

Christiane Meyer

**Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung
des bilingualen Geographieunterrichts**

Studien zum
zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch)
in Rheinland-Pfalz

Betreuender: Prof. Dr. Reinhard Hoffmann

Berichterstattender: Prof. Dr. I. Eberle

Vom Fachbereich VI (Geographie/Geowissenschaften) der Universität Trier
zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation.

Datum der wissenschaftlichen Aussprache: 18. November 2002

Trier 2003

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungen	IX
Vorwort	X
1 EINLEITUNG	1
1.1 Anlass und Ziel der Arbeit	1
1.2 Überblick	1
2 FORSCHUNGSFRAGEN AUS SICHT DER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE ANSÄTZE	5
2.1 Vorbemerkung: Veröffentlichungen zum bilingualen Unterricht	5
2.2 Begründungsaspekte „unter der Lupe“	6
2.2.1 Motivation/Lernanreiz	6
2.2.2 Sprachkompetenz/annähernde Zweisprachigkeit	7
2.2.3 Interkulturelles Lernen	9
2.3 Beispiele von Forschungsarbeiten	10
2.3.1 WEBER (1993): Bilingualer Unterricht und internationale Erziehung	10
2.3.2 KNUST (1994): „Bili ist echt gut...“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch- englischem bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein	15
2.3.3 Durchführung und Ergebnisse von Forschungen zum bilingualen Unterricht an Gymnasien auf „breiter Basis“	17
2.3.3.1 Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein	17
2.3.3.2 Absolventenbefragung in Nordrhein-Westfalen	19
2.4 Überlegungen zur Didaktik und Methodik	22
2.4.1 Ausgangssituation: Das „bilinguale Dilemma“	22
2.4.2 Didaktik: Das Modell des „ <i>bilingual triangle</i> “ als Richtschnur?	23
2.4.3 Methodik: Eigenständige Entwicklungen vonnöten?	24
2.5 Leitziel: „Interkulturelles Lernen“	27
2.5.1 Grundsätzliche Überlegungen aus geographiedidaktischer Sicht	27
2.5.2 Interkulturelles Lernen aus fremdsprachendidaktischer Sicht	29
2.5.3 „Interkulturelle Positionen“ zum bilingualen Erdkundeunterricht auf dem Prüfstand	30
2.6 Einordnung und Fragestellungen dieser Forschungsarbeit	36

3	BILINGUALES ANGEBOT AN GYMNASIEN IN RHEINLAND-PFALZ	38
3.1	Vorbemerkung: Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Rheinland-Pfalz	38
3.2	Organisation und didaktische Konzeption des zweisprachigen Erdkundeunterrichts	40
3.3	Ansprüche an Lehrkräfte und Schüler im bilingualen Unterricht	43
3.3.1	„Bilinguale“ Lehrkräfte: Vorgaben aus den Verwaltungsvorschriften	43
3.3.2	Das „additive“ Prinzip – Schein und Sein	43
3.3.3	„Bilinguale“ Schüler – besondere Schüler?	44
4	QUANTITATIVE ERHEBUNG AN GYMNASIEN IN RHEINLAND-PFALZ: WAHRNEHMUNG UND BEWERTUNG DURCH SCHÜLER IN DER MITTELSTUFE	48
4.1	Vorbemerkung: Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Erhebung	48
4.2	Methodische Vorgehensweise	52
4.2.1	Aufbau des Fragebogens und Pretest	52
4.2.2	Erläuterungen zur Konstruktion des Fragebogens	53
4.2.3	Methodologische Anmerkungen	56
4.2.3.1	Vorgehensweise	56
4.2.3.2	Gütekriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität	57
4.2.3.3	Statistische Verfahren zur Auswertung	59
4.3	Durchführung der Erhebung	61
4.3.1	Besuchte Schulen	61
4.3.2	Befragte Schüler	63
4.4	Ergebnisse	67
4.4.1	Englischsprachiger und regulärer Erdkundeunterricht im Vergleich	67
4.4.1.1	Beurteilung	67
4.4.1.2	Methodische Gestaltung	76
4.4.2	Englischsprachiger und deutschsprachiger Erdkundeunterricht im Vergleich	81
4.4.2.1	Beurteilung aller Klassen	81
4.4.2.2	Beurteilung in den einzelnen Klassenstufen	86
4.4.2.3	Methodische Gestaltung	95
4.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	104
4.5.1	Englischsprachiger und regulärer Erdkundeunterricht im Vergleich	104
4.5.2	Englischsprachiger und deutschsprachiger Erdkundeunterricht im Vergleich	105
4.5.3	Methodische Herangehensweise	106
	Exkurs: Einschätzung durch Lehrkräfte	106

5	QUALITATIVE STUDIE: SUBJEKTIVE SICHTWEISEN VON SCHÜLERN UND ABSOLVENTEN	109
5.1	Vorbemerkung: Kombination qualitativer und quantitativer Methoden	109
5.2	Zum Forschungskonzept der subjektiven Theorien	110
5.2.1	Begründung für die Wahl des Konzepts	110
5.2.2	Wissenskonstruktion und subjektive Theorien	111
5.3	Methodische Vorgehensweise	114
5.3.1	Interviews und Strukturbilder	114
5.3.2	Wissenschaftstheoretische Anmerkungen	117
5.3.2.1	Konstruktionen von Konstruktionen: Das Verstehen verstehen	117
5.3.2.2	Validierung als Verstehenssicherung	120
5.4	Durchführung der Interviews	121
5.4.1	Auswahl der Probanden	121
5.4.2	Interviews und Leitfaden	125
5.4.3	Strukturbilder	127
5.4.4	Überblick über die Interviewteilnehmer	129
5.4.5	Vorgehen bei der Auswertung	130
5.5	Einzelfalldarstellungen der Interviews	133
5.5.1	Subjektive Theorien in detaillierter Form	133
5.5.1.1	Anja T.: Eine persönliche Herausforderung	133
5.5.1.2	Ricarda: Fremdsprachen als Mittel zum interkulturellen Austausch	143
5.5.1.3	Christopher: Ein exklusives Angebot für lernbereite Schüler	151
5.5.2	Subjektive Theorien in reduzierter Form	158
5.5.2.1	Anja W.: Die Fremdsprache als Spaßkomponente	158
5.5.2.2	Nicole: Die Fremdsprache als „Reiz“ macht den Unterricht interessant	161
5.5.2.3	Daniel: Die kleine Lerngruppe als spezieller Fall	164
5.5.2.4	Verena: Bilingualer Unterricht ist mal etwas anderes	167
5.5.2.5	Martin: Mehr Möglichkeiten für die Zukunft	170
5.5.2.6	Tanja: Freiwilliges und zusätzliches Fremdsprachenlernen	173
5.5.2.7	Katharina: Eine Möglichkeit für sprachtalentierte, ehrgeizige Schüler	176
5.5.2.8	Julia: Kompetente Lehrer sind wichtig	179
5.6	Zusammenschau der Aussagen in den Interviews	182
5.6.1	Beschreibung und Beurteilung des bilingualen Erdkundeunterrichts	182
5.6.2	Wahl des bilingualen Angebots und Vorerwartungen	189
Exkurs:	Die bilingualen Jahrgänge an der Bezugsschule im Überblick	192
5.6.3	Ziele oder Vorteile des bilingualen Unterrichts	194
5.6.4	Schülereigenschaften: allgemeine Überlegungen	195
5.6.5	Sachfach-Fremdsprache: persönliche Prioritäten im bilingualen Erdkundeunterricht	200

5.6.6	Motivation	204
5.6.7	Lehrkräfte	207
5.6.8	Lerngruppe	211
5.6.9	Medieneinsatz und methodische Gestaltung	212
5.6.10	Lernprozess und Fachkompetenz	218
5.7	Sprache, Kultur und Gesellschaft: Überlegungen zum interkulturellen Lernen	222
5.7.1	Gesellschaftliche Bedeutung des bilingualen Unterrichts	222
5.7.2	Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur	222
5.7.3	Vorstellungen vom interkulturellen Lernen	224
5.7.4	Kulturelles und interkulturelles Lernen im fremdsprachigen Erdkundeunterricht	226
5.8	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	229
5.8.1	Einzelfalldarstellungen der Interviews	230
5.8.2	Zusammenschau der Aussagen in den Interviews	233
5.8.3	Interkulturelles Lernen	234
5.8.4	Herangehensweise im gewählten Forschungsansatz	236
6	FAZIT UND AUSBLICK	238
6.1	Zur Bedeutung und Umsetzung des bilingualen Erdkundeunterrichts	238
6.2	Zur geographiedidaktischen Forschung	241
LITERATUR		246
	Bibliographien	246
	Internet-Quellen	258
ANHANG		260

