

SprachRäume – Potenziale der produktionsorientierten Literaturdidaktik für den linguistic turn im Geographieunterricht

Romy Hofmann¹, Martina Mehren² & Rainer Uphues¹

¹ didgeo@ewf.uni-erlangen.de, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, 90478 Nürnberg, Deutschland

² martina.mehren@googlemail.com, Gymnasium Adolfinum Moers, 47441 Moers, Deutschland

1 Einleitung

„Schurkenstaat“, „Achse des Bösen“, „Bayern – Laptop & Lederhose“, „Yuppieviertel“, „Dubai – das Übermorgenland“, „No Go Area“, „Altes Europa“, „be Berlin“, ... Räume werden fortlaufend durch Sprache produziert und reproduziert. Sie verhält sich dabei keineswegs neutral, sondern schafft Normen und erlaubt Wertungen. Die Geographie trägt der Bedeutung der raumbezogenen Sprache in Form des linguistic turn Rechnung. Gleichzeitig kann im Fach Deutsch ein komplementärer Trend ausgemacht werden. In seinem Aufsatz „Räume erfahren – Erfahrungsräume entwickeln“ fordert der Germanist Müller-Michaelis (2006, 5) nachdrücklich einen topographical turn für den Deutschunterricht: „Die Konzentration auf Orte des Geschehens vermittelt die Einsichten, dass Räume den Menschen den Rahmen ihres Lebens bieten, dem Handeln eine Richtung geben, sich mit Bedeutungen aufladen, Grenzüberschreitungen provozieren, nicht selten Utopien („Kein Ort. Nirgends“) entwerfen, und dass der Handelnde zugleich Beobachter und seine Perspektive eingeschränkt ist“. Durch eine stärkere Fokussierung auf den Raum als Leitkategorie im Deutschunterricht können im Hinblick auf die Theoriebildung und die Literaturanalysen neue Impulse gesetzt und damit zweifellos wichtige neue Einsichten gewonnen werden.

Die inhaltliche Zuwendung der beiden Fächer zu den jeweiligen originären Lerngegenständen und methodischen Ansätzen des anderen birgt die große Chance einer integrativen Herangehensweise, bei der als Resultat die Schüler/innen den Gegenstand der Betrachtung tiefer durchdringen. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie ein solch integraler Blick auf Raum und Sprache im Aktionsfeld Schule aussehen kann. Dazu werden die zentralen theoretischen Grundlagen in Form des linguistic turn und der produktionsorientierten Literaturdidaktik aufgearbeitet und Umsetzungspotenziale an einem Beispiel konkretisiert.

2 Der linguistic turn

2.1 Der linguistic turn in den Kulturwissenschaften

Die Hinwendung zu Sprache und ihrer Bedeutung als Wirklichkeiten konstituierendes Medium ging nicht originär von der Geographie aus. Der Zweifel an „der Vorstellung, Sprache sei ein transparentes Medium zur Erfassung und Kommunikation von Wirklichkeit“ (Klaus Stierstorfer in Blank 2001) wurde

wesentlich von der Sprachphilosophie angestoßen und begründet sich im Weiteren auf durchaus vielfältige theoretische Grundannahmen. Die Vertreter des linguistic turn¹ wenden sich dennoch gesammelt gegen positivistische Annahmen, nach denen die menschliche Erkenntnis allein auf gegebene und beobachtbare Fakten zurückzuführen sei. Sprache wird nicht nur passiv benutzt, sondern stellt aktiv Wirklichkeiten her. Objekte und Erkenntnisse existieren nicht vor der Sprache, sondern werden erst durch sie konstituiert. Den Ausgangspunkt bildet das Verständnis von Sprache als ein Zeichensystem, wobei sich ein Zeichen nach Saussure aus einer Ausdrucks- und einer Bedeutungsseite zusammensetzt. Zwischen dem Bezeichnenden (Signifikant: dem Laut, Ausdruck) und dem Bezeichneten (Signifikat: der Vorstellung, dem Konzept) besteht keine eindeutige, vielmehr eine willkürliche Verbindung. Das heißt, wenn über eine Straße gesprochen wird, hat jeder ein jeweils anderes Konzept von Straße (z.B. Autobahn, geheimer Weg, Schulweg). Die Zeichen selbst tragen keine Bedeutung; sie entsteht erst innerhalb einer größeren Struktur und in Abgrenzung zu einem anderen Wort: So, wie eine Bohne keine Erbse ist, ist eine Schnellstraße auch kein Trampelpfad. Wörter werden erst im Vorgang des Sprechens, Lesens oder Schreibens bedeutsam und der Leser ist aktiv an der Bedeutungszuweisung beteiligt. Der „Autor“ einer Botschaft hingegen tritt in den Hintergrund. In Anlehnung an Roland Barthes Aufsatz „Der Tod des Autors“ (1968) wird dem Urheber eines Textes die alleinige Bedeutungszuweisung abgenommen. In einem poststrukturalistischen Verständnis sind dann *„je nach Kontext unterschiedliche Zeichenbeziehungen und damit immer wieder neue Bedeutungen möglich“* (Glasze und Pütz 2007, 1). Die Äußerung ein und desselben Satzes in zwei unterschiedlichen Gesprächssituationen besitzt also zwei unterschiedliche Bedeutungen und kann unterschiedliche Wirkungen erzeugen. Dennoch entstehen Bedeutungen keinesfalls beliebig, vielmehr folgen sie bestimmten Ordnungen. Der Diskurs umfasst die Regeln, wie und ob Zeichen geäußert und in welchen Zusammenhängen sie gesellschaftlich bedeutsam werden. Wie Wahrheiten entstehen, ist dabei u.a. von Machtkonstellationen abhängig.

Kritik am linguistic turn wird in dessen *„Sprachenge“* (Bachmann-Medick 2009, 36) gesehen; er fokussiere zu stark allein auf die Sprachstruktur und weniger auf das Ereignis des Sprechens (ebd.). In der Tat ist es nicht Sprache allein, die Wirklichkeit herstellt. Gleichsam bedeutend sind nicht-sprachliche Handlungen, die durchaus aus vorher genannter resultieren, auf die in der vorliegenden Auseinandersetzung jedoch nicht näher eingegangen wird.

2.2 Der linguistic turn in der Kulturgeographie

2.2.1 Sprache und Raum

Um die Relevanz der Sprache für die Geographie auszumachen, ist eine Betrachtung unterschiedlicher Auffassungen von Raum unerlässlich. Im Zuge der Neuen Kulturgeographie hat sich ein Raumverständnis etabliert, welches von vier unterschiedlichen Raum-Begriffen ausgeht (Wardenga 2002).

