

Ein weiteres Defizit der Schülerinnen und Schüler ist der Mangel an Bezügen zum Raum. Das Kriterium des Raums wurde zwar theoriegeleitet vorausgesetzt (deduktiv), findet sich aber bei den Bewertungen der Argumentationen durch die Schülerinnen und Schüler in geringem Maße wieder, so dass der Bezug zum Raum nur selten als Argument der Schülerinnen und Schüler herangezogen wird. Dabei entstehen erst durch den Raumbezug Nutzungskonflikte, ohne ihn können diese nicht thematisiert werden. Hier liegt auch gerade das Alleinstellungsmerkmal unserer Disziplin und der Raumbezug von Argumentationen sollte daher noch mehr in den Fokus einer geodidaktischen Betrachtung gerückt werden. Schülerinnen und Schüler sollten im Geographieunterricht vermehrt auf die Kategorie des Raums aufmerksam gemacht werden und dessen Bedeutung für unser Fach. Raumbezogene Argumentationen können nur unter Berücksichtigung des Raums analysiert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit raumbezogenen Konflikten auseinandersetzen sollen, muss ihnen auch verdeutlicht werden, dass eben diese Konflikte nur in diesem Raum existieren. Im gewählten Raumausschnitt besteht der Nutzungskonflikt am Brüsseler Platz nur, weil dies ein öffentlicher Raum ist, der umgeben ist von Wohnraum im Stadtzentrum. Wären keine Wohnungen des höheren Preissegments um den Platz gelegen, wäre der Platz an einem anderen Ort oder wäre er kein öffentlicher Raum, würde der Nutzungskonflikt nicht bestehen. Demnach ist es von besonderer Wichtigkeit den Raum als elementare Dimension zu thematisieren.

Während die Forschungsergebnisse von BUDKE ET AL. (2011) zur geographischen Argumentationsproduktion ergeben haben, die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zur Produktion qualitativvoller, vollständiger und komplexer Argumente sehr gering ausgeprägt waren, konnten die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung gerade diese Argumentationen häufig gut bewerten. Was den Schülerinnen und Schüler bei der Argumentationsrezeption leicht fällt, fällt ihnen bei der Produktion dagegen sehr schwer. Diese Diskrepanz zwischen den Teilkompetenzen ist damit zu erklären, dass das Bewerten den Schülerinnen und Schüler leichter fällt als das eigene Formulieren. Wissen über die Gütekriterien von Argumentationen abzurufen für Bewertungen ist einfacher als aktiv selber Argumentationen zu verfassen. Diese Fähigkeit deckt sich mit Kompetenzen in

anderen Bereich. So fällt es immer leichter bestehende Strukturen oder Antwortmöglichkeiten zu erkennen und zu bewerten, als Strukturen selber zu formulieren oder Lösungen zu finden. Diese Fähigkeiten zeigen sich auch in Fremdsprachen. Es ist einfacher eine Sprache zu verstehen und die Äußerungen zu bewerten, als selber eine Meinung in einer anderen Sprache zu formulieren. So liegt es nahe, dass Schülerinnen und Schüler über aktives und passives argumentatives Wissen verfügen. Hier sollte der Geographieunterricht ansetzen und auf die bestehenden Kompetenzen aufbauen, um die Defizite zu minimieren, damit die Diskrepanz zwischen der Rezeption und Produktion reduziert werden kann, aber auch damit bestehende Kompetenzen der Rezeption weiter ausgeführt werden können.

Die untersuchten Schülerinnen und Schüler der Oberstufe verfügen über allgemeines Wissen über Argumentationsstrukturen, welches sie bei der Rezeption von geographischen Argumentationen teilweise richtig anwenden können. Diese Kompetenzen haben sie im Laufe ihrer Schullaufbahn erworben und können sie offenbar in den Geographieunterricht transferieren. Mit der strukturellen Kompetenz geht die Fähigkeit einher Perspektiven der Akteure zu erkennen und die Wertigkeit von Perspektiven für raumbezogene Argumentationen im Kontext innerstädtischer Nutzungskonflikte zu bewerten. Es konnte herausgefunden werden, dass Schülerinnen und Schüler vier Perspektiven unterscheiden: Mono-, Bi-, Multi- und Metaperspektivität. Einfache, monoperspektivische Argumentationen können sie zum einen leicht identifizieren und zum anderen bewerten sie diese als schlecht. Biperspektivische Argumentationen, also Pro- und Contraargumente, erkennen die Schülerinnen und Schüler sehr gut und beurteilen diese auch positiv. Begründet ist diese Tatsache sicherlich in der schulischen Erfahrungen. Die Analyse der Geographieschulbücher hat aufgezeigt, wie selten raumbezogene Inhalte mehrperspektivisch dargestellt werden. Wenn überhaupt werden zwei Sichtweisen thematisiert, so dass dies den Schülerinnen und Schülern als adäquat vorkommt. Multiperspektivität können die Schülerinnen und Schüler identifizieren und bewerten diese auch als gut. Hier kann der Geographieunterricht ansetzen und vorhandenes Wissen nutzen, um auch die Berücksichtigung von unterschiedlichen Sichtweisen bei der Argumentationsproduktion zu üben, was den Schülerinnen und Schülern nach bisherigen Erkenntnissen (BUDKE ET AL. 2011) sehr schwer fällt. Die Metaperspektivität findet bislang in den untersuchten Geographieschulbüchern keinen Eingang. Die Schülerinnen und Schüler haben diese Metaebene aber teilweise bewerten können. Die Reflexion über die eigenen Argumentationen ist aber eine wichtige Kompetenz, um zu erkennen und zu identifizieren aus welcher eigenen Perspektive argumentiert wird. Ist man selber Anwohner des Brüsseler Platzes, oder selber Nutzer oder gar nicht betroffen? So werden die Argumentationen anders ausfallen. Auch bei interkulturellen Auseinandersetzungen, bei Separationen wie in das *Eigene* und das *Fremde*, Diskussionen über Ressourcen etc. ist die Betrachtung der eigenen Perspektive

und deren Reflexion wesentlich für einen friedlichen Umgang. Und daher im Sinne einen modernen, demokratischen Geographieunterrichts unerlässlich.

(3) Hypothese der Verknüpfung: Wenn die Rezeptionsfähigkeit bei argumentativen Texten mit Fachwissen, der Kenntnis über Strukturen von Argumentationen und dem Raumbezug einhergeht, dann bilden diese drei Elemente die Basis für eine Bewertung von Argumentationen bei raumbezogenen Konflikten.

Die drei Elemente Fachwissen, Wissen über Argumentationsstrukturen und Wissen über die räumlichen Dimensionen des Konflikts haben sich durch die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Fachinhalten und die Beschäftigung mit didaktischen Konzeptionalisierungen als wesentlich für die Analyse geographischer Nutzungskonflikte herausgestellt. Die empirischen Ergebnisse zeigen auf, dass diese Wissensbestandteile ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern genutzt bzw. weiter differenziert werden. Insbesondere die deduktiv gebildete Kategorie des Fachwissens konnte durch weitere inhaltliche Kriterien ergänzt werden. Normen, Lösungsvorschläge, Nachvollziehbarkeit sowie die Korrektheit der Belege und Schlussfolgerungen differenzieren die Kategorie des Fachwissens wesentlich. Normative Argumentationen existieren bei humangeographischen Themenkomplexen häufig. Argumentationen, die von einem Akteur geäußert wurden, der Gesetze, Regeln und Normen anspricht und diese als Beleg anführt sowie Akteure aus Behörden und Ämtern werden von den Schülerinnen und Schülern als wertvoll und daher als gut bewertet. Die vorhandene Fähigkeit, Strukturen von Argumentationen zu erkennen und diese zu bewerten, zeigten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls. Sie unterschieden zwischen gut und schlecht belegten Argumentationen sowie zwischen jenen, die keine Belege anführen. Dies wurde an anderer Stelle bereits dargestellt. Als deduktive Kategorie wurde überprüft, ob Schülerinnen und Schüler den Raum als wesentliches Element erkennen und in die Bewertung einfließen lassen. Der Raumbezug ist für die Schülerinnen und Schüler kein wesentliches Element, das sie zur Bewertung von geographischen Argumentationen heranziehen, was bereits an anderer Stelle begründet wurde.

Mit Hilfe der neu entdeckten Kriterien bei der Bewertung von Argumentationen durch die Schülerinnen und Schüler konnte das Kompetenzmodell der Rezeption modifiziert, erweitert und umgestellt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung haben damit Eingang in das neue Kompetenzmodell gefunden.

Die *Hypothese der Verknüpfung* konnte belegt werden, da die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, vorhandenes Fachwissen mit Wissen über Argumentationen zu verbinden und für geographische Sachverhalte anzuwenden. Ferner sind die Schülerinnen und Schüler befähigt diese verschiedenen Kriterien gemeinsam anzuwenden. Der Bezug zum Raum ist bislang keine wesentliche Basis für die Bewertung von geographischen Argumentationen.

(4) Hypothese der mehrfachen Konstruktion: Sowohl sprachliche, argumentationstheoretische als auch inhaltliche Aspekte müssen thematisiert werden, um die sprachliche Konstruktion von Konflikten den Schülerinnen und Schülern ersichtlich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können so die mehrfache Konstruktion durch verschiedene Akteure im Diskurs von der vermeintlichen Wirklichkeit erkennen und dekonstruieren.

Die Untersuchungsgruppen haben an einer Unterrichtssequenz zu raumbezogenen Konflikten am Beispiel des Brüsseler Platzes in Köln teilgenommen. Zwei der drei Klassen haben zudem einen Input zu Argumentationen und zur Diskursanalyse erhalten und haben diese neuen Kenntnisse im Kontext des thematischen Beispiels eingeübt.

Eine Klasse hat dieses Input nicht erhalten, um zu untersuchen, inwiefern der Einsatz der Methodik der Diskurs- und Argumentationsanalyse im Geographieunterricht zur Erhöhung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Rezeption von geographischen Argumentationen führt. Die Analyse der gemachten Vor- und Nachtests belegt, dass es insbesondere den Schülerinnen und Schülern der Klassen mit dem Input zur Diskurs- und Argumentationsanalyse gelingt, geographische Argumentationen zu bewerten als vor der Unterrichtseinheit. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Klassen, die eine Argumentationsschulung erhalten haben größere Fortschritte bei der Beurteilung geographischer Argumentationen gemacht haben als die Vergleichsklassen ohne Argumentationsschulung. Bei der Klasse, die keine Argumentationsschulung erhalten hat, sind nur kleine Varianzen zum Vortest zu erkennen. Dies wiederum spricht erneut für die Behandlung von raumbezogenen Konflikten im Geographieunterricht mit diskurs- und argumentationsorientierten Aufgaben und Materialien.