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Arbeit	4
Abbildung 2: Modell des „ <i>bilingual triangle</i> “ (nach HALLET)	24
Abbildung 3: Methoden-Waage nach MÄSCH	25
Abbildung 4: Fragenkreis des interkulturellen Lernens.....	28
Abbildung 5: Gymnasien in Rheinland-Pfalz mit bilinguaem Angebot (Stand 8.5.2001) ..	39
Abbildung 6: Überblick über die befragten Schüler	64
Abbildung 7: Erdkundenoten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler im Vergleich	65
Abbildung 8: Erdkundenoten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler in den einzelnen Klassenstufen im Vergleich.....	65
Abbildung 9: Wie finden bilingualen und nicht bilingualen Schüler die Idee, Erdkunde in englischer Sprache anzubieten?	66
Abbildung 10: Beurteilung der Idee, Erdkunde in englischer Sprache anzubieten (bilinguale Schüler nach Klassenstufen)	86
Abbildung 11: Wie viel Spaß macht es den Schülern, im Erdkundeunterricht Englisch zu sprechen?.....	87
Abbildung 12: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkunde unterricht besser als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?	88
Abbildung 13: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkunde unterricht einfacher als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?	89
Abbildung 14: Haben die Schüler Probleme, die Inhalte im englischsprachigen Erdkundeunterricht zu verstehen?	90
Abbildung 15: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkunde unterricht anstrengender als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?.....	90
Abbildung 16: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkunde unterricht verständlicher als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?.....	91
Abbildung 17: Individuelle Wissenskonstruktion	112
Abbildung 18: Stadien und Sinnkonstruktionen im Forschungsprozess	116
Abbildung 19: Strukturbild von Anja T.....	142
Abbildung 20: Strukturbild von Ricarda.....	150
Abbildung 21: Strukturbild von Christopher	157
Abbildung 22: Strukturbild von Anja W.	160
Abbildung 23: Strukturbild von Nicole	163
Abbildung 24: Strukturbild von Daniel	166
Abbildung 25: Strukturbild von Verena	169
Abbildung 26: Strukturbild von Martin	172
Abbildung 27: Strukturbild von Tanja.....	175
Abbildung 28: Strukturbild von Katharina	178
Abbildung 29: Strukturbild von Julia	181

Abbildung 30: Überblick über die (spontanen) Adjektive und Beschreibungen zum bilingualen Erdkundeunterricht	186
Abbildung 31: Beziehungsgefüge der genannten Schülereigenschaften	200

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stundenverteilung für den zweisprachigen Erdkundeunterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz	41
Tabelle 2:	Statistische Verfahren zur Auswertung der Fragebögen	59
Tabelle 3:	Sachfächer der Gymnasien in Rheinland-Pfalz mit einem zweisprachigen deutsch-englischen Zug (Stand 1.2.2000)	61
Tabelle 4:	Vergleich der Noten bilingualer und nicht bilingualer Schüler (Mann-Whitney-Test)	66
Tabelle 5:	Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts (Mann-Whitney-Test)	67
Tabelle 6:	Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts in den einzelnen Klassenstufen (Mann-Whitney-Test)	70
Tabelle 7:	Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts in der Klassenstufe 8 unter Ausschluss einer bilingualen Klasse (Mann-Whitney-Test)	71
Tabelle 8:	Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts (alle befragten Klassenstufen) in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)	73
Tabelle 9:	Medieneinsatz im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)	76
Tabelle 10:	Häufig oder gelegentlich eingesetzte Medien im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)	78
Tabelle 11:	Sozialformen und Handlungsmuster im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)	79
Tabelle 12:	Sozialformen und Handlungsmuster im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)	80
Tabelle 13:	Komparative Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler	82
Tabelle 14:	Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test)	83
Tabelle 15:	Komparative Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht	84
Tabelle 16:	Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test) in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht	85
Tabelle 17:	Wilcoxon-Test zum Item „gut“ in den einzelnen Klassenstufen	88
Tabelle 18:	Wilcoxon-Test zum Item „einfach“ in den einzelnen Klassenstufen	89
Tabelle 19:	Wilcoxon-Test zum Item „anstrengend“ in den einzelnen Klassenstufen	91

Tabelle 20:	Wilcoxon-Test zum Item "verständlich" in den einzelnen Klassenstufen	92
Tabelle 21:	Komparativen Beurteilung für die Items „langweilig“, „wichtig“, abwechslungsreich“, „sinnvoll“ und „lehrreich“ in den einzelnen Klassenstufen	92
Tabelle 22:	Wilcoxon-Test zum Item „langweilig“ in den einzelnen Klassenstufen	93
Tabelle 23:	Wilcoxon-Test zum Item "verwirrend" in den einzelnen Klassenstufen	94
Tabelle 24:	Komparative Einschätzung des Medieneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler	96
Tabelle 25:	Vergleich der separaten Einschätzungen zum Medieneinsatz im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht (Wilcoxon- Test)	97
Tabelle 26:	Komparative Einschätzung des Medieneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht an Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht	98
Tabelle 27:	Vergleich der separaten Einschätzungen zum Medieneinsatz im englisch- sprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht (Wilcoxon-Test) an Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht	99
Tabelle 28:	Komparative Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler	100
Tabelle 29:	Separate Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test)	101
Tabelle 30:	Komparative Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht	102
Tabelle 31:	Separate Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test) an Schulen ohne und mit Schulbuch im englisch sprachigen Erdkundeunterricht	102
Tabelle 32:	Befragte Absolventen	129
Tabelle 33:	Befragte Schüler	129
Tabelle 34:	Randgruppe der Interviewteilnehmerinnen, die nicht zu den Zielgruppen gehören	130
Tabelle 35:	Zuordnung der subjektiven Theorien zu Kategorien	131
Tabelle 36:	Spontane Beschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts	183
Tabelle 37:	Entwicklung der Schülerzahlen im bilingualen Angebot in der Bezugsschule (Unter- und Mittelstufe)	193
Tabelle 38:	Dauer der Erfahrungen der Interviewteilnehmer mit einem <i>native speaker</i> als Lehrkraft	209

Abkürzungen

AVG	Auguste-Viktoria-Gymnasium
deuEKU	deutschsprachiger Erdkundeunterricht
engEKU	englischsprachiger Erdkundeunterricht
HÜ	Hausaufgabenüberprüfung
IPTS	Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule
KM	Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz
MBWW	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (in Rheinland-Pfalz)
MR	mittlerer Rang (nur in Tabellen)
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (des Landes Nordrhein-Westfalen)
MW	Mittelwert (nur in Tabellen)
n	Anzahl der Probanden
PZ	Pädagogisches Zentrum (in Rheinland-Pfalz)
regEKU	regulärer, d. h. nicht bilingualler, Erdkundeunterricht
Sb	Schulbuch (nur in Tabellen)
VV	Verwaltungsvorschrift

Formale Hinweise

Fremdsprachige Begriffe sind im Text kursiv geschrieben, um sie vom deutschsprachigen Text abzuheben. Dies gilt gleichermaßen für generelle Worthervorhebungen.

Zitate, die sich über mehr als zwei Zeilen erstrecken, werden eingerückt. Dabei sind Auslassungen von Satzteilen durch runde Klammern, Auslassungen von ganzen Sätzen durch eckige Klammern gekennzeichnet.

In folgenden Fällen finden Fußnoten Verwendung, um den „Textfluss“ nicht unnötig zu stören bzw. den Text leserfreundlicher zu gestalten:

- Sie weisen auf weiterführende Literatur hin oder listen Quellen-Beispiele auf, auf die im Text nicht unmittelbar eingegangen wird.
- Sie stellen ergänzende bzw. vertiefende oder erklärende Bemerkungen dar.

*„Die Sprache ist ein Labyrinth von Wegen.
Du kommst von einer Seite und kennst dich
aus; du kommst von einer anderen zur selben
Stelle und kennst dich nicht mehr aus.“*

Ludwig Wittgenstein

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist während meiner Tätigkeit im Fachbereich VI (Geographie/Geowissenschaften) der Universität Trier entstanden und im Sommersemester 2002 vom Fachbereich als Dissertation angenommen worden.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Reinhard Hoffmann. Ohne seinen fachlichen Rat, seine Diskussionsbereitschaft und seine freundliche Unterstützung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Durch sein Engagement, ein Zusatzzertifikat „Bilingualer Geographieunterricht – Englisch“ für Studierende des Lehramts einzurichten, ermöglichte er mir zudem Seminare zum Themengebiet.

Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Prof. Dr. Ingo Eberle für die Übernahme des Zweitgutachtens. Für die Beratung beim Erstellen des Fragebogens sei Dr. Rüdiger Jacob vom FB IV der Universität Trier ein herzlicher Dank ausgesprochen.