¹ Gustav Bergmann prägte den Begriff bereits in den 1950er Jahren. Der amerikanische Philosoph Richard Rorty machte diesen Begriff in seinem gleichnamigen Buch von 1967 prominent.

Traditionell beschäftigt sich die Geographie mit dem Raum als *Container*, der sich aus bestimmten Elementen der physisch-materiellen Welt zusammensetzt, wie z. B. dem Klima, Böden und von Menschen gemachten Objekten. Auch der Raum als *System von Lagebeziehungen* materieller Objekte nimmt als Ausgangspunkt der Betrachtungen eine real existierende und zu fassende Wirklichkeit. Aufbauend auf diesem zweiten Verständnis werden Standortfragen, Lage-Relationen betrachtet (z. B. überregionales Verkehrsnetz, globale Warenströme). Das erweiterte Verständnis von Räumen fasst sie jedoch nicht mehr als objektiv gegebene Einheit auf. Drittens kann der Raum als Produkt der (*Sinnes-*)*wahrnehmung* aufgefasst werden. Aufgrund subjektiver und deswegen selektiver Wahrnehmung jedes Einzelnen werden scheinbar eindeutige Räume ganz unterschiedlich bewertet und dementsprechend genutzt. Die Empfindung als unsicherer Stadtteil wird die Wohnortwahl auf einen anderen Ort fallen lassen. Da auch jene Handlungen raumwirksam sind und Räume dadurch alltäglich strukturiert werden, gilt es, auf Subjektivitäten einzugehen. In einem vierten Verständnis stellt sich der Raum als gesellschaftlich konstruiert dar. Räume werden ständig (re-) produziert, z. B. durch Medien, die sich nicht selten der Sprache bedienen (siehe Stadtimages). Um hinter die Bedeutungsaushandlung zu schauen, wird danach gefragt, wer wie unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert. Aus den vier Auffassungen heraus kristallisiert sich eine Unterscheidung zwischen ‚objektiv‘ vermittelten physisch-materiellen Räumen (1. und 2. Raumbegriff) und mentalen, ‚subjektiv‘ erfahrbaren auf der anderen Seite (3. und 4. Raumbegriff) heraus. Jene Raumkonzepte erlauben einen je spezifischen Blick, wobei der Fokus der Betrachtungen im Zuge der Neuen Kulturgeographie auf zweiten liegt. Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen dem subjektiv wahrgenommenen Raum und dem Raum als Konstrukt gilt es hier nicht herauszuarbeiten, vielmehr werden beide Konzeptualisierungen als sich gegenseitig bedingend verstanden.

Speziell in der deutschen Humangeographie hat der linguistic turn in den 1980er Jahren Eingang gefunden (Glasze und Pütz 2007, 2).² Dennoch blieb die Einsicht, dass Sprache und Kommunikation eine entscheidende Rolle bei der Raumkonstitution einnehmen, gerade in der Stadtforschung und -geographie anfangs nur graduell beachtet (Lees 2004, 101). Aktuell erfahren Ansätze zur Analyse sprachlicher Handlungen in der Kulturgeographie intensivere Anwendung und differenzierte Ausrichtung. Mit dem Einsatz der Methode der Diskursanalyse in der Stadtforschung setzt sich besonders Hastings (u. a. 1999) auseinander. Angelehnt an Foucaults über mehrere Jahrzehnte entfaltete Diskurstheorie werden Texte vor dem Hintergrund geänderter sozialer Praktiken analysiert. Um den diskursiven Wandel herauszuarbeiten, bedarf es eines umfangreicheren Textkorpus, anhand dessen z. B. Überschneidungen oder Brüche unterschiedlicher diskursiver Stränge deutlich werden.

2.2.2 Raum und Text

Der Zusammenhang zwischen Raum und Text ist ein wechselseitiger. Räume werden sowohl sprachlich durch Texte i.w.S. konstruiert; genauso schaffen Räume aber im Zuge ihrer Deutung auch Texte,

² angestoßen nicht zuletzt durch Gerhard Hards Monographie „Die >Landschaft< der Sprache und die >Landschaft< der Geographen“ (1970)

Erzählungen. Die Tatsache an sich, – nicht nur – Räume als Text zu lesen, ist kein Novum; solche Zugriffe entstanden vor allem im Zuge des *interpretive turn*. Dieser Zugang beschreibt die Konstruktion bzw. Aushandlung von Raum in geschriebener oder gesprochener Form. Mittels raumbezogener Sprache werden Räume kommuniziert. Gegenständen wird ein Ort zugewiesen, Qualitäten werden ihnen einbeschrieben und auf diese Weise werden sie in einem System bedeutungsvoll. Die sprachliche Abgrenzung/Gegenüberstellung (im Zuge der Identitätsstiftung) funktioniert hier eindrucksvoll: *Wir – Hier vs. Ihr – Dort* usw. Ebenso wichtig ist dabei, *wie* der Raum durch Sprache kommuniziert wird, z. B. auf unterhaltsame Weise: Comedians (siehe Cindy aus Marzahn) „erzählen Geschichten“ über einen geographischen Raum und werden zum Symbol mit Wiedererkennungswert. Dienlich ist ihnen dabei u. a. der Dialekt. Auch damit werden Räume mittels Sprache gemacht; Menschen grenzen sich ein, ab oder aus, je nachdem, ob sie die regional vorherrschende Sprachvariation beherrschen oder nicht. Artikel und Reportagen in Printmedien gehen auf andere Weise vor, sind jedoch genauso in der Lage, Räume mittels geschriebener Sprache zu schaffen, zumal ihnen eine gewisse Akzeptanz und Glaubwürdigkeit entgegengebracht wird. Architektur als Zeichensystem und räumliche Gestaltung im weiteren Sinne knüpfen hier hervorragend an, können sie doch genauso gelesen und interpretiert werden wie ein geschriebener Text. So ist jede Straße, jede Stadt, jeder Raum ein performativer und wird durch die in ihr agierenden Menschen kollektiv und fortwährend konstruiert. Mit der Vorstellung, dass wir selbst zum aktiven Leser eines Raumes werden, geht einher, dass unsere Subjektivitäten – Einstellungen, Annahmen, Erfahrungen, Wünsche, Ideen, Visionen, Ängste usw. – in die Raumlektüre einfließen. Man „wildert“ in dem Text des Autors: *„An die Stelle des Autors tritt eine völlig andere Welt (die des Lesers). Durch diese Mutation wird der Text bewohnbar wie eine Mietwohnung. Sie verwandelt das Eigentum des Anderen für einen Moment in einen Ort, den sich ein Passant nimmt“* (de Certeau 1988, 27). Das heißt, dass kein Autor eines Textes, Bauwerkes, etc. ursprüngliche Deutungshoheit über sein Werk habe. Ebenso ist der Leser eines Raumes zwar in der Lage, diesen inwertzusetzen, doch letztlich wird der Raum gesamtgesellschaftlich durch die Vielperspektivität seiner Leser definiert. Dass ein Raum dabei ganz unterschiedliche Lesarten (und demzufolge Bedeutungen) hat, liegt folglich darin begründet, dass nicht mehr im Vordergrund steht, wie ein Raum ist, sondern wie er rezipiert wird. Und doch ist der Leser nicht völlig frei in seiner Auslegung eines Raumes. *„Denn mit der Vorstellung, dass Bedeutung erst in Sprache konstituiert wird, ist impliziert, dass auch Subjekte ihre vermeintlich individuellen Vorstellungen und Bewertungen der Welt immer nur durch und innerhalb derjenigen gesellschaftlich etablierten (sprachlichen) Struktur entwickeln können, die ihnen für die Symbolisierung der Welt zur Verfügung steht“* (Glasse und Mattissek 2009, 22).