Die Ergebnisse zeigen, dass inhaltliches Wissen allein zwar eine geringe Veränderung bei den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Rezeption geographischer Argumente bedingt, aber erst die Förderung der Argumentationskompetenz und die Einübung diskursanalytischer Methoden ermöglicht einen relevanten Kompetenzzuwachs. Die Argumentationsförderung hat zwar eine quantitativ messbare Erhöhung der Rezeptionskompetenzen der Schülerinnen und Schüler hervorgebracht, allerdings hat dies keinen erkennbaren Einfluss auf die Fähigkeit Argumente selbst zu produzieren. Die Analyse der Produktionsaufgaben des Erhebungsbogen ergeben, dass Versuchspersonen, welche die Güte der vorgegeben Argumente sehr häufig richtig bewertet haben, nicht zwingend den Konflikt in eigenen Worten wiedergeben und Argumente dafür und dagegen aufzählen können. Ob dies an mangelnder Motivation am Ende des Testes oder am Zeitmangel liegt, oder ob die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten nicht haben, das eben Gelesene und Rezipierte zu erfassen und in eigenen Produktionen anzuwenden, müssen weitere Forschungsarbeiten aufzeigen. Ferner kann

diese Diskrepanz auch damit begründet werden, dass die Teilkompetenzen der Rezeption, Produktion und Interaktion sehr unterschiedlich ausgebildet sind und daher getrennt gefördert werden müssten.

Raumbezogene Konflikte werden derzeit im Geographieunterricht nicht in ihrer Konflikträchtigkeit sowie Mehrdimensionalität behandelt. Weder auf der fachlichen noch auf der didaktischen Seite gelangen so neue Forschungserkenntnisse in den Geographieunterricht. Die Förderung der Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption hat bislang vermutlich keinen Stellenwert im Unterricht. Die Verbindung von fachlichem und argumentativem Lernen kann positive Synergieeffekte für den gesamten Geographieunterricht haben. Schülerinnen und Schüler besitzen bereits heute Basiskompetenzen um geographische Argumente zu bewerten. Raumbezogene Konflikte können als gutes Beispiel für die weitere Förderung von Argumentationskompetenzen herangezogen werden. Methoden der Fachwissenschaft und Fachdidaktik wie die Diskurs- und Argumentationsanalyse ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern Konflikte zu dekonstruieren und über die Bedeutung von Sprache im Kontext von Geographie zu reflektieren.

9. Offene Fragen und weiterer Forschungsbedarf

Diese Forschungsarbeit war ein erster Schritt die Themenkomplexe der Politischen Geographie und die Förderung der Argumentationskompetenz im Bereich der Rezeption miteinander zu verbinden und für den Geographieunterricht aufzubereiten sowie das bestehende Kompetenzmodell der Rezeption zu evaluieren.

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass hier ein hohes Potenzial für den Geographieunterricht liegt. Sicherlich ist die durchgeführte Unterrichtssequenz als erster Versuch zu verstehen, diese beiden Komplexe im Sinne einer modernen Geographie in Wert zusetzen. Weitere Forschungsarbeiten können hier ansetzen und anhand von anderen Themenbeispielen oder anderen methodischen Zugängen neue Impulse für den Geographieunterricht aufzeigen.

Aus diesen Forschungsergebnissen ergeben sich sowohl für die Geographiedidaktik als auch für den Geographieunterricht Konsequenzen.

Für das Fach Geographie fehlen bislang ausreichende fachbezogene Konzeptionalisierungen der Argumentation. Der Fachunterricht hat hier Entwicklungspotenzial und Möglichkeiten den Kompetenzbereich der Argumentation weiter zu etablieren. Nicht zuletzt durch die Abituraufgaben zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler bereits im Unterricht argumentieren, bewerten und beurteilen lernen müssen. Insbesondere die Argumentationsrezeption scheint bislang im Geographieunterricht nur wenig vertreten zu sein. Das Erkennen von raumbezogenen Argumentationen und deren Bewertung sollten aber Themen des Unterrichts sein. Nicht nur die Argumentationsinteraktion und -produktion, sondern eben auch die -rezeption, sollte daher gelehrt und gelernt werden. Es hat sich gezeigt, dass hier große Diskrepanzen zwischen den Teilkompetenzen liegen. Neben der Kompetenzförderung sollten auch verstärkt räumliche Konflikte in ihrer Multiperspektivität betrachtet werden, denn so gelingt zum einen ein argumentativer Austausch als auch eine Dekonstruktion der Fachinhalte. Beide Bereiche bedingen sich und sind daher unerlässlich für den Geographieunterricht. Lehrerinnen und Lehrer aber auch Schulbuchautorinnen und -autoren sollten raumbezogene Konflikte didaktisch reduziert und doch in ihrer Vielfältigkeit darstellen und Aufgabentypen wählen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen beide Bereiche multiperspektivisch zu erfahren.

Weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Geographiedidaktik sollten erheben, welche Methoden sinnvoll zur Förderung von geographischen Argumentationskompetenzen in den unterschiedlichen Klassenstufen eingesetzt werden können. Des Weiteren sollten Forschungsergebnisse der Politischen Geographie, die eine besondere gesellschaftliche Relevanz aufweisen, ebenfalls für den Geographieunterricht aufgearbeitet werden.

Ferner sollten Forschungsarbeiten das in dieser Arbeit vorgestellte und an einer kleinen Untersuchungsgruppe entwickelte Kompetenzmodell validieren. Gerade in Bezug auf Diagnose und Fördermöglichkeiten wäre eine Standardisierung des Modells hilfreich, um Einstufungsmerkmale zu identifizieren mit deren Hilfe Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler individuell fördern könnten. Wünschenswert wäre es ebenfalls eine Vergleichsstudie zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern durchzuführen, und zu testen, ob Schülerinnen und Schüler gleiche oder ähnliche Argumentationskompetenzen in unterschiedlichen Fächern haben. Damit könnte zudem herausgefunden werden, wie wichtig der fachliche Kontext für die Argumentation ist. Weitere Studien sollten den Zusammenhang zwischen den Teilkompetenzen Rezeption, Produktion und Interaktion untersuchen und wie diese sich gegenseitig bedingen.

Im Sinne eines modernen, an den Konstruktivismus angelegten Geographieunterrichts, und einer aktuell forschenden Fachdidaktik sollten sowohl die Argumentationskompetenz als auch die raumbezogenen Konflikte in Zukunft vermehrt Eingang in den unterrichtlichen Alltag in Schule und Hochschule sowie in die Forschung finden. Nicht nur für die Schule oder Hochschule, sondern auch in einer modernen Gesellschaft, die geprägt ist von multimedialen Berichterstattungen und Auseinandersetzungen um Raumnutzungen ist die Rezeptionsfähigkeit unerlässlich. Die Schülerinnen und Schüler von heute sind die Akteure von morgen.

10. Literaturverzeichnis

- AGNEW, J., & MUSCARÁ, L. (2012): Making Political Geography. Plymouth².
- AHRENS, J.J. (2012): Bürger gegen Bürger. In: Stadtrevue, Nr. 7: 31–32.
- ANTE, U. (1981): Politische Geographie. Braunschweig¹.
- AUSTIN, J.L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Stuttgart.
- AUSTIN, J.L. (1975): How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford.
- BAUER, J., BAUSKE, T., DÖRINGER, A., ET AL. (2011): Praxis Geographie. Qualifikationsphase SII. Braunschweig.
- BAUMANN, M., COLDITZ, M., ENGELMANN, D., ET AL. (2008): Heimat und Welt. Brandenburg 7/8. Braunschweig.
- BAUMERT, J., BOS, W. & LEHMANN, R. (HRSG.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 2: Am Ende der gymnasialen Oberstufe. Leverkusen.
- BAURIEDL, S. (2007): Räume lesen lernen: Methoden zur Raumanalyse in der Diskursforschung. In: Forum: Qualitative Sozialwissenschaft. Social Research, 8, Nr. 2. www.qualitativresearch.net/index.php/fqs/article/view/236/524 (Zugegriffen: 4. Januar 2012).
- BAUSKE, T., DÖRINGER, A., ECKINGER, K., ET AL. (2010): Praxis Geographie. Einführungsphase S II. Braunschweig.
- BAYER, K. (1999): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Wiesbaden.
- BAYER, K. (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen².
- BERDING, U., KUKLINSKI, O. & SELLE, K. (2003): Handlungsfeld öffentliche Räume - Zwischenergebnisse eines Forschungsprojekts. www.plankom.net/pdf/pub/handlungsfel_oeffentliche_raeume.pdf (Zugegriffen: 13. Mai 2012).
- BERNDT, C., & PÜTZ, R. (2007): Kulturelle Geographie nach dem Cultural Turn. In: BERNDT, C. & PÜTZ, R. (Hrsg.): Kulturelle Geographie. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural turn, Bielefeld: 7–25.
- BIHLER, M.A. (2004): Stadt, Zivilgesellschaft und öffentlicher Raum. Das Beispiel Berlin Mitte. Münster, Hamburg, London.
- BISCHOP, U. (2009): Wortmacht - vom Wort gemacht? Wie gelingt es Kommunikation, Kraft zu entfalten? Aachen.
- BISE, V. (2008): Problemlösen im Dialog mit sich selbst. Marburg.