Diese Arbeit wäre nicht zustande gekommen, wenn sich nicht Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten bereit gefunden hätten, in einem Fragebogen oder in Gesprächen ihre Erfahrungen mit dem zweisprachigen Erdkundeunterricht zu beschreiben und einzuschätzen. Ihnen und ihren Lehrkräften sowie der jeweiligen Schulleitung, im Besonderen der des Auguste-Viktoria-Gymnasiums in Trier, sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihre Mitarbeit und Unterstützung gedankt.

Meinem Bruder Matthias danke ich für die mühevollen Arbeit des Korrekturlesens sowie für die formalen Verbesserungsvorschläge.

Christiane Meyer

1 Einleitung

*„Bilingualer Unterricht hat Konjunktur“
(WILDHAGE 2000, S. 212).*

1.1 Anlass und Ziel der Arbeit

Anlass dieser Arbeit ist die in den letzten Jahren gestiegene Bedeutung des bilingualen Unterrichts an Schulen und Hochschulen und das damit verbundene Forschungsinteresse an dieser Unterrichtsorganisationsform in Deutschland. So wächst seit den achtziger Jahren zum einen die Anzahl der Schulen mit diesem Angebot (vgl. THÜRMAN, Internet-Quellen), zum anderen die Zahl der Beiträge in fachwissenschaftlichen Zeitschriften der Fremdsprachen und Sachfächer.

Der bilinguale Unterricht, der seit nunmehr 30 Jahren in der Praxis umgesetzt wird, blieb im Forschungsbereich etwa zwei Jahrzehnte weitgehend unberücksichtigt. Insofern ist das Konzept „trotz hoher Akzeptanz eine theoriearme Initiative“ (vgl. DECKE-CORNILL 1999, S. 164). Seit Ende der 80er Jahre wird der bilinguale Bildungsgang von der professionellen Didaktik und Sprachlernforschung an Universitäten und Instituten beachtet (vgl. MÄSCH 1993, S. 8) verbunden mit zunehmender Berücksichtigung in Forschungsfeldern und -arbeiten. Diese stammen vor allem aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, kommen aber auch – wenngleich in deutlich geringerem Umfang – aus Richtung der Sachfachdidaktiken (vgl. BREIDBACH 2003, S. 10ff.).

Aufgrund des Theoriesiderats in diesem neuen Forschungsfeld sowie des Blickwinkels dieser Arbeit, deren Forschungsinteresse im Bereich des Sachfachs Geographie bzw. Erdkunde liegt, ist es naheliegend, Grundlagenforschung in Form von Exploration und Evaluation¹ anzustreben. Zunächst werden geographiedidaktische, fremdsprachendidaktische und ministerielle Sichtweisen vorgestellt. Mit Hilfe der Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung des bilingualen Unterrichts durch die Schülerschaft soll zudem die Sichtweise der Schüler² auf den bilingualen Unterricht in einem breiten und vertiefenden Rahmen in Augenschein genommen werden. Hierbei kommen quantitative und qualitative Methoden zum Einsatz, wobei der Schwerpunkt im qualitativen Forschungsvorgehen liegt: „Aufgrund ihrer offenen Form erhöhen qualitative Datenerhebungen (...) die Wahrscheinlichkeit, in einem detailreichen Material auf neue Aspekte eines Themas zu stoßen“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 357). Die Studien beschränken sich dabei auf den bilingualen Erdkundeunterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz.

1.2 Überblick

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Eine theoretische Grundlage erfolgt in den Kapiteln 2 und 3. Die Kapitel 4 und 5 stellen die praktische Forschungsarbeit vor, wobei der Schwerpunkt im fünften Kapitel liegt (Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Aufbau der Arbeit; s. S. 4).

¹ Vgl. z. B. die Forderungen von LAMSFUß-SCHENK/WOLFF (1999, S. 2ff., Internet-Quellen).

² Der Kürze halber ist im Text von „Schülern“ die Rede. Sofern keine Differenzierung im Text erfolgt, sind damit selbstverständlich auch Schülerinnen gemeint. Dies gilt analog für „Lehrer“, „Absolventen“ u. a. geschlechtsspezifischen Vereinheitlichungen.

Im zweiten Kapitel erfolgt ein Überblick über theoretische Überlegungen und Ansätze zum bilingualen Unterricht, wie er sich vor allem aus Sicht der Geographiedidaktik sowie der Fremdsprachendidaktik darstellt. Zunächst werden zu den Begründungsaspekten des bilingualen Erdkundeunterrichts mögliche Fragestellungen formuliert, die im Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse der Geographiedidaktik liegen könnten. Zudem wird ein Überblick mit exemplarischen Vertiefungen zum Forschungsstand gegeben. Eine vertiefte Darstellung erfolgt zum interkulturellen Lernen, da bilinguale Züge, d. h. ausgeprägtere und international als „deutsches Modell“ bekannt gewordene Bildungsgänge (vgl. KMK 1999, S. 27), „insbesondere als eine willkommene Möglichkeit des Erwerbs einer vertieften kommunikativen und interkulturellen Kompetenz“ (ebd., S. 7) betrachtet werden. Aus den theoretischen Überlegungen leiten sich die Fragestellungen dieser Arbeit ab, die abschließend zusammengefasst dargestellt werden.

Das dritte Kapitel beschreibt die Entwicklung des bilingualen Angebots in Rheinland-Pfalz und stellt die Konzeption bzw. Organisation des zweisprachigen Erdkundeunterrichts an Gymnasien in Rheinland-Pfalz vor. Es beinhaltet weiterhin didaktische Prinzipien sowie die Ansprüche an Lehrkräfte und Schülerschaft. Damit stellt das Kapitel die Bedeutung des bilingualen Unterrichts vor allem aus ministerieller Sicht vor.

Die quantitative Erhebung, die im vierten Kapitel präsentiert wird, ist eine Evaluation des bilingualen Erdkundeunterrichts aus Schülersicht, deren Ergebnisse zum einen als Grundlage für Diskussionen von Entscheidungsträgern dienen können und zum anderen in der anschließenden qualitativen Studie einer vertiefenden Betrachtung unterzogen werden. Die Erhebung wurde an Gymnasien durchgeführt, die das bilinguale Angebot im Sachfach Erdkunde mit der Fremdsprache Englisch durchführen. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen in einer komparativen Betrachtung der Beurteilung des bilingualen und regulären Erdkundeunterrichts durch bilinguale und nicht bilinguale Schüler¹ sowie des von ihnen wahrgenommenen Medien- und Methodeneinsatzes. Ein indirektes Ziel der Untersuchung war zudem, über Gespräche mit den Lehrkräften an den verschiedenen Schulen im Verlauf der Datenerhebung einen Einblick in die „Hintergründe“, im Besonderen die Organisation und mögliche Problemfelder des bilingualen Erdkundeunterrichts an Gymnasien in Rheinland-Pfalz zu erhalten.

Im fünften Kapitel wird die durch die Fragebogenauswertung gewonnene Schülersicht auf einer verallgemeinernden Ebene mit der qualitativen Untersuchung von Lernermeinungen, die erfahrungs- und alltagsnah sind, vertieft. Obwohl diese Wahrnehmungen und Einschätzungen nicht repräsentativ sind, können sie dennoch Ergebnisse der quantitativen Erhebung exemplarisch vertiefen. In diesem zweiten forschungspraktischen Teil werden „subjektive Theorien“ von Schülern bzw. Absolventen zum bilingualen Erdkundeunterricht präsentiert. Da das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (GROEBEN et. al. 1988) und seine Anwendung in der geographiedidaktischen Forschung bisher noch keinen Eingang gefunden haben, wird das Konzept zunächst in Grundzügen erklärt. Aufgrund des umfangreichen Vorgehens werden schließlich in der Auswertung nur ausgewählte subjektive Theorien detailliert präsentiert und die übrigen Einzelfälle lediglich in reduzierter Form vorgestellt. In einer Gesamtschau erfolgt anschließend die Betrachtung aller Interviews in Bezug auf einzelne Aspekte des bilingualen Erdkundeunterrichts. Zudem werden Überlegungen der Interviewteilnehmer im Zusammen-

¹ In verkürzender Bezeichnung wird von „bilingualen Schülern“ bzw. „bilingualen Klassen“ und entsprechend in der Negation (z. B. „nicht bilinguale Klassen“) gesprochen. Gemeint sind damit (sprachlich korrekt) Schüler bzw. Klassen, die am bilingualen Unterricht teilnehmen (oder nicht teilnehmen).

hang mit dem für den bilingualen Unterricht propagierten Leitziel des interkulturellen Lernens vorgestellt.