2.3 Erste Ansätze einer Raumlektüre in der Geographiedidaktik

Repräsentationen des Raumes können zu akzeptierter Wirklichkeit werden, liest man sie wiederholt oder unhinterfragt. Im Sinne einer räumlichen Orientierungskompetenz muss es auch darum gehen, Lernende zu einem reflektierten Umgang mit Raumkonstruktionen anzuleiten. Einen Ansatz zur kritisch-reflexiven Raumlektüre stellt die Dekonstruktion dar, die sich besonders auf Texte als Medien zur Erarbeitung im Geographieunterricht anwenden lässt. Als Form der differenzierten Rezeption, so

Gebhardt et al. (2003, 14), „*leistet [sie] Widerstand gegen die Politik der Sprache [...]*“ – der Sprache im weiteren Sinne. Der Anspruch, der dahinter steht, ist nicht das Herauslösen wahrer und unumstößlicher Fakten. Vielmehr sollen (Macht-)strukturen erkannt, Diskursregeln und Argumentationslinien herausgelesen werden, die den Raum dazu gemacht haben, wie wir ihn lesen. Dabei gilt es zudem, Kontroversen und Widersprüche aufzudecken – kritisches Lesen bedeutet auch, Argumente gegeneinander abzuwägen; zu sehen, warum gleiche oder ähnliche Entwicklungen – z. B. der Wohnungsleerstand in einem Stadtviertel ist gesunken – in jeweils unterschiedliche Kontexte gebettet werden: Für die einen mag das positiv zu bewerten sein; die Bewohner aus einem anderen Stadtviertel jedoch klagen über Wegzug und Leerstand. Stadtimages sind ein lohnenswertes Beispiel, anhand dessen ausgehend von den Bedingungen ihrer Entstehung aufgezeigt werden kann, welche praktischen Konsequenzen das für Bewohner, Stadtpolitik und darüber hinaus hat/haben könnte (vgl. McCann 2004, der die „*best places to live*“ des Money-Magazins in den USA kritisch hinterfragt).

Der französische Philosoph und Hauptbegründer der ursprünglich aus der Literaturwissenschaft stammenden *Dekonstruktion*, Jacques Derrida versteht sie als „*Technik des Dagegenlesens*“ (Sahr 2003, 233), die nicht zuletzt auch spielerisch erfolgen kann, z. B. durch das Vertauschen oder Ersetzen von Personen oder Dingen, so dass über eine Umkehrung und das Einsetzen von Gegenteiligen weitere Bedeutungen abgelesen werden können. Daneben gilt es ebenso, das Nicht-Gesagte aus einem Text herauszulesen und über jene Auslassungen zu reflektieren. Grundlegend hierfür ist die Absage an das Verlangen, stets *alles* sehen und verstehen zu wollen, einen Raum in seiner zu Gänze zu überblicken. Vielmehr geht es darum, Ausschnitte zu sehen, sich auf Unbestimmtheiten einzulassen. „*Allenfalls kann man Symptome zu sehen versuchen und diese womöglich in einen ‚Zeitgeist‘ aggregieren*“ (Rhode-Jüchtern 1995, 22).

Rhode-Jüchtern (1995; 1996) entwirft zudem drei didaktisch-methodische Zugänge, wie Schüler/innen einen Raum und dessen „Grammatik“ lesen können:

- (a) *Raum als Text*: Ausgehend von der Metapher des „Texts“ ist Raum als Netz oder Kommunikationsareal (vgl. USRN) zu verstehen, dessen Zusammenhänge es zu erkennen gilt. Das Plädoyer lautet: Wir brauchen keine präzise(re)n Definitionen, Beschreibungen oder Begriffe von Raum, sondern *Erzählungen* – sinnstiftende Erzählungen, die gegen rationalistische Versuche der Fest-Schreibung von Raumbedeutungen angehen. Dabei können Bedeutungen nicht im Sinne eines Lexikoneintrags fixiert werden. Eine Erzählung entsteht im Prozess des Lesens und wird dem Anspruch gerecht, einen Raum in seiner Aneignung und Nutzung nicht von Anfang an planen und voraussehen zu wollen. Ein Raum muss *erzählt* werden. Ermöglicht wird ein solches Vorgehen auch dadurch, dass zwischen einem als Containerraum verstandenen Raum-Konzept (z.B. Stadtplanungsprogramm für eine „kindergerechte Stadt“) und der Raum-Tatsache i.S. seiner Wirklichkeiten (und der endgültigen Nutzung) stets eine „Lücke“ besteht (vgl. Rhode-Jüchtern 1995, 54). Das bedeutet, dass trotz zugewiesener, schlüssig erscheinender Ordnung Differenzen existieren. Genau diese Lücke zwischen geplantem und tatsächlich gelebtem Raum sollen Schüler aufspüren und sie neu erzählen, „*zu einer neuen Realität zu konstruieren*“ (Rhode-Jüchtern 1995, 98) und Räumen andere Bedeutungen geben – wobei diese narrativen Zugänge keineswegs andere Erkenntnis- und Darstellungsformen ersetzen, sondern vielmehr ergänzen sollen (Rhode-Jüchtern 2006, 131).