- BOESLER, K.-A. (1974): Gedanken zum Konzept der politischen Geographie. In: Die Erde, Berlin: 7–33.
- BOESLER, K.-A. (1983): Politische Geographie. Stuttgart.
- BÖHN, D. (2005): Geopolitik - (k)ein Thema für den Geographieunterricht. In: KULKE, E., MONHEIM, H. & WITTMANN, P. (Hrsg.): Grenzwerte. 55. Deutscher-Geographentag Trier, Trier: 713–721.
- BONACKER, T. (1996): Konflikttheorien. Opladen.
- BOURDIEU, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Wien.
- BOURDIEU, P. (2005): Was heißt Sprechen? Wien.
- BREITBACH, T. (2005): Konfliktentstehung und Konfliktlösung im Geographieunterricht. In: KULKE, E., MONHEIM, H. & WITTMANN, P. (Hrsg.): Grenzwerte. 55. Deutscher-Geographentag Trier, Trier: 733–741.
- BREITBACH, T. & RICHTER, D. (HRSG.) (2003): Mensch und Raum. Geographie 5. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- BREUER, B. (2003): Öffentlicher Raum - ein multidimensionales Thema. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 1/2: 5–13.
- BRODENGIEER, E., BÜNSTORF, U., HÄNSEL, M., HEMMER, M., JANSEN, R., ET AL. (2008): Terra Erdkunde 1. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- BRODENGIEER, E., BÜNSTORF, U., HÄNSEL, M., HEMMER, M., JACKOWSKI, C., ET AL. (2008): Terra Erdkunde 2 Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- BRODENGIEER, E., BÜNSTORF, U., HEMMER, M., ET AL. (2009): Terra Erdkunde 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- BRÜSSELERBLOG (2012): Brüsselerblog. <http://www.bruesselerblog.de/> (Zugegriffen: 24. Juli 2012).
- BUBER, R. (2007): Denke-Laut-Protokolle. In: BUBER, R. & HOLZMÜLLER, H.H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung Konzepte - Methoden - Analysen, Göttingen: 557–568.
- BUCK, F. (1996): Geopolitik 2000. Frankfurt am Main, Bonn.
- BUDER, M., KULKE, E. & RICHTER, D. (HRSG.) (2004): Geografie. Brandenburg 9/10. Berlin.
- BUDKE, A. (2011): Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern. In: MATTHES, E. & HEINZE, C. (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch, Bad Heilbrunn: 253–263.
- BUDKE, A. (2012a): Argumentationen im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik, Heft 1: 23-34.
- BUDKE, A. (2012b): „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ - Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Diercke Kommunikation und Argumentation, Braunschweig: 5–18.

Literaturverzeichnis

- BUDKE, A., SCHIEFELE, U. & UHLENWINKEL, A. (2010a): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik*, Heft 3: 180–190.
- BUDKE, A., SCHIEFELE, U. & UHLENWINKEL, A. (2010b): „I think it’s stupid“ is no argument - some insights on how students argue in writing. In: *Teaching Geography*,: 66–69.
- BUDKE, A., & UHLENWINKEL, A. (2011): Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In: MEYER, C., RODERICH, H. & STÖBER, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*, Braunschweig: 114–129.
- BUDKE, A., & UHLENWINKEL, A. (2013): Argumentation. In: ROLFES, M. & UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht.*, Braunschweig: 11–16.
- BÜRGERINITIATIVE QUERBEET (HRSG.) (2013): *Brüsseler Platz Köln. Unsere grüne Oase im belgischen Viertel.* <http://www.bruesselerplatz.de/index.php?site=home> (Zugegriffen: 21. Januar 2014).
- CENTER.TV KÖLN (2012): center.tv Köln: Wir über uns. In: center.tv Köln., http://koeln.center.tv/cms/unternehmen/wir_ueber_uns.html (Zugegriffen: 24. Juli 2012).
- COLDITZ, M. & PROTZE, N. (HRSG.) (2005): *Heimat und Welt. Berlin und Brandenburg 5/6.* Braunschweig.
- COLDITZ, M. & PROTZE, N. (HRSG.) (2009): *Heimat und Welt. Brandenburg 9/10.* Braunschweig.
- CONRAD, R. (1961): Die Kölner Neustadt und der innere „Grüngürtel“. In: KAYSER, K. & KRAUS, T. (Hrsg.): *Köln und die Rheinlande. Festschrift zum XXXIII. Deutschen Geographentag vom 22. bis 26. Mai 1961 in Köln, Wiesbaden:* 170–181.
- DANGSCHAT, J. (1996): Raum als Dimension sozialer Ungleichheit und Ort als Bühne der Lebensstilisierung? Zum Raumbezug sozialer Ungleichheit und von Lebensstilen. *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft.* Opladen: 99–135.
- DEFFNER, G. (1984): *Lautes Denken - Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens.* Bd. 125. *Europäische Hochschulschriften.* Frankfurt am Main.
- DEMMRICH, A., FLEISCHER, R., SEEBER, C., ET AL. (2008): *Diercke Geographie. Brandenburg 7/8.* Braunschweig.
- DEMMRICH, A., FLEISCHER, R. & SEEBER, C. (2009): *Diercke Geographie. Brandenburg 9/10.* Braunschweig.

- DETJEN, J., KUHN, H.-W., MASSING, P., ET AL. (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach².
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (HRSG.) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen. Berlin⁴.
- DUNCKER, K. (1935): Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin.
- DÜRR, H., & WOOD, G. (2000): Einleitung zum Band Politische Geographie, 1. Berichte zur deutschen Landeskunde. 5–10.
- ELIAS, N. (2009): Was ist Soziologie? Weinheim¹¹.
- ERICSSON, K.A., & SIMON, H.A. (1980): Verbal Reports as Data, *Psychological Review*, Nr. 87: 215–251.
- ERICSSON, K.A., & SIMON, H.A. (1993): Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge.
- ERNST, C. (HRSG.) (2008): Geografie. Brandenburg. 7./8. Klasse. Berlin.
- FELGENHAUER, T. (2007): Geographie als Argument. Eine Untersuchung regionalisierender Begründungspraxis am Beispiel „Mitteldeutschland“. Bd. 9. Sozialgeographische Bibliothek. Stuttgart.
- FELGENHAUER, T. (2009): Raumbezogenes Argumentieren: Theorie, Analysemethoden, Anwendungsbeispiele. In: GLASZE, G. & MATTISEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung, Bielefeld: 261–278.
- FINK, C.F. (1968): Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. In: *The Journal of Conflict Resolution*, Vol. 12, No. 4: 412–460.
- FLATH, M. & KULKE, E. (HRSG.) (2008): Geographie Oberstufe. Östliche Bundesländer und Berlin. Berlin.
- FLICK, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Reinbek/Hamburg.
- FLICK, U. (2010): Triangulation. In: MEY, G. & MRUCK, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: 278–289.
- FOUCAULT, M. (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main.
- FRAMBACH, T., GELHAR, M., MÖLLER, A., ET AL. (2008): Praxis Geographie 1. Braunschweig.
- FRANGENBERG, H. (2011a): Kreuzberg als Vorbild für Köln. In: *Kölner Stadtanzeiger*, 5. Mai. <http://www.ksta.de/html/artikel/1304334273595.shtml> (Zugegriffen: 1. August 2011).
- FRANGENBERG, H. (2011b): Ein Trend überrollt die Innenstadt. In: *Kölner Stadtanzeiger*, 10. Juni. <http://www.ksta.de/html/artikel/1273823399771.shtml> (Zugegriffen: 1. August 2011).
- FREUD, S. (1916): Gesammelte Werke. Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. 1916/17. Bd. 11. Band. Frankfurt am Main.

Literaturverzeichnis

- FUHRMANN, M. (1984): Die antike Rhetorik. Düsseldorf.
- GEBHARDT, H., MATTISEK, A., REUBER, P., ET AL. (2007): Neue Kulturgeographie? Perspektiven, Potentiale und Probleme. In: Geographische Rundschau, 59, Nr. Heft 7/8: 12–19.
- GIDDENS, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main.
- GIESEN, B. (1993): Die Konflikttheorie. In: DAHEIM, H., GIESEN, B., MESSELKEN, K. & ENDRUWEIT, G. (Hrsg.): Moderne Theorien der Soziologie. Strukturell-funktionale Theorien der Soziologie, Stuttgart: 87–134.
- GLASZE, G., & MATTISEK, A. (2009): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: GLASZE, G. & MATTISEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung, Bielefeld: 11–59.
- GLASZE, G., & THIELMANN, J. (2006): Einführung: Zum Verhältnis von Kultur und Raum. In: GLASZE, G. & THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt, 10: Mainzer Kontaktstudium Geographie. Mainz: 1–7.
- GOHRBANDT, E., MÄSGEN, J., WEISS, G., ET AL. (2013): Zwischen Materialschlacht und Reproduktion. In: Geographie und Schule, 206, Nr. 35: 4–14.
- GOLL, T. (2012): Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: WEIBENO, G. & BUCHSTEIN, H. (Hrsg.): Politisch Handeln- Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen,. Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1191 Bonn: 193–209.
- GÖPFERICH, S. (2007): Praktische Handreichungen für Studien mit lautem Denken und Translog (2000 und 2006). <http://www.susanne-goepferich.de/Handreichung.pdf> (Zugegriffen: 26. März 2013).
- GRYL, I., & KANWISCHER, D. (2011): Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 17: 177–202.
- HABERLAG, B., KORBY, W., KREUS, A., ET AL. (2011): Terra Erdkunde Oberstufe. Ausgabe Nord. Stuttgart.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. (1994): Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main.
- HAMHABER, J. (2004): Streit um Strom. Eine geographische Konfliktanalyse New Yorker Elektrizitätsimporte aus Quebec. Bd. 84. Kölner Geographische Arbeiten. Köln.
- HARD, G. (1982): Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin. Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie. Karlsruhe.

- HARD, G. (2003): Dimensionen geographischen Denkens - Aufsätze zur Theorie der Geographie. Osnabrücker Studien zur Geographie (23). Band 2. Osnabrück.
- HARD, G. (2008): Der Spatial Turn. Von der Geographie her beobachtet. In: DÖRING, J. & THIELMANN, J. (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften., Bielefeld: 263–315.
- HAUSHOFER, K.E. (1925): Politische Erdkunde und Geopolitik. In: Freie Wege vergleichender Erdkunde (Drygalski-Festschrift). Abdruck in J. Matznetter (Hrsg.), 1977, S. 138-161. München: 87–103.
- HEINE, L., & SCHRAMM, K. (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: VOLLMER, H.J. (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse, Frankfurt am Main: 167–206.
- HEMMER, I. (2012): Standards und Kompetenzen. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik, Braunschweig: 90–106.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik - eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik, Braunschweig: 12–19.
- HENNINGS, W., & RHODE-JÜCHTERN, T. (1985): Geopolitik 2000. Der politisch-geographische Alltag unserer Erde. Stuttgart.
- HENSELER, M. (2012a): Belgisches Viertel. In: Belgisches Viertel., <http://belgischesviertel.net> (Zugegriffen: 24. Juli 2012).
- HENSELER, M. (2012b): Brüsseler Platz. In: Belgisches Viertel, 4. Mai. <http://belgischesviertel.net/> (Zugegriffen: 1. Juli 2012).
- HERLYN, U. (2010): Zum Bedeutungswandel der öffentlichen Sphäre. Anmerkungen zur Urbanitätstheorie von H.P. Bahrtdt. In: HAVEMANN, A. & SELLE, K. (Hrsg.): Plätze, Parks & Co. Stadträume im Wandel - Analysen, Positionen und Konzepte, Detmold: 106–114.
- HUBER, G.L., & MANDL, H. (1982): Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim.
- HUMBOLDT GYMNASIUM Pädagogisches Konzept. <http://humboldt-koeln.de/schulprofil/paedagogisches-konzept/> (Zugegriffen: 27. Mai 2013).
- HUNTINGTON, S.P. (1993): The Clash of Civilizations? In: Foreign Affairs, Vol. 72, No. 3: 22–49.
- HUNTINGTON, S.P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München.
- HUSSY, W. (1978): Die differentielle Abbildung von Lerntesteffekten mit Hilfe der Maße „Lösungsmenge“ und „Lösungsgüte“. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 25: 575–593.
- KECK, M. (2008): Sozialgeographie gewaltsamer Regionalisierungen. Benno Werlens Konzeption als theoretische Fundierung geographischer Konfliktforschung. In: WERLEN, B. & GÄBLER, K. (Hrsg.): Geographische Praxis I.