Da zu beiden Studien am Ende der jeweiligen Kapitel die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit zusammengefasst werden, enthält das sechste Kapitel abschließend wesentliche Schlussfolgerungen der gesamten Forschungsarbeit. Dabei sollen insbesondere Empfehlungen für zukünftige Forschungsfelder und -methoden abgeleitet werden.

Terminologische Anmerkungen

Im Titel und in den Ausführungen wird die nicht korrekte Bezeichnung „bilingualer Unterricht“ verwendet, da sie gängiger ist als adäquatere Termini wie z. B. „fremdsprachiger Sachfachunterricht“ oder „fremdsprachlicher Sachfachunterricht“¹. Auf eine terminologische Differenzierung soll vorab hingewiesen werden: „Fremdsprachiger Unterricht“ bedeutet „in einer Fremdsprache gehaltener Unterricht“, „fremdsprachlicher Unterricht“ hingegen „über eine Fremdsprache gehaltener Unterricht“ (was z. B. in der Muttersprache geschehen könnte)². In der fremdsprachendidaktischen Literatur wurden in Bezug auf den bilingualen Unterricht in Deutschland beide Adjektive zur Beschreibung herangezogen³. Das entsprechende Suffix impliziert jedoch unterschiedliche Zielvorstellungen, wobei die Unterrichtspraxis m. E. vor allem durch die Bezeichnung „fremdsprachiges Sachfachlernen“ beschrieben wird. Einige Fremdsprachendidaktiker favorisieren die Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), die mit „inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen“ übersetzt wird (vgl. WOLFF 2000, S. 167f.).

In Rheinland-Pfalz⁴ wird für den Unterricht in der Mittelstufe die Bezeichnung „zweisprachiger Unterricht“ (MBWW 1996) verwendet, was Fachunterricht sowohl in einer Fremdsprache als auch in der Muttersprache bedeutet. Der in der Studentafel vorgesehene Erdkundeunterricht wird in der Fremdsprache erteilt; zusätzlich erhalten die Schüler jeweils eine Wochenstunde Sachfachunterricht in deutscher Sprache (vgl. MBWW 1995 und 2001; s. Kapitel 3). Der zweisprachige Unterricht in Rheinland-Pfalz ist daher mit dieser Aufteilung im eigentlichen Sinn des Wortes „bi-lingual“⁵. Dennoch verstehen die Schüler und Lehrer in Rheinland-Pfalz häufig unter „bilingualem Unterricht“ nur den fremdsprachigen Teil des Sachfachunterrichts. Auf diese sprachlich ungenaue Verwendung sei an dieser Stelle im Vorgriff auf die Darstellungen in Kapitel 5 hingewiesen.

In den Ausführungen wird sowohl vom „Erdkundeunterricht“ als auch vom „Geographieunterricht“ gesprochen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass von ministerieller Seite aus das Schulfach als „Erdkunde“ bezeichnet wird. In der geographiedidaktischen Literatur wird hingegen für das Schulfach bevorzugt der Terminus „Geographie“ verwendet. Auf den Schulunterricht bezogen ist das Gleiche gemeint und somit ist „Erdkunde“ synonym zu „Geographie“.

¹ Eine terminologische Auseinandersetzung bzw. begriffliche Klärung liefert z. B. WELLER 1993.

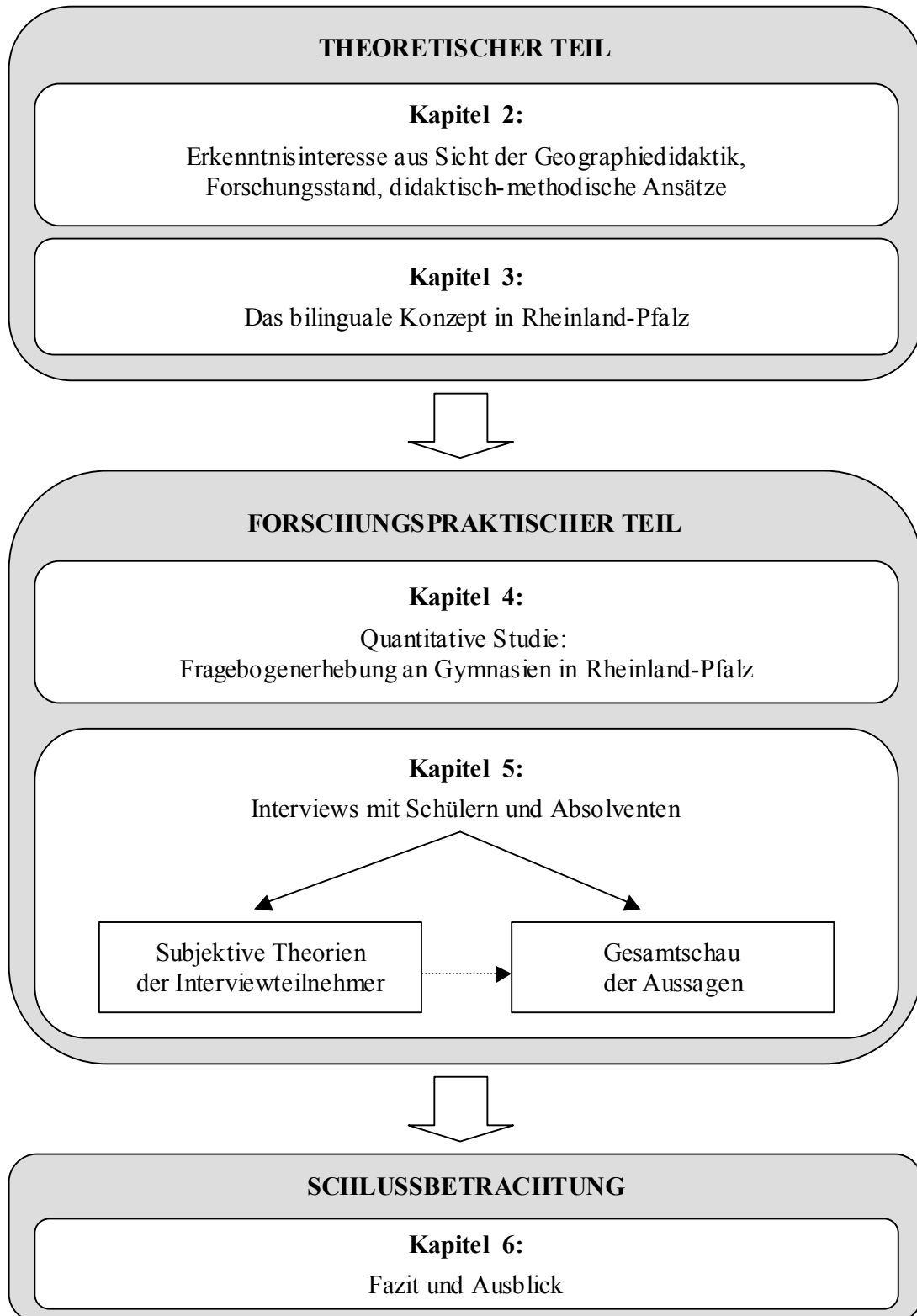
² Mit diesen Bezeichnungen wird m. E. zwischen einer Behandlung der Sprache auf einer „Objektebene“ sowie auf einer „Metaebene“ unterschieden.

³ Z. B. MENTZ (2001a, S. 4), WOLFF (2000, S. 169).

⁴ Dies gilt ebenfalls z. B. für eine Broschüre des MSWWF (1998) oder des KM des Landes Hessen (1998).

⁵ Dies trifft weniger für einen fremdsprachigen Sachfachunterricht zu, der vor allem Einsprachigkeit anstrebt wie z. B. in Nordrhein-Westfalen (vgl. KM des Landes Nordrhein-Westfalen 1995, S. 30).

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Arbeit



2 Forschungsfragen aus Sicht der Geographiedidaktik, Forschungsstand und theoretische Ansätze

2.1 Vorbemerkung: Veröffentlichungen zum bilingualen Unterricht

Zunächst wird ein Einblick in die Literaturlage zum bilingualen Unterricht gegeben, wie sie sich gegenwärtig darstellt. Diesbezüglich ist zunächst festzuhalten, dass das Gros der Publikationen zum bilingualen Unterricht in Deutschland aus fremdsprachendidaktischer Sicht¹ erschienen ist. Diese beinhalten theoretische Grundüberlegungen², das Aufzeigen forschungsmethodischer Desiderata³, Bilanzen zur Entwicklung des bilingualen Angebots in Deutschland⁴, konzeptionelle bzw. organisatorische Überblicke⁵ sowie Erfahrungsberichte und Vorschläge für die Unterrichtspraxis⁶. In Bezug auf geographiedidaktische Veröffentlichungen hat sich in den letzten Jahren insofern ein Wandel vollzogen, dass der bilinguale Unterricht mittlerweile vor allem durch praxisbezogene Beiträge verstärkt Beachtung erfährt⁷. Abgesehen davon wurde in den letzten Jahren vereinzelt auf den besonderen Aspekt des fächerverbindenden Arbeitens und interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht hingewiesen⁸. Zudem wurde in der geographiedidaktischen Forschung (schon) 1993 eine Dissertation von WEBER mit dem Titel „Bilingualer Unterricht und internationale Erziehung“ veröffentlicht (vgl. 2.3.1). Die gestiegene Bedeutung des bilingualen Unterrichts für den Geographieunterricht lässt sich auch aus der Tatsache ableiten, dass in der aktuellen Auflage des Überblicksbandes „Didaktik der Geographie konkret“ (HAUBRICH et. al. 1997) erstmalig das bilinguale Lernen als eine Unterrichtsorganisation aufgenommen wurde.