- (b) *Modell des dreifachen Blicks*: Dieses stellt einen weiteren Zugang zur Raumlektüre (Rhode-Jüchtern 1995) dar, indem Raum durch den Parameter der Zeit ergänzt wird. Mit anderen Worten: Man liest einen Raum in seiner vergangenen Dimension (wie war er früher) – Rhode-Jüchtern spricht von einem genetischen Blick in die Vergangenheit mithilfe „*soziologischer Fantasie*“ (1996, 88); hinzu kommt der Blick auf das aktuell Vorzufindende und schließlich ein konstruktiver Blick in die Zukunft, durch den durchaus kreative Lesarten des Raumes entstehen können. Schüler/innen sollen in einem größeren Kontext befähigt werden, „*die Ordnung der Dinge in der Welt, in ihren räumlichen, visuellen, wirtschaftlichen, politischen und emotionalen Beziehungen, zu deuten und sich darin zu orientieren*“ (Rhode-Jüchtern 1995, 61).
- (c) *Vor-Ort-Sein*: Als eine zusätzliche Möglichkeit wird das tatsächlich-im-Raum-Sein vorgeschlagen, was zuweilen nicht möglich ist. Für eine Raumlektüre wird die Bewegung vor Ort besonders hochgeschätzt, da eine Betätigung im konkreten Raum als Mittel der direkten Wahrnehmungsschulung fungiert. Neben der Bewegung, dem kreativen Entdecken und Spurensuchen sind daneben auch ethnographische Methoden und der Kontakt zu seinen Bewohner/innen möglich.

Für die Ansätze in a) und b) bietet die produktionsorientierte Literaturdidaktik große Potenziale, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen. Um Räume, anknüpfend an c), vor Ort lesen zu lernen, empfiehlt sich ein Blick zur Spurensuche (u.a. Hard 1993, 1995). Liegt der Fokus auf Texten im Stadtraum, die nicht allein auf visuellem Weg zu erschließen sind, sondern einer Bewegung und sinnlichen Wahrnehmung im Raum bedürfen (Winderlich 2005). In diese Richtung gehen zudem Ansätze der sogenannten *linguistic landscapes*, einer Forschungsrichtung, die sich mit visuell wahrnehmbarer Sprache in öffentlichen Räumen auseinandersetzt und dabei Form, Verteilung und Funktion herauszustellen versucht.

Die Notwendigkeit sich im Sinne eines sprachreflexiven Zugangs auch in der Geographie auf die Vermittlungsinstanz Sprache zu fokussieren und deren Neutralität zu hinterfragen, erfordert eine Erweiterung des Methodenrepertoires. Ein Blick in die geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen zeigt Möglichkeiten, mit welchen Methoden ein tieferes Textverständnis im Unterricht erzielt werden kann. Insbesondere handlungs- und produktionsorientierte Verfahren der Literaturdidaktik offerieren einen ergiebigen Ansatz, Texte kreativ-analytisch zu erschließen. Im Folgenden sollen einige dieser Methoden vorgestellt und Anregungen für ihren Einsatz im Geographieunterricht aufgezeigt werden.

3 Die produktionsorientierte Literaturdidaktik

3.1 Theoretische Grundlagen

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist aus dem Verständnis der Rezeptionsästhetik erwachsen, dass der Leser die Bedeutung des Textes im Lesevorgang generiere. Ein Text enthält nach Iser 1976 „*Leerstellen*“; verschiedene „*schematisierte Ansichten*“ auf einen Gegenstand stoßen aneinander, werden in ihrer Beziehung zueinander gesetzt aber nicht ausformuliert. Lesende

füllen diese Leerstellen gedanklich. Durch konstruktivistische Perspektiven, die das Subjekt in seiner individuellen Ausgestaltung des Textes betonen, hat der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht weitere Bestätigung erhalten (vgl. u.a. Wangerin 2007).

Entsprechend setzt sich dieser Literaturunterricht als Ziel, die aktive Bedeutungskonstituierung bei Schüler/innen, ihre Fähigkeit zur Imagination zu fördern. Dies soll nicht in einer rein gedanklichen Auseinandersetzung erfolgen, sondern durch künstlerisch-kreative Verfahren wie Schreiben, Malen, Vertonen oder Inszenieren, mit denen die Schüler/innen dem Text und seinen Leerstellen Bedeutung geben und sich eine eigene Vorstellung vom literarischen Text erschließen. Vor dem Hintergrund des wachsenden Medienkonsums wird die Fähigkeit zur Vorstellung textlicher Medien von Kindern und Jugendlichen als wichtige Facette dieser Verfahren erachtet (Spinner 1997). Betont wird, dass neben einem kognitiven auch ein sinnlich-emotionaler Zugang zu und Freude an literarischen Texten geschaffen werden soll.

Die Handlungs- und Produktionsorientierung intendiert, Schüler/innen die Differenzqualitäten zwischen literarischen Texten und Alltagssprache erfahren zu lassen. Indem die selbst erstellten Produkte vergleichend zum literarischen Ausgangstext gesetzt und in ihrer divergierenden Wirkungsweise reflektiert werden, erfassen die Schüler/innen die Ausdrucksweise des literarischen Originals (vgl. Waldmann 1998). Ein weiterer Fokus liegt darauf, den Schüler/innen im Sinne einer dekonstruktivistischen Literaturtheorie die Offenheit der Interpretation zu verdeutlichen, zu zeigen, dass Texte innere Widersprüche beinhalten, sich einer endgültigen Deutung sperren. Anhand von kreativen Eingriffen, schriftstellerischen Operationen in einem literarischen Text kann die Ambiguität spielerisch erlebt werden (Spinner 2008).

Beim Einsatz der Methoden ist entscheidend, dass sich an die kreativen Verfahren analytische Prozesse anschließen, die erstellten Schülerprodukte nicht den Schluss der textlichen Auseinandersetzung, sondern die ersten Schritte zur Textinterpretation darstellen. Hier kann beispielhaft auf Waldmanns Phasenmodell des literarischen Verstehens verwiesen werden, welches in mehrere didaktische Schritte strukturiert ist: Vorphase: spielhafte Einstimmung in literarische Texte – 1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte – 2. Phase: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte – 3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte – 4. Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten (Waldmann 1998).

3.2 Methodische Konkretisierung am Beispiel einer Reportage über Duisburg-Marxloh

Im Folgenden soll anhand ausgewählter Methoden exemplarisch aufgezeigt werden, wie die dargelegten Ansätze im Geographieunterricht eingesetzt werden können (vgl. dazu auch Hofmann et al. 2012). Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf den textproduktiven Verfahren, die den Ausgangstext durch Techniken des Restaurierens und Antizipierens oder des Transformierens erschließen. Szenische, visuelle und akustische Gestaltungen werden ergänzend aufgeführt, da auch sie punktuell Ansatzpunkte für den Geographieunterricht bieten können (Kasten 2). Dabei erhebt die Auswahl der Methoden nicht den Anspruch ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe zu präsentieren, sondern soll Ideen und Möglichkeiten zur Erweiterung des Methodenspektrums für die Textarbeit

im Geographieunterricht aufzeigen. Zur Veranschaulichung fungiert eine Reportage über Duisburg-Marxloh aus DIE ZEIT als Textgrundlage, die sich als gutes Beispiel für die Macht medial-sprachlicher Raumrepräsentationen eignet (Textkasten 1). Die öffentliche Raumwahrnehmung der Stadt ist weitestgehend einseitig. Gängige Assoziationen reichen von der Loveparade-Tragödie über Schimanski, Ruhrpott und Zweitligafußball bis hin zu Mafiamorden und Rockerbandenkriegen, welche maßgeblich durch mediale Berichterstattung geprägt sind. Durch produktiv-operationale Textverfahren können Stil und Wirkungsweisen des Textes und die Prägung der Raumwahrnehmung Duisburgs durch sprachliche Suggestionen für Schüler/innen erfahrbar gemacht werden. Ausgehend von diesen tiefer gehenden Analysen kann im Unterricht reflektiert werden, inwiefern diese Raumwahrnehmung den physisch-materiellen Raum nachhaltig prägen kann.