Literaturverzeichnis

- Territorialisierung und territoriale Konflikte. Sozialgeographische Manuskripte. Jena: 59–81.
- VON KEITZ, K. & VOGGENREITER, S. (HRSG.) (2010): plan10. Forum aktueller Architektur in Köln.
http://www.planproject.com/tl_files/music_academy/projekte2010/PDF%20Dateien/plan10_katalog_web.pdf (Zugegriffen: 15. Juli 2012).
- KELLER, R. (1997): Diskursanalyse. In: HITZLER, R. & HONER, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen.
- KIENPOINTNER, M. (1983): Argumentationsanalyse. Innsbruck.
- KLAMT, M. (2006): Raum und Norm. Zum Verhalten und seiner Regulierung in verschiedenen öffentlichen Räumen. In: WIEGANDT, C.C. (Hrsg.): Öffentliche Räume - öffentliche Träume. Zur Kontroverse über die Stadt und ihre Gesellschaft, Münster: 13–28.
- KLIEME, E., AVERNARIUS, H., BLUM, W., ET AL. (2007): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin.
- KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießener Geographische Schriften. Gießen.
- KNOX, P.L., & MARSTON, S.A. (2008): Die Geographie politischer Territorien und Grenzen. In: KNOX, P.L., MARSTON, S.A., GEBHARDT, H. & MEURBURGER, P. (Hrsg.): Humangeographie, Heidelberg: 575–626.
- KÖLNER STADTANZEIGER ONLINE (2009): Über uns. <http://www.ksta.de/abo---service/--ueber-uns,15190240,15190426.html> (Zugegriffen: 24. Juli 2012).
- KONRAD, K. (2010): Lautes Denken. In: MEY, G. & MRUCK, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: 476–490.
- KOPPERSCHMIDT, J. (2000): Argumentationstheorie. Hamburg.
- KOST, K. (1988): Die Einflüsse der Geopolitik auf Forschung und Theorie der Politischen Geographie von ihren Anfängen bis 1945. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Politischen Geographie und ihrer Terminologie unter besonderer Berücksichtigung von Militär- und Kolonialgeographie. Bonner Geographische Abhandlungen 76. Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). München.
- KUPFERSCHMIDT, K. (2011): Was denkt ihr euch bloß? In: flutter, Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung, Nr. 39: 46–47.
- LACOSTE, Y. (1990): Geographie und politisches Handeln. Perspektiven einer neuen Geopolitik. Berlin.
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel⁴.
- LATZ, W. (HRSG.) (2008): Diercke Geographie 1. Braunschweig.
- LATZ, W. (HRSG.) (2009a): Diercke Geographie 3. Braunschweig.
- LATZ, W. (HRSG.) (2009b): Diercke Geographie 2/3. Braunschweig.
- LATZ, W. (2011): Diercke Geographie. WESTERMANN (Hrsg.). Braunschweig.

- LOFLAND, L.H. (1998): The public realm. Exploring the city's quintessential social territory Hawthorne, NY.
- LOKALZEIT KÖLN (2011): Platzverbot am Brüsseler Platz.
<http://www.youtube.com/watch?v=hDSWZ2ITzk> (Zugegriffen: 1. Juli 2012).
- LOSSAU, J. (2001): Anderes Denken in der Politischen Geographie: Der Ansatz der Critical Geopolitics. In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics, Heidelberg: 57–76.
- LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt am Main.
- LUHMANN, N. (2003): Macht. Stuttgart.
- MATTISEK, A., & REUBER, P. (2004): Die Diskursanalyse als Methode in der Geographie - Ansätze und Potentiale. In: Geographische Zeitschrift, 92: 227–242.
- MATTISEK, A., & REUBER, P. (2009): Die Diskursanalyse als Methode in der Geographie - Ansätze und Potentiale. In: GLASZE, G. & MATTISEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Human-geographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung, Bielefeld: 227–242.
- MAYERING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel⁸.
- MAYERING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel⁵.
- MERZ, F. (1969): Der Einfluß des Verbalisierens auf die Leistung bei Intelligenzaufgaben. Bd. XVI. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie.
- MEYER, B. (1997): Formen der Konfliktregelung. Eine Einführung mit Quellen. Opladen.
- MEYER, M. (2007): Entdecken und Begründen im Mathematikunterricht. Von der Abduktion zum Argument. Hildesheim.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium /Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Düsseldorf.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (HRSG.) (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7-10. Geografie.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (HRSG.) (2011): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geografie.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Düsseldorf.

Literaturverzeichnis

- MITTELSTEIN SCHEID, N. (2009): Argumentation aus metakognitiver Perspektive – Leitlinien für Maßnahmen zur Professionsentwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Nr. Jahrgang 15: 173–193.
- MITTELSTEIN SCHEID, N., & HÖSSLE, C. (2008): Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 14: 145–165.
- Ó TUATHAIL, G. (1996): Critical Geopolitics. The Politics of Writing Global Space. Minneapolis.
- OECD (HRSG.) (2002): Beispielaufgaben PISA 2000. Beispielaufgaben aus der PISA Erhebung 2000 in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Bielefeld.
- OECD (HRSG.) (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Bielefeld.
- OGDEN, C.K., & RICHARDS, I.A. (1974): Die Bedeutung der Bedeutung. Eine Untersuchung über den Einfluß der Sprache auf das Denken und über die Wissenschaft des Symbolismus. Frankfurt am Main.
- OSSENBRÜGGE, J. (1983): Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung. Konzepte zur Analyse der politischen und sozialen Organisation des Raumes auf der Grundlage anglo-amerikanischer Forschungsansätze Hamburg.
- OTTO, K.-H. (2012): Didaktische Modelle und Prinzipien. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik, Braunschweig: 37–55.
- OTTO, M., & STÖBER, G. Schulbuch und Konflikt.
<http://www.edumeres.net/informationen/glossar/schulbuch-und-konflikt.html> (Zugegriffen: 15. Juni 2011).
- PETRIK, A. (2007): Kompetenzentwicklung durch Argumentation - ein Modell zur Analyse politischer Lernprozesse. In: SCHATTENSCHNEIDER, J. (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik, Bad Schwalbach: 92–117.
- PFETSCH, F.R. (2004): Geopolitische Implikationen der „Neuen Weltordnung“. In: Petermann Geographische Mitteilungen, 148: 6–11.
- POPPER, K.R. (1984): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg.
- POPPER, K.R. (1994): Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München.
- PRAXIS GEOGRAPHIE (2007): Bildungsstandards: Kommunikation. Die PG fragt Tilman Rhode-Jüchtern. In: Praxis Geographie, Heft 7-8: 6–7.
- PROTZE, N. & COLDITZ, M. (HRSG.) (2003): Heimat und Welt. Brandenburg 9/10. Braunschweig.
- RAITHEL, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Wiesbaden.
- RATZEL, F. (1897): Politische Geographie. München.

- RAUTERBERG, H. (2002): Wohnzimmer ist überall. Über den Terror des Intimen: Warum immer mehr Privates zur öffentlichen Angelegenheit wird - und wie unsere Städte sich dadurch verändern. In: Die Zeit online, 10. Januar. http://www.zeit.de/2002/03/Wohnzimmer_ist_ueberall (Zugegriffen: 17. Juli 2012).
- REDEPENNING, M. (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken. Bd. 62. Beiträge zur regionalen Geographie. Leipzig.
- REICHERT, D. (1999): Das Denken: der Raum der Geographie. <http://www.xcult.org/texte/dreichert/pdf/denkenraum.pdf> (Zugegriffen: 5. Juni 2012).
- REICHERTZ, J. (2009): Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? und weshalb vermag sie das? Wiesbaden.
- REIMANN, H., & KLUWE, R. (1983): Effekte des Verbalisierens auf die Problemlöseleistung beim Umgang mit komplexen Systemen. (Manuskript zum Vortrag gehalten auf der 25. Tagung experimentell arbeitender Psychologen in Hamburg). (zitiert nach BISE 2008).
- REISS, K. (2002): Argumentieren, Begründen und Beweisen im Mathematikunterricht. In: Projektserver SINUS,.
- REUBER, P. (1999): Raumbezogene politische Konflikte. Stuttgart.
- REUBER, P. (2000): Die Politische Geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische Teildisziplin - angloamerikanische Theoriekonzepte und aktuelle Forschungsfelder. In: Geographische Zeitschrift, 88, Nr. 1: 36–52.
- REUBER, P. (2001): Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics, Heidelberg: 77–92.
- REUBER, P. (2002): Die Politische Geographie nach dem Ende des Kalten Krieges. Neue Ansätze und aktuelle Forschungsfelder. In: Geographische Rundschau, 54, Nr. 7/8: 4–9.
- REUBER, P. (2005): Konflikte um Ressourcen. Ein Thema der Politischen Geographie und der Politischen Ökologie. In: Praxis Geographie, 35, Nr. 9: 4–9.
- REUBER, P. (2012): Politische Geographie. Paderborn [u.a.].
- REUBER, P., & PFAFFENBACH, C. (2005): Erkenntnistheoretische Grundlagen für das methodische Arbeiten in der Humangeographie. In: REUBER, P. & PFAFFENBACH, C. (Hrsg.): Methoden der empirischen Humangeographie, Braunschweig: 25–36.
- REUBER, P., STRÜVER, A. & WOLKERSDORFER, G. (2005): Europa und die Europäische Union - die gesellschaftliche Konstruktion politischer Räume. In: REUBER, P., STRÜVE, A. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie Europas