Als Fazit ergibt sich, dass zwar ein deutliches Bemühen in der Geographiedidaktik zu erkennen ist, den bilingualen Unterricht ins Gespräch zu bringen, grundlegende Überlegungen und kritische Positionen finden sich jedoch vor allem in der fremdsprachendidaktischen Literatur⁹. Zudem wird deutlich, dass von Seiten der Geographiedidaktik noch Forschungsbedarf besteht bzw. ein Forschungsdefizit vorherrscht, da die Dissertation von WEBER (1993) den bilingualen Unterricht nur vor dem Hintergrund der Überlegungen zur internationalen Erziehung untersucht hat.

¹ Hiermit und im Folgenden sind damit vor allem Publikationen in den jeweiligen Fachzeitschriften gemeint. Ausgeklammert bleiben bei den Überlegungen die zahlreichen Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht, die vor allem von den Landesinstituten der Bundesländer herausgegeben werden. Weiterhin bleiben die Schulbücher für den bilingualen Unterricht unberücksichtigt, die von wenigen Verlagen vertrieben werden. Einen bibliographischen Überblick zum bilingualen Unterricht gibt bis 1996 das LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1996); von 1996-1999 ist dieser bei BREIDBACH (2000) fortgeführt worden.

² Z. B. BUFE (1996), CHRIST (1996), DECKE-CORNILL (1999), MENTZ (2001), RAASCH (1996), RAUTENHAUS (1999), SCHMID-SCHÖNBEIN (1994).

³ Z. B. BUTZKAMM (1993), MÄSCH (1992, S. 29f.).

⁴ Z. B. THÜRMAN (Internet-Quellen), BLUDAU (1996).

⁵ Z. B. KÄSTNER (1993).

⁶ Z. B. OTTEN/THÜRMAN (1993), BIEDERSTÄDT (1990).

⁷ Z. B. Themenheft zum bilingualen Unterricht der Praxis Geographie (koord. von Haß 2001), BAIER (2001); BAIER/SCHNURBUSCH (1999), RISCHKE (1997), PRIESTER (2001), SPÖRL (1998).

⁸ V. a. REDMER (1998), KIRCHBERG (1997b), ERNST (1992).

⁹ Eine Position von MENTZ wurde sowohl in einer geographiedidaktischen Zeitschrift (MENTZ 2001b; eine Replik dazu erfolgte von MEYER 2001) als auch in einer fremdsprachendidaktischen Zeitschrift (MENTZ 2001a) veröffentlicht. Der jeweilige Seitenumfang ist dabei ein Indiz für das erwartete Leserinteresse von Seiten des Verlags bzw. der Redakteure.

2.2 Begründungsaspekte „unter der Lupe“

KIRCHBERG nennt v. a. drei Begründungsaspekte des bilingualen Unterrichts aus geographiedidaktischer Sicht (vgl. 1997a, S. 244; 1997b, S. 130f.). Er leitet diese Aspekte mit den Worten ein: „Besondere Zielbereiche ergeben sich aus folgenden Begründungen“ (1997b, S. 130) – ohne aber explizit geographiedidaktische Zielbereiche zu nennen:

1. Das Anwenden der Fremdsprache als selbstverständliches Kommunikationsmittel ist ein besonderer Anreiz in der Lernsituation, der die Aufmerksamkeit der Schüler erhöht und die Motivation sowie den Lerneifer verstärkt.
2. Durch das zusammenwachsende Europa und internationale Verflechtungen ist in vielen Berufsbereichen eine annähernde Zweisprachigkeit erforderlich.
3. Bilingualer Geographieunterricht ist ein Beitrag zum interkulturellen Lernen.

Ein erster Blick auf diese Begründungen verdeutlicht, dass diese hinsichtlich einer Angabe von geographiedidaktischen Zielen von qualitativ unterschiedlicher Art sind:

1. Aus der ersten Begründung lassen sich nur schwer konkrete *Ziele* ableiten, da Motivation und Lerneifer zum einen Ziel jeden Geographieunterrichts sein sollten und diese zum anderen als automatische „Nebenprodukte“ der besonderen Lernsituation zugeschrieben werden.
2. Die zweite Begründung ist eine unbestrittene Tatsache und betrifft in dieser Zielformulierung im Grunde genommen nicht das Anliegen des Sachfaches Geographie.
3. Allein der dritte Aspekt ist mit einem „Lernfeld“ des Geographieunterrichts, aber auch der Fremdsprachen, verbunden: der „interkulturellen Kompetenz“ (vgl. KIRCHBERG 1997b, S. 131). Daher wird diesem Aspekt ein eigener Unterpunkt 2.5 gewidmet.

Statt einer Angabe von Zielen bzw. Zielbereichen sollen zu den oben genannten Begründungsaspekten zunächst einmal Fragen aufgeworfen werden, die von geographiedidaktischem Interesse sein könnten. Im Falle des ersten und dritten Begründungsaspektes werden diese mit Hilfe der Studien der vorliegenden Forschungsarbeit angegangen. Zum zweiten Aspekt, der nicht vorrangig das geographiedidaktische Erkenntnisinteresse betrifft und daher in dieser Arbeit nicht untersucht wird, werden nur einige generelle Überlegungen zur Bedeutung von Sprache im bilingualen und regulären Erdkundeunterricht vorgestellt, weshalb er in den Darstellungen in Punkt 2.2.2 etwas mehr Platz einnimmt. Dieser Aspekt wird von Seiten der fremdsprachendidaktischen Forschung angegangen.

2.2.1 Motivation/Lernanreiz

In den geographiedidaktischen Veröffentlichungen finden sich einige Erfahrungsberichte, die vom Titel her selbst beim nur flüchtigen Lesen vermitteln, dass der bilinguale Unterricht von den Schülern sehr positiv angenommen wurde, so z. B. in einem Artikel von RISCHKE (1997) mit der Überschrift: „Erdkundeunterricht ‚in English‘ macht viel mehr Spaß“. Schüler fanden den Unterricht zudem interessanter als den „normalen“ Englischunterricht (nicht den Erdkundeunterricht!). Dennoch gab es auch kritische Schülermeinungen, in denen die Schüler resümierten, dass der bilinguale Unterricht ihnen nicht viel gebracht hätte. Sie lernten zwar viele Fachausdrücke, aber sprachlich hätte es nicht viel weiter geholfen. Andere schränkten ein, dass der Unterricht im Prinzip nur lehrreich für Schüler mit guten Englischkenntnissen sei (vgl. RISCHKE 1997, SPÖRL 1998). Daher sind folgende Fragen von geographiedidaktischem Interesse, die vor allem in der qualitativen Studie angegangen werden:

- ? Unter welchen Bedingungen führt die besondere Lernsituation durch die Kombination Fremdsprache-Sachfach zu einer besonderen Motivation bzw. einem größeren Lernanreiz für Schüler?
- ? Welchen Einfluss hat dies auf die Einstellung zum Sachfach?

2.2.2 Sprachkompetenz/annähernde Zweisprachigkeit

Sprache im Bildungsprozess und im Fach Geographie

Es ist unbestritten, dass die politische und wirtschaftliche Entwicklung in Europa und weltweit eine annähernde Zweisprachigkeit, i. w. S. die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit, heutzutage in zunehmenden Maße fordern. Obwohl die fremdsprachliche Kompetenz kein Anliegen des Schulfaches Erdkunde ist, bleibt festzuhalten, dass Sprache generell eine wesentliche Rolle im Erdkundeunterricht bzw. im Bildungsprozess überhaupt spielt. In seinem Buch „Bildung“ hat v. HENTIG (1996) zehn Lebenstätigkeiten aufgeführt, denen er die zuvor von ihm dargestellte gewünschte Bildung, den Anlass zum Sich-Bilden zutraue. Die dritte, die er auflistet, bezieht sich auf das Sprachenlernen.