3.2.1 Antizipieren

Beim Antizipieren erhalten die Schüler/innen eine unvollständige Fassung der Reportage, die sie komplettieren müssen. In der eigenen Vervollständigung des Textes müssen die Schüler/innen bei der Auswahl einzelner Wörter, Wortgruppen oder Sätze die Assoziationen, die diese hervorrufen, reflektieren und diskutieren. In einem nächsten Schritt erfolgt ein Vergleich und eine Diskussion der verschiedenen Schülerfassungen, die dann der Originalreportage gegenübergestellt werden, so dass sprachliche Gestaltung und deren Wirkungen auf die Rezipienten in ihrer Raumwahrnehmung und die Folgen für den physisch-materiellen Raum analysiert werden können. Dabei ermöglicht die textproduktive Methode des Antizipierens ein tieferes reflexives Textverständnis als durch eine rein kognitiv-analytische Betrachtung der Reportage.

Ausgelassene Wörter/Sätze einfügen: Das Bild Marxlohs erwächst in der Reportage u. a. durch den häufigen Einsatz wertender Adjektive (z. B. tiefschwarz, hektisch, nervös, schwach), expressiver Verben (glüht, schreit, hängen, jagen, schleudern) und der Akkumulation und Enumeration von Substantiven (Verkehrsdelikte, Ladendiebstähle, Familiendramen und Kneipenschlägereien), die pejorativ konnotiert sind. Um die Schüler/innen die negativen Implikationen dieser Wortgruppen erfassen zu lassen, kann der vollständige Text oder eine Anfangspassage der Reportage zunächst mit Auslassungen von Adjektiven, Verben oder Substantiven ausgeteilt werden, die die Schüler/innen selbständig ausfüllen.

Möglich wäre ebenfalls eine Auslassung der Zitationen der unterschiedlichen Befragten, die die Schüler/innen mit selbst formulierter wörtlicher Rede füllen. Indem die Schüler/innen die Schilderungen der verschiedenen Akteure der Reportage aus unterschiedlichen Perspektiven als inhaltlich parallel erkennen, erfassen sie, dass in der Reportage ein Bild der Unausweichlichkeit für Duisburg-Marxloh gezeichnet wird, das durch die Aussagen der Interviewpartner unterstützt wird. Darüberhinaus wird den Rezipienten durch die Auswahl verschiedener Interviewpartner eine Scheinobjektivität suggeriert, die den Lesenden eine „wahre“ Darstellung von Marxloh vermitteln möchte.

Textkasten 1: Reportage über Duisburg-Marxloh (aus: DIE ZEIT ONLINE, gekürzt)**Wo der Muezzin ruft****Marxloh schimpft und hofft auf seine Türken**

Jetzt reicht's auch Toni. „Am Ende gibt's Tote.“ In tiefschwarzen Augen glüht der Zorn. Der kumpelige Junggastronom mit dem Gemüt einer Tretmine zupft nervös am Pferdeschwanz, balgt mit dem Pitbullmischling, kommandiert hektisch über Handy. Der Arm liegt in Gips, die Nerven liegen blank. Toni schreit nach dem „Scheißgesetz“ und nach „Ordnung“. Mustafa Agrali, den alle Gäste Toni nennen, führt ein beliebtes Musikcafé. Kürzlich kamen ein paar Typen und provozierten Schlägereien. Doch die Polizei, flucht Toni, habe sich nicht zuständig gefühlt. Jetzt sagt selbst Toni, was jedermann in Marxloh sagt: „Hier wird alles kaputtgemacht.“

Marxloh, das ist das alte Malocherviertel im Norden Duisburgs, von dem die Malocher sagen, dass sie dort im Dunkeln nicht mehr über die Straße gehen. Denn dann hängen die Jugendlichen in großen Trauben vor den Spielhallen ab und verschrecken die Passanten. Dann jagen ihre Autos über Pflaster und Straßenbahnschienen und schleudern Bässe gegen die leer stehenden Häuser. Dann wird die Nacht zur Rache für den Tag, der bleiern war, ohne Arbeit, ohne Chance, Lebenszeit im Leerlauf. Verkehrsdelikte, Ladendiebstähle, Familiendramen und Kneipenschlägereien sind hier an der Tagesordnung.

Der im Streifendienst ergraute Polizist Horst Schilenski schüttelt schwach den Kopf. „Die müssen an die Arbeit. Die wissen einfach nicht, wohin mit ihrer Energie“, verteidigt er die Jugendlichen. „Die schwere Kriminalität haben wir hier eigentlich gar nicht so unbedingt“. Gewalt auf dem Schulhof, versichert der Direktor des Marxloher Gymnasiums eifrig wie auf Knopfdruck, gehöre noch immer in die Scheinwelt der Sensationspresse.

Marxloh, gewachsen mit Thyssen seit 1871, als die „Gewerkschaft Deutscher Kaiser“ die erste Kohle heraufholte und den Stahl schmolz, ist heute ausgemustert, die alte Arbeiterklasse abgezogen. Thyssen ist für die meisten hier nur noch düstere Kulisse: Schornsteine, Kühltürme, die Kokerei, deren Ruß die Fassaden dunkel färbte. Man ertrug das geduldig, weil Kohle und Stahl „Arbeit für alle“ brachte. Im Stadtteil Marxloh verloren insgesamt 40% der Arbeiter ihre Anstellung.

Thyssen lebt. Die schwierigen Jahre sind überwunden, die Produktion ist elektronisiert. Marxloh stirbt. „Die Kaufhalle, Horten, das Pelzgeschäft Spieß. Alle sind weggegangen“, sagt Ralf Kolodziejewski, der Tischler. Dabei sei man mal von Oberhausen und Essen mit Einkaufstaschen angereist. Nun gibt es hier nur noch Grabbelläden, Brautmodengeschäfte, einen Media-Markt und viele, viele Dönerbuden.