Literaturverzeichnis

- Annäherung an ein umstrittenes Konstrukt. Forum Politische Geographie. Münster: 1–23.
- REUBER, P., & WOLKERSDORFER, G. (2001): Die neuen Geographie des Politischen und die neue politische Geographie - Eine Einführung. In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics, Heidelberger Geographische Arbeiten. Heidelberg: 1–16.
- REUBER, P., & WOLKERSDORFER, G. (2002): Clash of Civilisation aus der Sicht der kritischen Geographie. In: Geographische Rundschau, 54, Nr. 7/8: 24–28.
- REUBER, P., & WOLKERSDORFER, G. (2003): Geopolitische Leitbilder und Neuordnung der globalen Machtverhältnisse. In: GEBHARDT, H., REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen, Heidelberg: 47–65.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text - Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. Bd. 11. Materialien zur Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Der Stadtpark ist für alle da!? In: Geographie und Schule, Nr. 164: 28–34.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2012): Perspektiven und Visionen. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie -Themen -Forschung, Braunschweig: 64–68.
- RICHTER, D. (2012a): Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In: WEIBENO, G. & BUCHSTEIN, H. (Hrsg.): Politisch Handeln- Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, 1191: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: 178–192.
- RICHTER, D. (2012b): Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In: WEIBENO, G. & BUCHSTEIN, H. (Hrsg.): Politisch Handeln- Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1191 Bonn: 178–192.
- RITTER, J. & GRÜNDER (HRSG.) (1980): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5. Basel.
- RUDOLPH, R. Stadt soll die Party beenden. In: Kölner Stadtanzeiger, <http://www.ksta.de/koeln/bruesseler-platz-stadt-soll-die-party-beenden,15187530,11960216.html> (Zugegriffen: 1. Juli 2012).
- SABO, M. (2011): Plätze in Köln. Elemente zur Inwertsetzung öffentlichen Raues (nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Köln.
- SADLER, T.D., & ZEIDLER, D.L. (2005): Patterns of informal reasoning in the context of socio-scientific decision-making. In: Journal of Research in Science Teaching, 42 (1): 112–138.
- SANDMANN, A. (2014): Lautes Denken - die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In: KRÜGER, D., PARCHMANN, I. & SCHECKER, H. (Hrsg.):

- Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Heidelberg, Berlin: 179–188.
- SARATSKI, T. (2012): Argumentieren und Verhandeln: Begriffe, Theorien und ein analytischer Bezugsrahmen. In: WEIBENO, G. & BUCHSTEIN, H. (Hrsg.): Politisch Handeln- Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, 1191: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: 119–132.
- SARETZKI, T. (2012): Argumentieren und Verhandeln: Begriffe, Theorien und ein analytischer Bezugsrahmen. In: WEIBENO, G. & BUCHSTEIN, H. (Hrsg.): Politisch Handeln- Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1191 Bonn: 119–132.
- SCHARVOGEL, M. (2013): Zum Verhältnis von Sozial- und Arbeitsformen und Vermittlungsinteresse im Geographieunterricht. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts, Stuttgart: 186–195.
- SCHNEIDER, A. (2013a): Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. Bd. 9. Praxis Neue Kulturgeographie. Berlin, Münster.
- SCHNEIDER, A. (2013b): Problemorientierung und Reflexivität im Geographieunterricht. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts, Stuttgart: 34–45.
- SCHOLZ, O.R. (2000): Was heißt es, ein Argument zu verstehen? In: LUEKEN, G.-L. (Hrsg.): Formen der Argumentation, Leipzig: 161–176.
- SCHUBERT, H. (2010): Ein neues Verständnis von urbanen öffentlichen Räumen. In: HAVEMANN, A. & SELLE, K. (Hrsg.): Plätze, Parks & Co. Stadträume im Wandel - Analysen, Positionen und Konzepte, Detmold: 184–194.
- SCHÜTZ, A., & LUCKMANN, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- SEARL, J.R. (1979): Sprechakte. Frankfurt am Main.
- SPIEGEL, C. (2006): Argumentieren lernen im Unterricht - ein funktional-didaktischer Ansatz. In: GRUNDLER, E. & VOGT, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien, Tübingen: 63–76.
- SPIEGEL, E. (2010): Stadtplätze als öffentliche Freiräume: Wer nutzt sie wann, wie und warum? In: HAVEMANN, A. & SELLE, K. (Hrsg.): Plätze, Parks & Co. Stadträume im Wandel - Analysen, Positionen und Konzepte, Detmold: 251–265.
- STADT KÖLN (HRSG.) (2011): Daten & Fakten.
http://www.koeln.de/veedel/innenstadt/neustadtnord/daten_und_fakten_29886.html (Zugegriffen: 17. Juli 2012).
- STADT KÖLN (HRSG.) (2012a): Flächennutzungsplan Bezirk Innenstadt.
<http://www.stadt-koeln.de/4/stadtplanung/flaechennutzungsplan/innenstadt/> (Zugegriffen: 17. Juli 2012).

Literaturverzeichnis

- STADT KÖLN (HRSG.) (2012b): Brüsseler Platz - Konzept „Wir sprechen den Brüsseler Platz leer“. <http://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/umwelt-tiere/laerm/bruesseler-platz> (Zugegriffen: 23. August 2012)⁵⁴.
- STADT KÖLN (HRSG.) Brüsseler Platz auch ohne Besucher viel zu laut. http://www.koeln.de/koeln/laermgutachten_bruesseler_platz_viel_zu_laut_560897.html (Zugegriffen: 21. Januar 2014).
- STÖBER, G. (2011): Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln - „Konflikt“ als Thema im Geographieschulbuch. In: MEYER, C., HENRY, R. & STÖBER, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis, Band 47: Geographiedidaktische Forschungen. Braunschweig: 68–81.
- STÖCKER, R. (2001): Wohnen einst und jetzt im Belgischen Viertel. In: WIKTORIN, D., BLENCK, J. & NIPPER, J. (Hrsg.): Köln. Der historisch-topographische Atlas, Köln: 162.
- STRÜVER, A. (2009): Grundlagen und zentrale Begriffe der Foucault'schen Diskurstheorie. In: GLASZE, G.M.A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung, Bielefeld: 61–81.
- TOULMIN, S. (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim.
- TOULMIN, S. (2003): The Uses of Argument. Cambridge.
- TROBLOWITSCH, J. (2008): Medienkommunikation und „objektive Erkenntnis“. Karl R. Poppers Drei-Welten-Theorie als medientheoretischer Ansatz. Saarbrücken.
- UNGEHEUER, G. (1987): Kommunikationstheoretische Schriften I. Aachen.
- VERES, A., & KOST, K. (2005): Verständnis von Geopolitik in der Gegenwart. Ein Ende des Schweigens. In: Standort - Zeitschrift für Angewandte Geographie, 1: 26–30.
- VÖLZKE, K. (2012): Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Studium und Forschung, Heft 20. Kassel.
- WALLBERG, M., & HEMPEL, N. (2012): Chic Belgique. <http://www.chicbelgique.de/impressum/> (Zugegriffen: 17. Juli 2012).
- WARDENGA, U. (2001): Zur Konstruktion von „Raum“ und „Politik“ in der Geographie des 20. Jahrhunderts. In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics, Heidelberg: 17–32.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: geographie heute, 200: 8–11.

⁵⁴ Der Abdruck des Flyers wurde am 28.07.2014 vom Amt für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Stadt Köln telefonisch genehmigt.

- WARDENGA, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, M. & KANWISCHER, D. (Hrsg.): *TatOrte: Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*, Berlin, Münster: 21–49.
- WEBER, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen⁵.
- WEGENER, M. (2012): Mein Haus, mein Platz, mein Bier. Wie öffentlich sind die Kölner Plätze. In: *Stadtrevue*, Nr. 7: 28–30.
- WEIDLE, R., & WAGNER, A.C. (1994): Die Methode des Lauten Denkens. In: HUBER, G.L. & MANDL, H. (Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, Weinheim: 81–103.
- WEINERT, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel: 17–31.
- WEIBENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., ET AL. (2010): *Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung, 1016. Bonn.
- WENTZ, M. (2002): Der öffentliche Raum als das Wesentliche des Städtebaus. In: SELLE, K. (Hrsg.): *Was ist los mit den öffentlichen Räumen? Analysen, Positionen, Konzepte*, Aachen, Dortmund, Münster: 191–199.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. *Erdkundliches Wissen*, 116.
- WERLEN, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Globalisierung, Region und Regionalisierung. *Erdkundliches Wissen*, 119.
- WERLEN, B. (2000): *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern/Stuttgart/Wien.
- WERLEN, B. (2010): *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktionen geographischer Wirklichkeiten*. Stuttgart.
- WIEGANDT, C.-C. (2006): Öffentliche Räume - öffentliche Träume. Zur Kontroverse über die Stadt und ihre Gesellschaft. In: WIEGANDT, C.-C. (Hrsg.): *Öffentliche Räume - öffentliche Träume. Zur Kontroverse über die Stadt und ihre Gesellschaft*, Münster: 7–12.
- WIENER, D. (2009): Abschlussbericht zur Moderation am Brüsseler Platz. Köln. http://www.bruesselerblog.de/wp-content/uploads/2010/02/abschlussbericht_zur_moderation_am_bruesseler_platz.pdf (Zugriffen: 6. August 2012).
- WIKTORIN, D. (2012): Wege zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht: Das Netzwerk „Fachliche Unterrichtsentwicklung Geographie Sekundarstufe II“. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.). <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/netzwerk-erdkunde-sii/erdkunde-home/erdkunde-home.html> (Zugriffen: 10. Oktober 2012).

Literaturverzeichnis

- WINKLER, I. (2006): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. In: GRUNDLER, E. & VOGT, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien, Tübingen: 157–166.
- WOHLRAPP, H. (2006): Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden? In: GRUNDLER, E. & VOGT, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien, Tübingen: 29–40.
- WOLKERSDORFER, G. (2001a): Politische Geographie und Geopolitik zwischen Moderne und Postmoderne. Heidelberger Geographische Arbeiten. 111. Heidelberg.
- WOLKERSDORFER, G. (2001b): Politische Geographie und Geopolitik: Zwei Seiten derselben Medaille? In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics, Heidelberg: 33–56.
- WOLKERSDORFER, G. (2008): Geopolitische Leitbilder als Deutungsschablone für die Bestimmung des „Eigenen“ und „Fremden“. In: LENTZ, S. & ORMELING, F. (Hrsg.): Die Verräumlichung des Welt-Bildes. Petermanns Geographische Mitteilungen zwischen „explorativer Geographie“ und der „Vermessenheit“ europäischer Raumphantasien, Stuttgart: 181–191.
- WOLKERSDORFER, G., GLASZE, G. & THIELMANN, J. (2006): Das Konzept der Kulturerdteile und der „Kampf der Kulturen“. In: „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt, 10: Mainzer Kontaktstudium Geographie. Mainz: 9–17.
- WÜRFEL, N. (2001): Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: MÜLLER-HARTMANN, A. & SCHOCKER-VON-DITFURTH, M. (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen, Tübingen: 163–186.