„Um Gespräche führen zu können und dies auch noch mit Freude, muss man seine Sprache beherrschen. Das tut so gut wie jeder – er lernt und übt es ja dauernd und hält es darum für selbstverständlich. Nur wenn einer im Dialekt aufgewachsen ist, muss er die eigene Hochsprache ausdrücklich lernen. Er gebraucht sie bewusst, und das macht ihn zunächst unsicher, dann aber kritisch und produktiv. Das ist es, was die Fremdsprachen in der Menschenbildung auszeichnet. [...] mein Denken wird genauer und reicher; meine Sprache klarer und treffender; ich produziere weniger Missverständnisse oder kann diese doch eher aufklären, wenn sie denn sprachlich verursacht sind“ (ebd., S. 114f.).

Auch aktuelle Beiträge in der Geographiedidaktik rücken den Aspekt der Sprachvermittlung im Erdkundeunterricht wieder mehr in den Vordergrund¹. Im Geographieunterricht spielen dabei sowohl eine allgemeinsprachlich-kommunikative Kompetenz als auch der adäquate Umgang mit Fachbegriffen bzw. eine fachsprachliche Kompetenz eine wichtige Rolle. Daher stellen sich beispielsweise folgende Fragen:

- ? Wie kann der bilinguale Unterricht die (fach-)sprachliche Kompetenz in sinnvoller Weise fördern?
- ? Inwieweit hat eine um eine Fremdsprache erweiterte fachsprachliche Kompetenz eine erweiterte fachspezifische Sichtweise zur Folge?

Schon sehr frühe Untersuchungen zu Begriffen im Geographieunterricht weisen auf deren grundlegende Bedeutung hin. So haben DORN/JAHN (1966) frühzeitig den engen Zusammenhang zwischen der Qualität des begrifflichen Wissens sowie den Vorstellungen und der Entwicklung der Denkfähigkeit aufgezeigt:

„Je besser die Schüler die geographischen Grundbegriffe beherrschen, desto besser sind sie in der Lage, geographische Zusammenhänge, bei denen verschiedene Faktoren wirken und deshalb verschiedene Begriffe in Beziehung gesetzt werden müssen, zu erfassen. [...] Die Beherrschung der Begriffe wirkt sich aber auch positiv auf die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Je besser die Grundbegriffe beherrscht werden, desto intensiver kann beispielsweise eine Karte ausgewertet werden“ (ebd., S. 9).

¹ Z. B. CZAPEK (2000), VETTER (1999).

Die Autoren hoben daher schon damals die Vorstellungs- und Begriffsbildung als Kernproblem des Geographieunterrichts hervor. Auch jüngere Veröffentlichungen betonen die Bedeutung der Begriffsbildung. So konstatiert beispielsweise VIELHABER: „Der kompetente Umgang mit Begriffen ist durchaus als Maßstab einer hohen Qualität von Bildung anzusehen“ (VIELHABER 1997, S. 39).

„Sprachbewusstheit“ im bilingualen Unterricht

Ein Vorteil des bilingualen Unterrichts gegenüber dem Erdkundeunterricht auf Deutsch liegt m. E. darin, dass der Blick im kontrastiven Vorgehen auf die Sprache bzw. auf die Begriffs- und Vorstellungsbildung gelenkt wird. Schüler hinterfragen einen auf Englisch eingeführten (Fach-)Begriff und setzen diesen in Beziehung zum deutschen (Fach-)Begriff (folgendes Beispiel wurde Mitschriften einer Hospitation in einer 7. Klasse an einem Gymnasium entnommen).

Situation: Der Begriff Flussdelta wurde eingeführt und in einer Skizze dargestellt¹ (S=Schüler, L=Lehrer).

S: *What's distributaries in German?* (Andere S schlagen vor: Abflüsse, Nebenflüsse.)

L: In Deutsch sagt man „teilt sich in verschiedene Arme“, „Verteiler“. *It's distributed in several mouths.* Flussarme könnte man sagen.

S: Warum nennt man das eigentlich Arme? (L zeigt mit ausgestreckten Händen.) [...]

L: Mündungsarme ist besser. Da weiß man gleich, wo.

Dieses einfache Beispiel soll demonstrieren, dass unterschiedliche Vorstellungen mit den Begriffen verbunden sind. Die Schüler erhalten mit dem englischen Begriff „*distributaries*“ eher eine Beschreibung eines Prozesses, in der deutschen Übersetzung „Mündungsarme“ wird hingegen eher eine Verortung vorgenommen und das Endprodukt beschrieben. Der Vorteil im bilingualen Unterricht ist somit, dass die Schüler beide Begriffe und die damit verbundenen Vorstellungen präsentiert bekommen und insofern den Sachverhalt möglicherweise umfassender verankern können. Weitere Beispiele sind:

- *cumulative causation* – die Übersetzung „Agglomerationsvorteile“ ist unzulänglich, da der Begriff eigentlich meint, dass anfängliche Standortvorteile, wie z. B. Kohlevorkommen, andere Industrien anlocken, wie z. B. Stahlverarbeiter und Zulieferbetriebe (vgl. SPÖRL 1998, S. 44);
- *shifting cultivation* – Brandrodungsfeldbau; *dormitory town* – Pendlervorort oder *trade winds* – Passatwinde.

Es handelt sich hiermit m. E. um eine sachbezogene und weniger um eine kulturell bedingte Erweiterung bzw. Veränderung der Sichtweise, die ein besseres Verständnis der geographischen Sachverhalte zur Folge haben könnte. In der Lern-, Wissens- bzw. Gedächtnispsychologie spricht man in diesem Zusammenhang von Verarbeitungstiefe. Die semantische und damit tiefergehende Verarbeitung wird für die Inhalte im bilingualen Unterricht durch das größere Interesse und die damit verbundene größere Involviertheit der Lernenden postuliert (vgl. WOLFF 1997b, S. 57). „Tiefere inhaltliche Verarbeitung zieht in der Kombination von Sachfach- und Spracharbeit auch tiefere sprachliche Verarbeitung nach sich“ (ebd.). Ebenso gilt dies m. E. auch „umgekehrt“ formuliert, da die Lernenden sich über die sprachliche Ver-

¹ Zu diesem Beispiel soll vorweg angemerkt werden, dass die Lehrkraft den größten Teil der Unterrichtszeit die Fremdsprache als Unterrichtssprache benutzt hat. Nur in Situationen, in denen sie Verständnisprobleme auf Schülerseite vermutet hat, erfolgte ein Wechsel in die deutsche Sprache. Dieser Auszug vermittelt in Hinsicht auf die Sprachanteile daher ein falsches Bild. In diesem Fall wurde der Sachverhalt zuvor in englischer Sprache behandelt. Die Schüler kamen jedoch wiederholt darauf zurück und fragten nach den deutschen Übersetzungen der Fachtermini.

arbeitung die Inhalte erschließen: Tiefere sprachliche Verarbeitung zieht in der Kombination von Sachfach- und Spracharbeit auch tiefere inhaltliche Verarbeitung nach sich. Hieran wird deutlich, wie sich in Bezug auf diesen dynamischen Erschließungsprozess die Interessen der Fremdsprachen bzw. Fremdsprachendidaktiken und der bilingual unterrichteten Sachfächer bzw. Sachfachdidaktiken treffen.

Der bilinguale Unterricht bietet darüber hinaus – nach Ansicht von Fremdsprachendidaktikern – vielfältige Anlässe, die der Entwicklung von Sprachbewusstheit bzw. Sprachreflexion förderlich sind (vgl. VOLLMER 2000a/b; WOLFF 1997a) und somit eine Sensibilisierung für die Muttersprache und/oder Fremdsprache bewirken. Die Sprachbewusstheit oder auch *language awareness* ist ein aktuelles Forschungsfeld in der Sprachwissenschaft bzw. Fremdsprachendidaktik (vgl. EDMONDSON/HOUSE 1997). Der Aspekt der *language awareness* im bilingualen Unterricht wird z. B. in einer Dissertation, die im Bereich der Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, untersucht¹. Auf Basis dieser Forschungsergebnisse und der oben vorgestellten lernpsychologischen Überlegungen könnten sich in naher Zukunft durch die Zusammenarbeit von Fremdsprachendidaktikern und Sachfachdidaktikern interdisziplinär ausgerichtete Forschungsvorhaben ergeben, die den Erschließungsprozess der Sachfachinhalte sowie die Vorstellungs- und Begriffsbildung im bilingualen Unterricht erforschen. Erste Überlegungen in diese Richtung finden sich bei HALLET (2002; 2003).

Somit lässt sich abschließend festhalten, dass über das Mittel der Fremdsprache als Arbeitssprache im bilingualen Unterricht die Entwicklung einer Sprachkompetenz geleistet werden könnte, die auch zu einer Verbesserung der Begriffs- und Vorstellungsbildung für geographische Sachverhalte beiträgt.