Der Beigeordnete für Stadtentwicklung in Duisburg setzt auf die „materiell befähigten inneren Potentiale“ des Viertels. „Es gibt hier keine Yuppies und Struppis wie in Kreuzberg, und auch keine Schickis und Mickis. Nur die Mercedestürken können Marxloh retten.“ Aber auch die Entwicklungsgesellschaft der Stadt will Duisburg-Marxloh dabei helfen und hat Förderung bei der EU beantragt. Fassaden wurden renoviert und Häuser saniert. Dabei hat man Jugendliche als Maler, Maurer und Tischler angelernt. So ist die „Broken-Windows-Theorie“, die sozialpolitische Zauberformel aus Amerika, in Marxloh schon lange in die Praxis umgesetzt. Sie besagt, dass dort, wo eine Scheibe kaputt ist, auch die anderen eingeschlagen werden. Und allein die Pflege des Viertels vor Vandalismus schützt. Jetzt wird der Fernverkehr umgelenkt, die Straßen mit Bäumen beruhigt.

Schritt für Schritt schminkt das Projekt dem heruntergekommenen Viertel ein lächelndes Gesicht. Allein der wütende Toni hat von den Entwicklungshelfern noch nichts bemerkt.

Zu einem Titel einen Text verfassen: Um die Vorkenntnisse der Schüler/innen zu mobilisieren und ihre eigene subjektiv gefärbte Sichtweise auf die Stadt zu erfassen und bereits auf die Diktion des Textes einzustimmen, könnte den Schüler/innen zunächst lediglich der Titel der Reportage mit einem Schreibauftrag genannt werden. Dadurch kann nach der ausführlichen Besprechung der Reportage selbstreflexiv erarbeitet werden, inwiefern die Schüler/innen selbst in ihrer Raumwahrnehmung von Duisburg medial geprägt worden sind.

Einen Schluss verfassen: Des Weiteren könnte ein eigener Schluss der Reportage ausgestaltet werden, indem den Schüler/innen die letzten zwei Absätze oder die letzten zwei Sätze erst im Anschluss an die Erarbeitungsphase hereingereicht werden. Hier können die Schüler/innen schriftlich ein Zukunftsszenario für den Stadtteil entwerfen und dieses danach inhaltlich und formal-stilistisch in Beziehung zum ursprünglichen Schluss des Textes setzen und diesen beleuchten. Im Text wird durch die neue Perspektive der Entwicklungsgesellschaft der Stadt, den Verweis auf Entwicklungsansätze im Kontrast zur vorherigen Schilderung der Tristesse eine optimistisch stimmende Zukunftsperspektive für Duisburg-Marxloh aufgezeigt. Dies erweist sich jedoch als Illusion, welches die Metapher einer Verhübschung der Oberfläche ohne Veränderung der darunterliegenden Strukturen („*Schritt für Schritt schminkt das Projekt dem heruntergekommenen Viertel ein lächelndes Gesicht*“, rhetorisch durch die Alliteration eingeleitet) enthüllt. Formal wird dies durch die parataktische Syntax und abgesetzte Stellung der letzten beiden Sätze unterstrichen, die den pessimistischen Schlusspunkt der Reportage bilden. Vermutlich werden diese sprachlichen Feinheiten den Schüler/innen erst durch eine sehr detaillierte Auseinandersetzung mit dem Ende des Textes bewusst werden, so dass im Abgleich der Schülerprodukte und der originalen Fassung genau diskutiert werden sollte, inwiefern letztere positive und negative Zukunftsperspektiven für Marxloh sprachlich andeutet.

3.2.2 Transformieren

Methoden der Transformation modifizieren den Ausgangstext durch eingreifende Verfahren, bei denen der Text z.B. durch Fortsetzungen oder Ausweitungen der Handlungen erweitert wird. Ebenso kann der Stil oder die Perspektive, aus der der Text verfasst wurde, verändert werden, um insbesondere die Subjektivität und Perspektivität des vorliegenden Textes ersichtlich zu machen, welche den Schüler/innen häufig nicht bewusst ist. Auch bei der Durchführung der Verfahren des Transformierens im Unterricht bietet sich eine Orientierung an Waldmanns Phasenmodell an, so dass sich an die Eigenproduktion der Schüler/innen die Differenzerfahrung zum Originaltext und die vertiefte Textanalyse anschließt.

Eine Fortsetzung schreiben: Dem Verfahren des Antizipierens ähnelnd kann für die Reportage eine mögliche Fortsetzung verfasst werden, z. B. eine Reportage über Duisburg-Marxloh in zehn Jahren. Die unterschiedlichen Szenarien können kriteriengeleitet sowohl hinsichtlich der Merkmale einer Reportage als auch inhaltlich analysiert werden, wobei auch hier die sprachlich angedeuteten Entwicklungsperspektiven mit berücksichtigt werden sollten. Erweiternd lassen sich Statistiken zur Wirtschafts- und Sozialstruktur und Prognosen zur Stadt(teil)entwicklung als Beurteilungskriterien hinzuziehen, um die Ausgestaltung eine Realitätsnähe zu ermöglichen. Im Anschluss könnten aktuelle Zeitungsartikel zu Marxloh recherchiert und sich abzeichnende Entwicklungstendenzen herausgestellt werden. Interessant ist dabei sicherlich, inwieweit sich die mediale Darstellung des Raums Marxlohs verändert hat, z. B. als florierendes Viertel für Brautmoden.

Eine angedeutete Handlung ausfabulieren/einen Text aus veränderter Perspektive schreiben/in Ich-Form Figuren des Textes vorstellen: Um eine stärkere Perspektivierung des Textes oder auch Identifikation mit einzelnen Figuren zu erzielen, können lediglich angedeutete Handlungsstränge ausgebaut werden. Dies eröffnen insbesondere die zitierten Protagonisten der Marxloher Szenerie wie z. B. der

Gastronom Toni, der Polizist Schilenski, der Schulleiter, der Tischler Ralf Kolodziejski sowie der Beigeordnete für Stadtentwicklung. In Form von inneren Monologen oder Rollenbiographien können die Rollen der Akteure ausgestaltet werden, indem diese durch die Schüler/innen zu Wort kommen, ihre Geschichte erzählen, so dass die verschiedenen Nuancen und insbesondere Parallelen der Perspektiven ersichtlich werden. Durch verbundene Rechercheaufträge zum Stadtviertel können die Darstellungen an Tiefe gewinnen, um eine noch stärkere Perspektivierung oder Identifikation zu erzielen. Somit wird der Fokus besonders auf den gelebten Raum gelenkt. Als besonders reizvoll ist die Ausgestaltung der Sichtweise der „Jugendlichen“ zu sehen, da deren delinquentes Verhalten und Perspektivlosigkeit zwar als zentrales Element des sozialen Brennpunktes von allen Akteuren diskutiert wird, diese jedoch nicht selber ihre Perspektive artikulieren dürfen. Somit kann auch an den vermeintlichen Ursachen bzw. Verursachern des Problemviertels nicht angesetzt werden, da diese aufgrund der Perspektivität von der Diskussion ausgeschlossen werden und nur zu einer Schuldzuschreibung missbraucht werden. Insofern ist eine Reflexion der Auswahl der Sprecher durch den Journalisten im Anschluss an den Schreibauftrag elementar, da die Subjektivität und Einseitigkeit der sprachlichen Darstellung Marxlohs erkennbar werden. Hinzuweisen ist natürlich auf die Grenzen einer solchen Imagination hinsichtlich der Figuren, die den Blickwinkel der Akteure nur schemenhaft skizzieren kann.

Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben/einen Gegentext schreiben: Der sprachliche Manipulationsgehalt der Reportage kann durch Transformation einzelner Passagen in eine andere Textsorte wie z. B. einen Bericht, der durch einen nüchternen, sachlichen Stil gekennzeichnet ist, offenkundig werden. Indem die Schüler/innen versuchen, akribisch die metaphorische Sprache, rhetorischen Figuren und Zitate in eine objektivere, neutralere Fassung zu „übersetzen“, erschließen sie die tendenziöse Schilderung Marxlohs in ihren einzelnen sprachlich-stilistischen Facetten, welche nachfolgend genauer analysiert werden. Bedeutsam ist auch hier eine Diskussion der Nuancierungen der Schülerfassungen, um die Schüler/innen für die Subjektivität ihrer eigenen Produkte und anderer Textsorten zu sensibilisieren, denn selbstverständlich wohnen einem Bericht, z. B. durch die Auswahl der Themen, die Gliederung der Berichterstattung etc. ebenfalls subjektive Färbungen inne. Ähnliche Erkenntnisse lassen sich aus der Umformung in einen Gegentext ziehen, wenn die Schüler/innen im Kontrast zur Textgrundlage eine euphemisierende Reportage über ein blühendes Marxloh entwerfen und sich dabei des sprachlich-stilistischen Instrumentariums des Autors bedienen und ihre Produkte hinsichtlich Machart und Auswirkungen auf den Raum Marxloh diskutieren. Denkbar ist ebenso die Anfertigung eines Textes zu einem anderen Stadtviertel, z. B. aus dem Nahraum der Schüler/innen, um die Übertragbarkeit solch sprachlicher Schilderungen und deren Auswirkung auf den „Raum“ zu verdeutlichen.

Textkasten 2: Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (nach Haas et al. 1994)

1. Textproduktive Verfahren

Restaurieren und Antizipieren

Einen Text aus seinen Teilen selber zusammensetzen (z. B. einen auseinander geschnittenen argumentativen Text zusammensetzen) – Texte entflechten (z. B. einen Sachtext, der von der Lehrkraft aus zwei Sachtexten zusammengefügt worden ist) – Ausgelassene Wörter/Sätze einfügen – Ein reimloses Akrostichon schreiben – Zu einem Titel oder zu Schlüsselwörtern einen eigenen Text verfassen – Montage-Gedichte gestalten: aus vorliegenden Texten (z. B. Schlagzeilen, Kurzmeldungen, Anzeigen/Werbetexten usw.) ein Gedicht aufbauen – Den Schluss eines Textes selber verfassen – Während der Lektüre eines Textes an einer Stelle einhalten und eine Fortsetzung entwerfen – Sich durch eine Phantasiereise („Stell dir vor, du...“) in eine Textsituation hineinführen lassen und dazu einen Text verfassen

Transformieren

Eine mögliche Fortsetzung zu einem Text schreiben – Eine mögliche Vorgeschichte zu einem Text (bzw. zu einer einzelnen Figur) schreiben – Eine im Text nur angedeutete Handlung ausfabulieren – Paralleltexte verfassen. Z. B. schreiben die Schüler/innen zu einem Text thematische Varianten in analoger Form – Einen inneren Monolog, einen Brief oder eine Tagebuchnotiz einer Figur verfassen – In Ich-Form Figuren des Textes vorstellen („Ich heiße ...“) – Sich selber in einen Text hineindichten und eine Szene gestalten – Eine Figur aus einem Text herauslösen und in einer anderen Welt auftreten lassen – Einen Text verkürzen oder einen Text ausbauen – Einen Text für andere Adressaten bzw. in einem anderen Stil nacherzählen – Einen Text in eine andere Sprachvarietät umschreiben (z. B. einen Text in Dialekt setzen) – Einen Text aus veränderter Perspektive umschreiben – Dem Text eine andere Aufbaustruktur geben (z. B. vom Schluss der Geschichte her erzählen) – Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (z. B. aus einem Kurzprosatext ein Gedicht machen) – Interpretierendes Schreiben von Texten: Zwischen die originalen Zeilen werden Kommentare, Bemerkungen, Zwischenrufe, Gegenaussagen, Beschwichtigungen usw. eingefügt – Einen Gegentext schreiben, z. B. zu einem idyllisierenden Naturgedicht einen Text über Umweltzerstörung – Textcollagen herstellen – Nach dem Muster eines Textes selbst einen Text schreiben – Ein Hörscene zu einem Text erarbeiten – Ein Karten-/Würfel-/Quizspiel zu einem Text herstellen und durchführen.

2. Szenische Gestaltungen

Eine Textsituation als lebendes Bild darstellen (als wenn ein Fotograf ein Foto einer Spielszene gemacht hätte) – Pantomimisch eine stillgestellte Ausdrucksfigur (Statue) gestalten, die die Botschaft eines Textes zur Anschauung bringt (zwei bis sechs Personen) – Eine Textstelle pantomimisch darstellen – Innere Dialoge unter Anleitung eines Spielleiters führen (Leiter fragt z. B. eine Figur, was sie über eine andere denkt, fragt dann die andere, was sie zu diesen Gedanken sagt usw.) – Einen Text oder Textteil auf spielerische Weise darstellen, z. B. als Videoszene.

3. Visuelle Gestaltungen

Einen Text in eine seine Aussage bezeichnende Schreib- oder Druckform übersetzen (Größe, Volumen, Farbe, Form der Buchstaben, Wörter, Sätze): sog. Schreibgestaltung – Bilder zu einem Text zeichnen/malen – Bildcollagen zu einem Text erstellen – Eine Literaturzeitung herstellen, z. B. eine Inhaltsangabe, fiktive Gespräche mit Figuren, fiktive Tagebucheinträge, Briefe, Dialoge, Verhöre, Nachrufe, fiktive Szenefotos, Äußerungen fiktiver Leser/Zuschauer, die Biographie des Autors u.a.