11. Anhang

1) Vortest der Erhebung

Vortest: Quantitative und qualitative Erhebung zu raumbezogenen Konflikten mit Hilfe von Argumentationen

Datum der Erhebung: 03.07.2012

Schülerin/ Schüler: _____

Geschlecht: männlich weiblich

Nationalität: _____

Leistungskurs: _____

In Köln wird seit längerem diskutiert, wie mit den Park- und Grünanlagen innerhalb der Stadt umgegangen werden soll. Die Nutzung der Flächen sieht sehr unterschiedlich aus. Diese unterschiedliche Nutzung verursacht viel Streitpotenzial und Konflikte innerhalb der Kölner Bevölkerung.

Die nachfolgenden Argumente sind von verschiedenen Kölner Bürgerinnen und Bürger, die wiederum ihre Meinungen zu diesem Problem berichten. Diese Aussagen sollen danach beurteilt werden, ob sie aus Ihrer Sicht gute oder schlechte Argumentationen sind. Dafür nutzen Sie bitte die Notenskala von 1 (sehr gute Argumentation) bis 5 (sehr schlechte Argumentation). Beachten Sie bitte, dass es dabei nicht um Ihre eigene Meinung geht, sondern nur darum, ob Sie die Argumentation als gut oder schlecht empfinden.

1

Vortest: Quantitative und qualitative Erhebung zu raumbezogenen Konflikten mit Hilfe von Argumentationen

Datum der Erhebung: 03.07.2012

		1 Sehr gut	2	3	4	5 sehr schlecht
1	Peter H.: „Ich finde, es gibt genug Parks in Köln.“	0	0	0	0	0
2	Viktor K.: „Ich wohne sehr gerne am Park. Ich habe weder einen Balkon noch einen eigenen Garten. Daher komme ich auch oft in den Park, wie so viele in Köln zum Erholen, um Freunde zu treffen oder zum Sport. Ich kann daher die Nutzer gut verstehen, die sich hier gerne aufhalten. Andererseits kann ich nicht verstehen, wie rücksichtslos manche Nutzer sind und ihren Müll überall liegen lassen und dass sie nicht verstehen, dass um 22 Uhr Ruhe sein muss, damit wir Anwohner schlafen können.“	0	0	0	0	0
3	Celine F.: „Ich vertrete die Stadt Köln und wir sind daran interessiert allen Bürgern gerecht zu werden. Aus unserer Perspektive müssen wir einen Kompromiss finden, so dass alle Beteiligten zufrieden sind. Die Befürworter einer weiteren Nutzung wünschen sich, dass sie auf den Grünflächen alles wie gehabt machen können. Denn Grünflächen gehören zum öffentlichen Raum. Die Gegner wiederum sehen den Lärm und den Müll sowohl für sich als auch für die Tiere als Gefahr. Grund dafür ist unter anderem auch die Lautstärke. Die Anwohner können nicht schlafen.“	0	0	0	0	0
4	Melek D.: „Ich vertrete das Ordnungsamt Köln, das die Pflicht hat für Ordnung und Ruhe zu sorgen. Da wir aber nicht die Möglichkeiten haben, den Park um 24 Uhr räumen zu lassen, weil wir kein Recht dazu haben, können wir nur auf das Verständnis der Bürgerinnen setzen und die Leute auffordern ruhig zu sein und um 24 Uhr zu gehen.“	0	0	0	0	0
5	Susanne K.: „Ich möchte die Kölner Parkanlagen zum Erholen und zum Joggen nutzen können. Abends nach der Arbeit gehe ich gerne laufen. Nur leider sitzen dann dort all die jungen Menschen mit ihren Grills und trinken Bier. Nicht nur, dass es furchtbar stinkt, manche rufen mir auch noch dumme Sprüche zu.“	0	0	0	0	0
6	Peter H.: „Die Grünflächen sind Flächen der Stadt und damit gehören sie der Öffentlichkeit. Öffentliche Räume sind für jeden zugänglich und ein Ort der Begegnung und des Austausches, daher können alle Bürger die Flächen nutzen.“	0	0	0	0	0
7	Norbert W.: „Ich find es super, wenn sich so viele Menschen im Park treffen.“	0	0	0	0	0

Vorstellung: Quantitative und qualitative Erhebung zu raumbezogenen Konflikten mit Hilfe von Argumentationen

Datum der Erhebung: 03.07.2012

		1 Sehr gut	2	3	4	5 sehr schlecht
8	Susanne K.: "Also, wie ich schon sagte, ich möchte den Park gerne zum Joggen und Erholen nutzen. Das liegt daran, dass ich nur im Park vor meiner Haustür joggen gehen kann. Alle anderen Laufwege sind zu weit weg oder ich müsste quer durch die Stadt fahren. Natürlich verstehe ich auch meine Nachbarn oder andere, die hier gerne sitzen und sich mit Freunden treffen. Auch sie haben wenige Möglichkeiten für geringes Geld einen netten Abend zu verbringen. Die Preise für Essen und Trinken in Bars sind einfach zu hoch für Studenten. Aber neben meinen eigenen Interessen müssen auch die Interessen der anderen beachtet werden, daher wünsche ich mir, dass auf alle Nutzer geachtet wird."	0	0	0	0	0
9	Celine F.: „Die Leute, die in den Parks grillen, verursachen viel Müll. Die Stadt Köln und somit auch die Einwohner müssen für die Müllbeseitigung aufkommen. Die nächtlichen Reinigungsarbeiten verursachen enorme Kosten, die die Einwohner durch erhöhte Abgaben entrichten müssen. Dies betrifft aber alle Einwohner, auch diejenigen, die den Park nicht nutzen.“	0	0	0	0	0
10	Sybille F.: „Ich bin mit Hingabe Tierschützerin. Und möchte bewirken, dass während der Brützeiten keine Veranstaltungen in den Parks stattfinden dürfen. Des Weiteren müssten zum Schutz der Tiere die nächtlichen Treffen um 22 Uhr enden, so dass die Tiere ihre Nachtruhe bekommen. Dies wird sicherlich auch den Anwohnern gefallen. Denn das, was für die Tiere gut, ist auch für uns Menschen gut. Ich verstehe natürlich auch die jungen Menschen, die das Wetter genießen wollen und an der frischen Luft sich treffen. Ich denke, hier müsste ein Kompromiss geschlossen werden, der allen zu Gute kommt.“	0	0	0	0	0
11	Viktor K.: „Dieser Gestank von den vielen Grills ist ziemlich nervig, weil der Wind ihn immer in meine Richtung treibt.“	0	0	0	0	0
12	Norbert W.: "Wenn die jungen Menschen nicht mehr in den Parks sein dürfen, wo sollen sie denn dann hin? Wir Gastronomen leben davon, dass die Kölner gerne in den Parkanlagen sind. Wenn jeder sein Bierchen zu Hause trinken würde, dann müssten wir unsere Bars schließen, denn unsere Umsätze würden einbrechen und wir würden nichts mehr verdienen."	0	0	0	0	0

Datum der Erhebung: 03.07.2012

		1 Sehr gut	2	3	4	5 Sehr schlecht
13	Melek D.: "Das Ordnungsamt kann nur einschreiten, wenn wirklich ein Vergehen verübt wird. In schlimmen Fällen ist auch die Polizei da, die eingreift. Allerdings handelt sich bei den Grünflächen um öffentliche Räume. Der Name sagt es schon, diese Flächen sind für die Öffentlichkeit bestimmt, also für jedermann. Wir müssen darauf achten, dass die Interessen aller bewahrt werden."	0	0	0	0	0
14	Celine F.: "Die Stadt versucht als Schlichter einzutreten. Wir möchten es gerne allen Recht machen. Aus unserer Perspektive ist der Konflikt schwierig zu kontrollieren. Auf der einen Seite sind die Anwohner, die sich über den Lärm und den Müll beschweren. Das gleiche gilt für die Naturschützer. Auf der anderen Seite möchten die Kölner aber ihre Grünflächen frei nutzen können. Wir haben kein Recht den Menschen vorzuschreiben, was sie wo zu machen haben. Köln lebt doch von seiner Toleranz."	0	0	0	0	0
15	Sybille F.: "Die Tiere in unseren Parks verdienen eine artgerechte Lebensweise. Man sollte manche Parks für den Menschen schließen. Vielleicht könnte man manche ja zu Naturschutzgebieten erklären."	0	0	0	0	0
16	Peter H.: "Ich verstehe diese ganze Debatte gar nicht. In den Parks darf jeder machen, was er will. Solange er nicht andere belästigt. Bald verbietet man uns auch noch das demonstrieren. Wir leben doch in einem freien Staat."	0	0	0	0	0
17	Victor K.: "Wir als Anwohner stören uns an dem Gestank. Ich sehe ein, dass Grillen eine schöne Sache ist. Aber dann müssen die Leute doch einsehen, dass sie ihren Müll wieder mitnehmen oder zumindest in die Mülltonnen werfen. Die Stadt sollte hier noch mehr für sorgen, denn daran ist doch jedem gelegen. Wenn der Müll weggeräumt wird, kann sich niemand mehr darüber aufregen."	0	0	0	0	0
18	Celine F.: „Die Grünflächen sind öffentliche Räume. D.h. sie gehören der Öffentlichkeit, sind Räume der Begegnungen und werden von uns als Stadt in Stand gehalten. Daher können wir keine Verbote aussprechen und auch keinen Zaun um sie herum bauen.“	0	0	0	0	0

Vortest: Quantitative und qualitative Erhebung zu raumbezogenen Konflikten mit Hilfe von Argumentationen

Datum der Erhebung: 03.07.2012

2) Schreiben Sie nun bitte abschließend kurz auf, um welchen Konflikt es bei den obigen Aussagen geht.

(3) Das Grillen und Alkohol trinken soll auf den Kölner Grünflächen verboten werden.

In der unten stehenden Tabelle tragen Sie bitte die Argumente ein, die dafür und diejenigen die dagegen sprechen.

Dafür spricht....	Dagegen spricht....

2) Nachtest der Erhebung

Test zur quantitativen und qualitativen Erhebung von Argumentationskompetenzen bei raumbezogenen Konflikten im Rahmen der Doktorarbeit von Miriam Kuckuck zum Thema „URBANES ERWACHEN. Vom öffentlichen Raum zum Problemraum – Die Erschließung von raumgebundenen Konflikten mit Hilfe der Argumentationskompetenz“

Datum der Erhebung: 06.11.2012

Schülerin/ Schüler: _____

Die Namen werden nach der Aufnahme kodiert und anonymisiert

Geschlecht: männlich weiblich

Nationalität: _____

In Köln ist die Diskussion um den öffentlichen Raum und dessen Nutzung seit mehreren Jahren ein viel diskutiertes Thema. In den Sommermonaten kann fast täglich in den lokalen Zeitungen darüber gelesen werden. Die Nutzung führt zu Interessenkonflikten zwischen unterschiedlichen Akteuren.