2.2.3 Interkulturelles Lernen

In geographiedidaktischen Veröffentlichungen wird der besondere Beitrag des bilingualen Geographieunterrichts zum fächerübergreifenden Lernen hervorgehoben, da die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht und die Raumbetrachtungen im Erdkundeunterricht in Teilbereichen übereinstimmende Inhalte und Zielsetzungen aufweisen (vgl. KIRCHBERG 1997b, S. 131). Hierzu zählt auch das Lernfeld bzw. Leitziel der interkulturellen Kompetenz. KIRCHBERG hat dazu unter Bezug auf diverse Quellen konstatiert:

„Die Fremdsprache dient nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern sie verändert auch die Wahrnehmung. Als selbstverständliches Verständigungsmittel eingesetzt, öffnet sie neue Erfahrungsfelder. Ethnozentrische, v. a. deutsche Sichtweisen werden relativiert, eigene Vorurteile sichtbar, der Umgang mit den Vorurteilen und Sichtweisen anderer toleranter“ (1997a, S. 244).

In dieser Argumentation wird der Beitrag zum interkulturellen Lernen allein der Sprache, die als Teil einer anderen Kultur gesehen wird, zugewiesen. In einem nicht näher beschriebenen und m. E. fragwürdigen Automatismus findet eine Relativierung von Sichtweisen statt. Welchen Beitrag leistet das Fach Geographie dabei? Da die interkulturelle Erziehung auch im regulären Erdkundeunterricht (und Fremdsprachenunterricht) ein Leitziel ist, ist von geographiedidaktischem Interesse, inwieweit sich ein interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht durch die besondere Sprachsituation von einem interkulturellen Lernen im

¹ FEHLING, S. (in Bearb.): *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern: Eine komparative Studie. Im Internet unter <http://www.uni-kassel.de/~sfehling/forschu.html>. (letzter Zugriff 15.03.2002). Methodische Überlegungen dazu in FEHLING (2002).

regulären Erdkundeunterricht (oder im Fremdsprachenunterricht) unterscheiden kann und welche Besonderheiten damit verbunden sein könnten. Dies führt zur folgenden Fragestellung (s. Unterkapitel 2.5):

? Kann der bilinguale Erdkundeunterricht in besonderer Weise zum interkulturellen Lernen beitragen?

2.3 Beispiele von Forschungsarbeiten

2.3.1 WEBER (1993): Bilingualer Unterricht und internationale Erziehung

Erstmals wird Anfang der 90er Jahre der bilinguale Unterricht in einer Dissertation aus dem Bereich der Geographiedidaktik berücksichtigt und hinsichtlich seines Beitrags zur internationalen Erziehung bzw. zur interkulturellen Erziehung, die ein Ziel des bilingualen Unterrichts als Vermittler zwischen den Kulturen darstellt, untersucht. Diese Arbeit zeichnet sich durch einen weit gespannten Untersuchungsbogen aus (s. u.). Sie basiert auf einer empirisch-quantitativen Erhebung an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Da sie sozusagen „Pioniercharakter“ hat und die erste Veröffentlichung geographiedidaktischer Forschungsarbeiten zu dieser Unterrichtsorganisation darstellt, soll sie eingehender vorgestellt und in ihrer methodischen Vorgehensweise analysiert werden.

Vorgehensweise und Ergebnisse

In der Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwieweit es gelungen ist, die schon 1975 von der UNESCO geforderte „internationale Erziehung“ im Rahmen des bilingualen deutsch-französischen Unterrichts umzusetzen. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden Kenntnisse in den Bereichen allgemeine Geographie, geographische Methoden, Landeskunde und Topographie, Einstellungen und das Verhalten gegenüber anderen Ländern (vor allem Frankreich und England) sowie deren Bewohnern von bilingual und nicht bilingual unterrichteten Schülern der Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 ermittelt und miteinander verglichen. Zusätzlich erfolgte eine Befragung von Schülern der 5. Klassen, die noch keinen bilingualen Unterricht erteilt bekommen hatten. Insgesamt wurden 741 Schüler an fünf Gymnasien in Nordrhein-Westfalen befragt, davon 394 aus dem bilingualen Zweig (von denen wiederum 186 aus den 5. Klassen waren). Es wurden folgende Ergebnisse ermittelt:

1) Informationsquellen über fremde Völker

Die Schüler räumten dem (Schul-)Unterricht bei der Informationsbeschaffung über fremde Völker einen Informationsanteil von 20% ein (die anderen möglichen Quellen: Fernsehen, Reisen, Printmedien und Eltern). Als Konsequenz daraus konstatiert WEBER:

„Die vorliegenden Ergebnisse sollten daher davor bewahren, die Möglichkeiten des Unterrichts und damit auch des Einflusses bestimmter Unterrichtskonzeptionen wie der des bilingualen Unterrichts mit seiner interkulturellen/internationalen Zielsetzung zu hoch einzuschätzen“ (ebd., S. 60).

2) Schülereinstellungen zum Sachfach Erdkunde im bilingualen und im regulären Zweig

Die Auswertung brachte keine signifikanten Unterschiede in der Beurteilung des regulären und des bilingualen Erdkundeunterrichts hervor, abgesehen von einem einzigen signifikanten Unterschied in Klassenstufe 7 zwischen beiden Gruppen bezüglich der Einschätzung der Aktualität des Faches, die bei den bilingualen Schülern signifikant höher lag.

„Die stärker empfundene Aktualität des Faches ist also offensichtlich nicht inhaltlich bestimmt, sondern kommt durch die neue Verbindung von Fremdsprache und Sachfach und deren methodische Konsequenzen zustande“ (ebd., S. 75).

3) *Kognitive Ebene – geographische Kenntnisse*

Hinsichtlich der landeskundlichen und topographischen Kenntnisse ergaben sich lediglich signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen bezüglich der Fragen zu Frankreich. Die bilingualen Schüler hatten dabei deutlich bessere Kenntnisse, v. a. in der Topographie. Hinsichtlich allgemeingeographischer und methodischer Fragestellungen wurden keine signifikanten Unterschiede bzw. nur singuläre und solche ohne erkennbares Verteilungsmuster ermittelt.

4) *Affektive Ebene – Einstellungen zu anderen Ländern und Völkern*

Bei freien Assoziationen zeigte sich in der quantitativen Analyse, dass bilinguale und nicht bilinguale Schüler hinsichtlich ihrer jeweiligen Zielsprachenländer eine größere Diversifizierung aufwiesen. Diese war bei den bilingualen Schülern bezüglich Frankreich erheblich größer als bei nicht bilingualen Schülern bezüglich England.

Bei den mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials erhobenen Auto- und Heterostereotypen ergaben sich kaum signifikante Abweichungen zwischen den Antworten beider Gruppen. „Somit müssen die anfänglich gestellten Fragen nach möglichen positiven Veränderungen der nationalen Stereotype durch den bilingual-interkulturellen Ansatz verneint werden“ (ebd., S. 136). Allerdings hebt WEBER als möglich positive Veränderung hervor, dass offenbar durch bilingualen Unterricht die Vorstellungen von anderen Ländern und ihren Bewohnern stärker individualisiert und damit weniger stereotypenhaft gemacht werden als im regulären Unterricht, d. h. die Flexibilität der „Bilder von anderen“ steht im Mittelpunkt der internationalen Erziehung (ebd., S. 137). Diese Schlussfolgerung zieht er u. a. aus folgendem Ergebnis: Die bilingualen Schülerinnen und Schüler waren sich bei der Beurteilung anderer Völker, über die sie wenig Informationen hatten, eher unsicher. Im affektiven Bereich wird, so hält WEBER fest, durch den bilingualen Unterricht u. U. die Sicherheit verringert, mit der Stereotypisierungen vorgenommen werden.

5) *Kontakthäufigkeiten*

Die Häufigkeit der Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern ist bei bilingualen Schülern signifikant höher als bei den Schülern des regulären Zweiges. Die Frage ist daher, ob die Unsicherheit der bilingualen Schüler bei der Beurteilung anderer Völker dem bilingualen Geographieunterricht an sich oder anderen Faktoren (z. B. andere bilingual unterrichtete Fächer, Auslandsaufenthalte) zuzuschreiben ist. Zudem weisen die Ergebnisse eine signifikant höhere Nennung des Schüleraustauschs als Kontaktgelegenheit bei bilingualen Schülern auf, da der bilinguale Bildungsgang frühzeitigen Austausch bereits ab der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 6 vorsieht (vgl. ebd., S. 145). Auslandsaufenthalte und interkulturelles Lernen stehen also in einem engen Zusammenhang hinsichtlich der Flexibilität der „Bilder vom anderen“ (vgl. ebd., S. 137). Zudem weist WEBER darauf hin, dass die stärkere Verbundenheit der bilingualen Schüler mit Frankreich bereits in der Jahrgangsstufe 5 signifikant ausgeprägt ist und sich in den folgenden Jahrgangsstufen fortsetzt.