4. Akustische Gestaltungen

Mit verschiedenen Vortragsweisen experimentieren (einen Text z. B. ärgerlich, pathetisch, befehlend vorlesen) – Einen Text vertonen – Zum Vorlesen/Lesen eines Textes die passende Hintergrundmusik suchen, in der sich der Inhalt in gewisser Weise spiegelt oder in der sich die Gefühle der Hörenden ausdrücken bzw. mit deren Hilfe die Hörenden den Text interpretieren.

4 Fazit

Die produktionsorientierten Verfahren der Literaturdidaktik ermöglichen eine deutlich tiefergehende Analyse bei der Auseinandersetzung mit raumbezogener Sprache im Geographieunterricht. Das aus der Germanistik zur Verfügung stehende Methodenspektrum ist gleichermaßen vielfältig wie kreativ und auch für die zumeist fachfremden Geographielehrer einsetzbar. Es hilft den Schüler/innen bei der Gewinnung der grundlegenden Einsicht, dass einem Raum generell nicht angeboren ist, was er „ist“, sondern dass Räume erst durch Bedeutungszuweisungen „gemacht“ werden (Dickel & Rhode-Jüchtern 2002, 21). Ein wirkliches Raumverständnis entsteht erst dadurch, dass man sich seiner subjektiven und selektiven Wahrnehmung bewusst und sensibilisiert wird, wie man sich Vorstellungen über die Wirklichkeit bildet (vgl. Rhode-Jüchtern 2004, 38).

5 Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2009): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Blank, K. (2001): Was ist der linguistic turn für wen? Reflexionen zum Verhältnis von Critical Theory und Literatur- und Geisteswissenschaft, online unter: <http://www.gradnet.de/papers/pomo99.papers/Blank99.htm> (31.01.2011).
- de Certeau, M. (1988): Die Kunst des Handelns. Berlin.
- Dickel, M. und T. Rhode-Jüchtern (2002): Das Ich auf Reisen. Sechs Stufen der „Erdung“ des Subjekts. Praxis Geographie H. 4, 21–27.
- Felgenhauer, T. (2007): „Die versteht Dich, weil sie auch aus Thüringen ist“ – zur Analyse von Raumbezugnahmen in alltäglichen Argumentationen. Geographische Zeitschrift 95 (1-2), 24–36.
- Felgenhauer, T. (2009): Raumbezogenes Argumentieren. Theorie, Analysemethoden, Anwendungsbeispiele. In: Glasze, G. und A. Mattissek (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, 261–278.
- Gebhardt, H., P. Reuber & G. Wolkersdorfer (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: ders. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg und Berlin, 1–27.
- Glasze, G. und R. Pütz (2007): Sprachorientierte Forschungsansätze in der Humangeographie nach dem linguistic turn – Einführung in das Schwerpunktheft. Geographische Zeitschrift 95 (1-2), 1–4.
- Glasze, G. und A. Mattissek (2009): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, 11–59.
- Glasze, G. und M. Mehren (2010): Potenziale der Neuen Kulturgeographie für den Geographieunterricht. Vortrag am 8. Oktober 2010 auf dem 14. bayerischen Schulgeographentag in Augsburg.
- Haas, G., W. Menzel und K. Spinner (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch H. 123, 17–25.
- Haas, G. (2007): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichts“ für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Hastings, A. (1999): Discourse and Urban Change: Introduction to the Special Issue. Urban Studies 36 (1), 7–12.
- Hard, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. In: Hasse, Jürgen und Wolfgang Isenberg (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung. Osnabrück: 71–107.
- Hard, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrück.
- Hofmann, R., M. Mehren und R. Uphues (2012): Dat is Duisburg. Zur sprachlichen (De-)Konstruktion von Räumen. Praxis Geographie H. 1 (in Druck).
- Iser, W. (1970): Die Appellstruktur der Texte. Konstanz.
- Iser, W. (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.

- Krönig, J. (2011): Mediengesellschaft. Lernen von Japan. Zeit Online, online unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-03/japan-deutschland-atom-reaktionen> (24.03.2011).
- Kuno, K. (1997): Wo der Muezzin ruft. Marxloh schimpft und hofft auf seine Türken, online unter: http://www.zeit.de/1997/36/Wo_der_Muezzin_ruft (02.11.2011).
- Kublitz-Kramer, M. (2005): Die Welt verstehen und beschreiben können – mit Geographie und auch mit Literatur. In: Horst, U., D. Kanwischer und D. Stratenwerth (Hrsg.): Die Kunst sich einzumischen. Vom vielfältigen und kreativen Wirken des Geographen Tilman Rhode-Jüchtern. Berlin, 259–263.
- Lees, L. (2004): Urban geography: discourse analysis and urban research. *Progress in Human Geography* 28 (1), 101–107.
- Leiss, E. (2009): Sprachphilosophie. Berlin und New York.
- McCann, E.J. (2004): ‚Best Places‘: Interurban Competition, Quality of Life and Popular Media Discourse. *Urban Studies* 41 (10), 1909–1929.
- Mittelstädt, F. G. (2011): Import und Reimport von Räumen. Der Süden als Real- und Illusionsraum. Ein geographi(edidakti)scher Essay. *GuiD* 39 (1), 45–46.
- Müller-Michaelis, H. (2006): Räume erfahren – Erfahrungsräume entwickeln. *Deutschunterricht* 59 (6), 4–8.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): Raum als Text. Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 18. Wien.
- Sahr, W. D. (2003): Der Cultural Turn in der Geographie. Wendemanöver in einem epistemologischen Meer. In: Gebhardt, H.; P. Reuber & G. Wolkersdorfer (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg und Berlin, 231–249.
- Spinner, K. (1997): Von Kants Einbildungskraft zu den imaginativen Verfahren im gegenwärtigen Literaturunterricht. In: Rupp, G. (Hrsg.): Wozu Kultur? Frankfurt am Main, 95–101.
- Spinner, K. (2008): Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 184–198.
- USRN Urban Space Research Network; vgl. Interdisziplinäres Symposium >Bewertung urbane Räume< (<http://www.usrn.de/wp-content/uploads/2010/07/CfP-Bewertung-urbaner-R%C3%A4ume-USRN-Symposium-2011.pdf>)
- Waldmann, G. (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Baltmannsweiler.
- Wangerin, W. (2007): Der Leser „macht eigentlich aus einem Buche, was er will“ (Novalis). Konstruktivistische Begründungen produktiven Literaturunterrichts. In: Fäcke, C. & W. Wangerin (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler, 63–88.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute*, 23/200, 8–11.
- Winderlich, K. (2005): Die Stadt zum Sprechen bringen. Sprachwerke im öffentlichen Raum. Performative Annäherungen. Oberhausen.