Die nachfolgenden fiktiven Meinungsäußerungen sind von verschiedenen Akteuren, die wiederum ihre Meinungen zu diesem Problem mitteilen. Diese Aussagen sollen danach beurteilt werden, ob sie aus Ihrer Sicht gute oder schlechte Argumentationen sind. Dafür nutzen Sie bitte die Notenskala von 1 (sehr gute Argumentation) bis 5 (sehr schlechte Argumentation). Beachten Sie bitte, dass es dabei nicht um Ihre eigene Meinung geht, sondern nur darum, ob Sie die Argumentation als gut oder schlecht empfinden.

Für die Beurteilung lesen Sie sich die Sätze bitte laut vor. Um Ihre Beurteilung nachvollziehen zu können, denken Sie bitte dabei laut. Lassen Sie alle Gedanken, Emotionen und Assoziationen frei heraus, so dass Ihre Begründung für Ihre Beurteilung deutlicher wird.

Test zur quantitativen und qualitativen Erhebung von Argumentationskompetenzen bei raumbezogenen Konflikten im Rahmen der Doktorarbeit von Miriam Kuckuck zum Thema „URBANES ERWACHEN. Vom öffentlichen Raum zum Probleerraum – Die Erschließung von raumgebundenen Konflikten mit Hilfe der Argumentationskompetenz“

Datum der Erhebung: 06.11.2012

		1 sehr gut	2	3	4	5 Sehr schlecht
1	Susanne L.: „Meine Meinung ist, dass unsere Mühen bei der Pflege der Beete nicht beachtet werden. Die nächtlichen Besucher hinterlassen Müll, Zigaretten und Essensreste. Außerdem fliegen überall Scherben herum – unsere Kinder verletzen sich daran. Daher finde ich, dass der Brüsseler Platz nicht weiter als Treffpunkt für die vielen Besucher dienen soll.“	<input type="radio"/>				
2	Karl W.: „Ich wohne jetzt seit 20 Jahren direkt am Brüsseler Platz, aber so etwas habe ich noch nie erlebt. Immer wenn das Wetter schön ist, fürchte ich den nächtlichen Lärm. Ich finde, dass ein Zaun um den Platz gezogen werden soll. Ich kann nicht schlafen und dieser Müll überall.“	<input type="radio"/>				
3	Peter K.: „Mein Name ist Peter. Ich wohne am Brüsseler Platz – schon seit 5 Jahren. Ich gehe gerne nach der Arbeit auf den Platz. Ich finde, der Brüsseler Platz sollte genau so bleiben wie er ist: schön und für alle zugänglich!“	<input type="radio"/>				
4	Sybille A.: „Ich wohne gerne am Brüsseler Platz, da ich hier alles habe: Einkaufsmöglichkeiten, eine super Anbindung an den ÖPNV und hier ist immer was los. Auch die anderen jungen Leute brauchen doch öffentliche Plätze, auf dem sie sich treffen können. Davon gibt es einfach zu wenige in Köln. Daher ist es für mich persönlich völlig in Ordnung, dass der Platz als Treffpunkt dient. Allerdings kann ich auch meine Nachbarn gut verstehen. Viele finden es hier einfach zu laut: meine Nachbarn können nicht schlafen und der Müll ist ihnen auch ein Dorn im Auge, da der Müll oft morgens noch herumliegt und das nicht schön ist für die Kinder auf dem Spielplatz. Ich finde, es sollte ein Kompromiss gefunden werden, der es allen Recht macht und alle Interessen berücksichtigt.“	<input type="radio"/>				
5	Viktor F.: „Dass ich ab 24 Uhr keine alkoholischen Getränke mehr verkaufen darf, ist eine absolute Frechheit. Die Kioske in der unmittelbaren Umgebung dürfen weiterhin verkaufen, nur ich muss meinen Kiosk schließen. Und das alles nur, weil ein paar Anwohner nicht schlafen können. Ich finde, dass man mit Lärm und Müll in einer Stadt wie Köln klarkommen muss.“	<input type="radio"/>				
6	Werner K.: „Das Ordnungsamt versucht die Maßnahmen, die innerhalb der Aushandlungsprozesse zwischen der Stadt Köln, den Anwohnern und den Nutzer sowie den Gastronomen entwickelt wurden, umzusetzen. Um den Kompromiss zu verwirklichen, sprechen wir seit einiger Zeit die Menschen um 22 Uhr an ruhiger zu sein sowie um 24 Uhr bitten wir die Personen den Platz zu verlassen. Dieser Aufgabe kommen wir gerne nach, wenn wir dabei helfen können, den Konflikt am Brüsseler Platz zu bewältigen.“	<input type="radio"/>				

Test zur quantitativen und qualitativen Erhebung von Argumentationskompetenzen bei raumbezogenen Konflikten im Rahmen der Doktorarbeit von Miriam Kuckuck zum Thema „URBANES ERWACHEN. Vom öffentlichen Raum zum Problemraum – Die Erschließung von raumgebundenen Konflikten mit Hilfe der Argumentationskompetenz“

Datum der Erhebung: 06.11.2012

		1 sehr gut	2	3	4	5 mangel- haft
7	Silvio R.: „Wir Gastronomen sind sehr bemüht einen Kompromiss zu finden. Wir bieten den Nutzern daher unsere Toiletten an, um das „Wildpinkeln“ zu reduzieren. Auch kommen wir den Anforderungen nach und erweitern unsere Außengastronomie. Unser persönliches Anliegen ist natürlich das Flair des Platzes und des Viertels beizubehalten, um unsere Umsätze zu sichern. Wir leben von dem Geld unserer Gäste und wir können dadurch vielen Arbeitsplätze geben. Da es wenige schöne Plätze in Köln gibt, verstehen wir auch die jungen Nutzer. Diese Generation hat eben ein anderes Freizeitverhalten als wir. Aber auch den Wünschen der Anwohner muss nachgekommen werden. Der Lärm und der Müll muss reduziert werden, damit die Anwohner endlich zur Ruhe kommen.“	<input type="radio"/>				
8	Pierre B.: „Die Maastrichter Straße verläuft direkt am Brüsseler Platz. Nicht nur die Anwohner direkt am Platz sind die Leidtragenden, auch wir in den angrenzenden Straßen werden in den sommerlichen Nächten geplagt. Wenn Köln mehr schöne Plätze hätte, das Rheinufer zum Verweilen einladen würde, dann hätten wir alle weniger Plätze, da sich die Menschen auf ganz Köln verteilen würden. Köln wirbt zwar damit modern und tolerant zu sein, aber wir möchten das nicht weiter auf unsere Kosten erleben.“	<input type="radio"/>				
9	Max S.: „Die Ansichten um die weitere Nutzung des Brüsseler Platzes sind sehr unterschiedlich. Meiner Meinung nach sollte sich nichts ändern. Die Leute sollten wie gewohnt zum Platz kommen können, um dort Freunde zu treffen und eine nette Zeit zu haben. Alle Maßnahmen sollten wieder aufgegeben werden, damit alle den öffentlichen Raum uneingeschränkt nutzen können. Ich finde, dass das Ansprechen der Besucher und die Sensibilisierung die einzige gute Maßnahme darstellt und weiter verfolgt werden kann. Die Bedürfnisse der Anwohner sollten auch verfolgt werden, weil sie hier wohnen und all das täglich miterleben.“	<input type="radio"/>				
10	Franka S.: „Der Brüsseler Platz ist auch nur ein Platz in Köln. Ich finde diese ganze Aufregung darüber völlig übertrieben. Ständig muss man in den Zeitungen davon lesen. Sogar das Fernsehen greift das Thema schon auf.“	<input type="radio"/>				
11	Hakan R.: „Das Konzept unseres Supermarktes ist es, von morgens 7 Uhr bis nachts 24 Uhr für unsere Kunde da zu sein. Daher können wir nicht einfach bei diesem einen Supermarkt am Brüsseler Platz andere Ladenöffnungszeiten verfolgen oder unser Sortiment nur eingeschränkt zur Verfügung stellen.“	<input type="radio"/>				

Datum der Erhebung: 06.11.2012

		1 sehr gut	2	3	4	5 mangel- haft
12	Kevin S.: „Die Brüsseler Straße gehört neben einigen anderen Straßen im Belgischen Viertel zu den teuersten Wohnräumen in Köln. Für meine Eigentumswohnung habe ich vor 9 Jahren sehr viel Geld bezahlen müssen. Ich habe mich bewusst entschlossen in dieses Viertel zu ziehen aufgrund seiner Kreativität. Aber die Ereignisse in den Sommermonaten der letzten Jahre sind nicht mehr zu ertragen. Daher möchte ich meine Wohnung gerne wieder verkaufen und mir ein ruhigere Wohnung in Köln suchen. Aber leider werde ich meine Wohnung zu den Kosten, die ich hatte nicht mehr los und schuld daran sind diese jungen Nachtschwärmer.“	0	0	0	0	0
13	Christiane F.: „Die Polizei unterstützt das Ordnungsamt. Unsere Kollegen sprechen die Menschen nachts freundlich an und bitte Sie um 24 Uhr den Platz zu verlassen. Zu Auseinandersetzungen oder Streitigkeiten kommt es nur in sehr seltenen Fällen. Wir sind hier als neutrale Institution. Aber ich persönlich kann beide Richtungen sehr gut verstehen. Zum einen die Anwohner, die seit Jahren in den warmen Nächten vom Lärm und Müll geplagt werden. Nicht schlafen zu können, ist wirklich furchtbar. Ich kann das gut verstehen. Auf der anderen Seite sind die jungen Nutzer, die ihre Freizeit auf dem Brüsseler Platz verbringen wollen. Auch ihnen muss man die Gelegenheit geben, sich treffen zu können. Köln bietet dafür zu wenige Möglichkeiten. Ich denke, dass hier etwas seitens der Stadt getan werden muss.“	0	0	0	0	0
14	Helena T.: Ich bin nach Köln vor einigen Jahren gezogen, um hier zu studieren. Köln ist für mich meine Heimat geworden. Die Menschen hier im Rheinland sind weltoffen, tolerant und gut gelaunt. Aber wenn es um den Brüsseler Platz geht, dann ist das irgendwie anders. Die Stadt bietet zu wenige Möglichkeiten sich im öffentlichen Raum aufzuhalten. Andere Plätze dienen lediglich dem Verkehr wie der Barbarossaplatz oder der Ebertplatz. Hier möchte man sich wirklich nicht gerne aufhalten. Der Weiteren liegt der Brüsseler Platz einfach super. Die Anbindung an die Straßenbahn ist gegeben auch mit dem Rad ist man schnell hier. Und die ganzen Kneipen und Bars machen das Viertel einfach hip. Hier trifft sich halt jeder, also will auch jeder hier hin.“	0	0	0	0	0
15	Edgar K.: „Es ist mein gutes Recht die öffentlichen Plätze zu nutzen, um dort ein Buch zu lesen, Freunde zu treffen oder einfach nur um zu Verweilen. Ganz egal um welche Uhrzeit ich das machen möchte.“	0	0	0	0	0

Test zur quantitativen und qualitativen Erhebung von Argumentationskompetenzen bei raumbezogenen Konflikten im Rahmen der Doktorarbeit von Miriam Kuckuck zum Thema „URBANES ERWACHEN. Vom öffentlichen Raum zum Problemraum – Die Erschließung von raumgebundenen Konflikten mit Hilfe der Argumentationskompetenz“

Datum der Erhebung: 06.11.2012

		1 sehr gut	2	3	4	5 mangel- haft
16	Petra L.: „Die Anwohner, die sich über die Lautstärke und den Müll beschwerten, haben einfach kein Recht dazu. Das ist meine Meinung. Wer in der Stadt lebt, muss damit klar kommen, dass es hier laut ist. Die, die sich gestört fühlen, sollen doch umziehen in ruhigere Gebiete. Der Platz war ja vorher da.“	0	0	0	0	0
17	Natascha W.: „Meiner Meinung nach ist der Brüsseler Platz ein gutes Beispiel für eine neue Herangehensweise in städtebaulichen Auseinandersetzungen. Allein die Mitsprache aller Beteiligten führt zu anderen Lösungsstrategien – neue städtebauliche Leitbilder erfordern nun einmal eine neue angepasste Herangehensweise. Daher können die Entwicklungen in diesem lokalen Konflikt auch auf andere Bereiche oder andere Städte übertragen werden.“	0	0	0	0	0
18	Hilde A.: „Dass ich in meinem Kiosk ab 23.30 Uhr keinen Alkohol verkaufen darf, ist meines Erachtens nach eine Einschneidung in meine Recht sowie in die Rechte meine Käufer. Wenn man nirgendwo mehr in den Kneipen rauchen darf, Lokale geschlossen werden und die Preise immer weiter steigen, wundert es noch nicht, dass die Studenten auf öffentlichen Plätzen verkehren und sich ihr Bier bei mir im Kiosk kaufen. So sparen die Studenten Geld und für mich ist es gut, da ich meinen Umsatz steigern kann. Von daher bin ich absolut gegen das neue Ausschankgebot der Stadt.“	0	0	0	0	0

(2) Schreiben Sie bitte abschließend kurz auf (max. 100 Wörter), um welchen Konflikt es sich bei den obigen Aussagen handelt. Gehen Sie dabei auch auf die genannten Akteure ein.

Test zur quantitativen und qualitativen Erhebung von Argumentationskompetenzen bei raumbezogenen Konflikten im Rahmen der Doktorarbeit von Miriam Kuckuck zum Thema „URBANES ERWACHEN. Vom öffentlichen Raum zum Probleerraum – Die Erschließung von raumbundenen Konflikten mit Hilfe der Argumentationskompetenz“

Datum der Erhebung: 06.11.2012

(3) *Der Brüsseler Platz soll weiterhin als Treffpunkt für eine junge urbane Bevölkerung dienen.*

In der unten stehenden Tabelle tragen Sie bitte die Argumente ein, die dafür und diejenigen die dagegen sprechen.

Dafür spricht, ...	Dagegen spricht, ...

3) Verlaufsplan Unterrichtssequenz (MIT Argumentations- und Diskursinput)

Thema: Nutzungskonflikte im öffentlichen Raum		Angestrebter Kompetenzzuwachs	Zentrale Fachbegriffe
Thema der Unterrichtsstunde		Die SuS...	
1. Stunde*	„Öffentlicher Raum“ – Eine Einführung und Abgrenzung zum privaten und semi-öffentlichen Raum	...können die verschiedenen Merkmale und Eigenschaften von den drei Räumen (öffentlich, semi-öffentlich, privat) nennen und zu ordnen (Fachwissen)	Öffentlicher Raum, semi-öffentlicher Raum, privater Raum
2. Stunde	„Brüsseler Platz in Köln“ – Ein Raumbeispiel	...können das gewählte Raumbeispiel lokalisieren (Fachwissen) ... erweitern ihre Methodenkompetenz, indem sie die verschiedenen thematischen Karte in Beziehung zu einander setzen	Wohnnutzung, Mischnutzung
3. Stunde	Raumbezogene Konflikte – Vom öffentlichen Raum zum Problemraum	...können Hypothesen aufstellen, warum der Brüsseler Platz ein Problemraum ist (Fachwissen) ...können ihre Hypothesen gemeinsam mit ihrem Partner diskutieren (Kommunikation) ...können ihre Ergebnisse dem Plenum präsentieren (Kommunikation) ...können ihre eigene Meinung auf einem Meinungsstrahl verorten (Kommunikation, Beurteil und Bewerten) ...können wiedergeben, was ein Konflikt ist (Fachwissen)	Raumbezogener Konflikt, Meinungsstrahl, Organigramm, Hypothesen

4. Stunde	Akteure am Brüsseler Platz – Oder „Wer spricht von welchem Ort über was und warum?“	<p>...können mit Hilfe des Textes ein Organigramm erstellen, um die Zusammenhänge darzustellen (Systemkompetenz)</p> <p>...können die wesentlichen vier Akteursgruppen des raumbezogenen Konfliktes benennen (Fachwissen)</p> <p>...können die grundlegenden Informationen über die Akteure herausarbeiten (Fachwissen)</p> <p>...im Rahmen des Gruppenpuzzles Informationen zu ihrem jeweiligen Akteurs aufbereiten und dies mit ihren Mitschülern diskutieren (Expertengruppe) (Fachwissen, Kommunikation)</p> <p>...in der Stammgruppe ihre Ergebnisse aus der Sicht ihres Akteurs vorstellen und dessen Meinung im Meinungsstrahl verorten (Fachwissen, Kommunikation)</p>	Akteure, Intentionen und Interessen der Akteure, biographischen Voraussetzungen der Akteure, Meinungsverortung
5. Stunde	Konstruktion des Konfliktes – Die Untersuchung der sprachlichen Konstruktion - Das „Wer spricht“	<p>...Können mit Hilfe des Analyserasters die Filmsequenz bewerten und wesentliche Merkmale des Diskurses herausarbeiten (Fachwissen, Kommunikation)</p> <p>...Können mit Hilfe des Analyserasters verschiedene Zeitungsartikel des Diskurses untersuchen und die Merkmale des Diskurses herausarbeiten und präsentieren (Fachwissen, Kommunikation)</p> <p>...im Plenum diskutieren und argumentieren, welche Argumente der Akteure wie</p>	Diskursanalyse, Analyseraster

		auf sie wirken und welche Absichten damit verfolgt werden (Fachwissen, Beurteilen und Bewerten, Kommunikation)	
6. Stunde**	Argumentationsanalyse von Meinungsäußerungen der Akteure	<p>...erfahren die verschiedenen Gütekriterien von Argumentationen und können dieses Wissen auf gegebene Argumentationen anwenden und diese bewerten (Fachwissen, Kommunikation, Beurteilen und bewerten)</p> <p>...können die mehrfache Konstruktion des Konfliktes am Brüsseler Platz beschreiben (Fachwissen)</p>	Argumentationsanalyse

* Vor Beginn der Unterrichtssequenz wurde der Vortest erhoben, so dass die erste Unterrichtsstunde nur ca. 20 Minuten andauerte.

** Nach der Unterrichtssequenz wurde der Nachtest erhoben.

4) Verlaufsplan Unterrichtssequenz (OHNE Argumentations- und Diskursinput)

Thema: Nutzungskonflikte im öffentlichen Raum		Angestrebter Kompetenzzuwachs	Zentrale Fachbegriffe
Thema der Unterrichtsstunde		Die SuS...	
1. Stunde*	„Öffentlicher Raum“ – Eine Einführung und Abgrenzung zum privaten und semi-öffentlichen Raum	...können die verschiedenen Merkmale und Eigenschaften von den drei Räumen (öffentlich, semi-öffentlich, privat) nennen und zu ordnen (Fachwissen)	Öffentlicher Raum, semi-öffentlicher Raum, privater Raum
2. Stunde	„Brüsseler Platz in Köln“ – Ein Raumbeispiel	...können das gewählte Raumbeispiel lokalisieren (Fachwissen) ... erweitern ihre Methodenkompetenz, indem sie die verschiedenen thematischen Karte in Beziehung zu einander setzen	Wohnnutzung, Mischnutzung
3. Stunde	Raumbezogene Konflikte – Vom öffentlichen Raum zum Problemraum	...können Hypothesen aufstellen, warum der Brüsseler Platz ein Problemraum ist (Fachwissen) ...können ihre Hypothesen dem Plenum vorstellen (Kommunikation) ...können wiedergeben, was ein Konflikt ist (Fachwissen) ...können mit Hilfe des Textes ein Organigramm erstellen, um die Zusammenhänge darzustellen (Systemkompetenz)	Raumbezogener Konflikt, Organigramm, Hypothesen
4. Stunde	Akteure am Brüsseler Platz – Oder: „Wer spricht von welchem Ort über was und warum?“	...können die wesentlichen vier Akteursgruppen des raumbezogenen Konfliktes benennen (Fachwissen) ...können die grundlegenden Informationen über die Akteure herausarbeiten (Fachwissen)	Akteure, Intentionen und Interessen der Akteure, biographischen Voraussetzungen der Akteure

5. Stunde	Konstruktion des Konfliktes – Die Untersuchung der sprachlichen Konstruktion - Das „Wer spricht“	...können ohne Filmsequenz bewerten und wesentliche Merkmale des Diskurses herausarbeiten (Fachwissen, Kommunika- tion) ...können verschiedene Zeitungsartikel des Diskurses untersuchen und die Merk- male des Diskurses herausarbeiten und präsentieren (Fachwissen, Kommunika- tion)	Diskursanalyse, Analyseraster
6. Stunde**	Wirkung des Diskurses	... im Plenum diskutieren und argumentie- ren, welche Argumente der Akteure wie auf sie wirken und welche Absichten da- mit verfolgt werden (Fachwissen, Beurtei- len und Bewerten, Kommunikation) ...stellen möglichen Lösungsansätze vor (Fachwissen)	Wirkung, Lösungsansätze