„Hier zeigt sich, dass (...) Unterschiede im Verhalten der bilingualen Schüler nicht nur als Resultat der bilingual-interkulturellen Erziehung interpretiert werden dürfen, sondern sich in einigen Fällen als Ergebnis außerschulischer Faktoren, wie z. B. dem Urlaubsverhalten der Eltern, erweisen“ (ebd., S. 147).

Folgende Hauptschlüsse zu Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht zieht WEBER aus seiner Untersuchung (vgl. ebd., S. 152ff.):

- Der bilinguale Erdkundeunterricht führt zu keinen wissensmäßigen Defiziten aus Sicht der Geographiedidaktik. Eine verbesserte Kenntnis des Zielsprachenlandes Frankreich kann „nur“ zu einem besseren binationalen-bikulturellen Verständnis führen und kann nicht als internationale Erziehung bezeichnet werden.
- Im affektiven Bereich wird durch die bilinguale Erziehung die Sicherheit verringert, mit der Stereotypisierungen vorgenommen werden. Die bilingualen Schüler waren sich bei der Beurteilung anderer Völker, über die sie wenig Informationen hatten, eher unsicher. Dies führt letztlich zu einer erhöhten interkulturellen Offenheit, die z. B. durch die Bereitschaft, eine längere Zeit im Ausland leben zu wollen, zum Ausdruck kommt.

Zum Abschluss wird auf drei Problemfelder hingewiesen. In den untersuchten Schülereinstellungen ergab sich, dass die Motivation der Schüler im bilingualen Erdkundeunterricht tendenziell unter der Motivation der Schüler des regulären Zweiges lag. Dieser Effekt könnte durch demotivierende Anteile, wie z. B. Vokabellernen oder geringe Spontaneität bei den fremdsprachlichen Äußerungen, hervorgerufen werden. In der 9. Jahrgangsstufe treten Schüler in eine besonders problematische Altersphase für internationale Erziehung ein. Diese Stagnationsphase (Verlangsamung der Wissensprogression, Stagnation bzw. Regression der Kontakthäufigkeiten und Kontaktdiversifikation) ist aus der entwicklungspsychologischen Forschung bekannt und muss im Unterricht bzw. in der internationalen Erziehung berücksichtigt werden. Der Vorwurf der Elitebildung durch bilingualen Unterricht wird durch die empirischen Ergebnisse nicht bestätigt.

Anmerkungen zur inhaltlichen Zielsetzung und methodischen Herangehensweise

Ohne die Leistung dieser Forschungsarbeit schmälern zu wollen, die allein schon aufgrund ihrer frühzeitigen Berücksichtigung des bilingualen Unterrichts in der Forschung sowie des umfassenden Forschungsfeldes zu würdigen ist, soll dennoch die methodische Herangehensweise eingehender und kritisch beleuchtet werden. Diese Überlegungen dienen vor allem als indirekte Begründung für das Forschungsvorgehen in der vorliegenden Arbeit und als Anknüpfungspunkt für weiterführende geographiedidaktische Forschungen. Im Folgenden werden daher die Messinstrumente analysiert, die zwar z. T. forschungsmethodisch insofern abgesichert sind, dass sie schon an anderer Stelle zum Einsatz kamen, aber dennoch m. E. nur bedingt geeignet sind, mögliche Unterschiede zwischen dem bilingualen und regulären Erdkundeunterricht aufzuzeigen. So wurde das verwendete Polaritätenprofil der Begleitstudie zum RCFP von 1976-1978 entnommen (ebd. S. 45) und liegt somit zur Arbeit von WEBER etwa 15 Jahre zurück. Aufgrund der zeitlichen Distanz und des dadurch bedingten anderen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Hintergrunds sind die Jugendlichen von „damals“ nicht unbedingt mit der „heutigen“ Schülerschaft bzw. der von 1991 vergleichbar (vgl. KIRCHBERG 2000). Hinsichtlich der Beurteilung des Erdkundeunterrichts weist WEBER aufgrund seiner Ergebnisse selbst darauf hin (vgl. Abschnitt 4.3.2.1). Der Vorteil der Vergleichbarkeit macht die in Kauf zu nehmenden Nachteile nicht wett:

- 20 Polaritäten zur Beurteilung des Geographieunterrichts erscheinen zu umfangreich.
- Polaritäten wie „logisch-unlogisch“, „bedrückend-erfreuend“, „beweisbar-unbeweisbar“, „kindisch-erwachsen“, „beengend-befreiend“, „unmenschlich-menschlich“ in Hinsicht auf die Beurteilung des Faches Erdkunde könnten auf das Unverständnis von Schülern stoßen.

- Zudem werden mögliche Unterschiede zwischen dem bilingualen und regulären Erdkundeunterricht m. E. beispielsweise mit den oben genannten Polaritäten nicht ermittelt werden können, da sie zum einen im Alltagsverständnis ohnehin wenig mit dem Fach Erdkunde in Verbindung gebracht werden und zum anderen eine mögliche qualitative Andersartigkeit des bilingualen Unterrichts nicht berücksichtigen¹.

Hinsichtlich der mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials erhobenen Auto- und Heterostereotypen stellt sich die Frage, ob in einer quantitativen Erhebung, bei der Schüler bestimmten Nationen (in diesem Fall Franzosen, Engländer, Türken, Japaner, Deutschen) Eigenschaften zuzuordnen, überhaupt geeignet ist, um anhand der Ergebnisse Aussagen über interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht ableiten zu können. Auf diese Problematik hat auch WEBER selbst hingewiesen (vgl. ebd., S. 136f.) und befürwortet daher statt der Vermittlung „korrekterer“ oder „positiverer“ Stereotype die Flexibilität der „Bilder von anderen“ (ebd., S. 137).

Aufgrund dieser Ergebnisse und der Überlegung, dass eine quantitative Erhebung der affektiven Zielsetzung des interkulturelles Lernen nicht gerecht würde, wurde in dieser Arbeit das interkulturelle Lernen lediglich in der qualitativen Studie als ein Forschungsaspekt aufgenommen.

Auch der Test des geographischen Wissens weist m. E. Schwächen auf, obwohl er den unterschiedlichen Klassenstufen angeglichen wird. Da die Konstruktion eines solchen Wissenstests problematisch ist (in einem Fach wie Erdkunde mit einem hohen Gehalt an Allgemein- bzw. Alltagswissen² um so mehr), stellt sich generell die Frage, wie man die Ergebnisse von bilingual und nicht bilingual unterrichteten Schülern zu interpretieren hat, wenn

- zum einen die abgefragten Sachgebiete wenig mit den *konkret* unterrichteten Fachinhalten in Zusammenhang stehen und eher ein allgemeingeographisches Wissen betreffen,
- zum anderen keine Angaben zur allgemeinen Leistungs- bzw. Lernfähigkeit (die sich z. B. in der Erdkundenote ausdrückt) gemacht werden.

Wenn die bilingualen Schüler dieser Untersuchung z. B. a priori mehr Allgemeinbildung aufweisen oder leistungsfähiger sind, so wird dies durch den Wissenstest vermutlich nur bestätigt. Über die Wirksamkeit des bilingualen Unterrichts wird hingegen wenig ausgesagt. Der kleine Wissensbereich, der im Rahmen dieses Fragebogens abgefragt wurde, sollte zudem nicht auf die generellen fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler schließen lassen.

Exkurs: Generelle Überlegungen zu forschungsmethodischen Problemen beim Vergleich der Fachkompetenz bilingualer und nicht bilingualer Schüler

Die Problematik beim Vergleich der Fachkompetenz zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern soll in diesem Exkurs detaillierter vorgestellt werden und damit als Begründung dienen, dass dieses mögliche Forschungsfeld nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit wurde. Obwohl die Frage, ob im fremdsprachigen Erdkundeunterricht die gleiche Sachfachkompetenz wie im regulären Erdkundeunterricht erreicht werden kann, vor allem im geographiedidaktischen Forschungsinteresse eine zentrale Rolle spielt, ist diese in einer komparati-

¹ Dies ist an dieser Stelle zwar eine unbewiesene Behauptung. Die Ergebnisse der qualitativen Studie dieser Arbeit belegen jedoch, dass Schüler und Absolventen von sich aus den fremdsprachigen und regulären Erdkundeunterricht nicht mit diesen Adjektiven beschreiben (s. Abschnitt 5.6.1).

² Z. B. CZAPEK (1992), HARD (1985).

ven Betrachtung mit Hilfe quantitativer Methoden zumeist nicht „sauber“ zu beantworten. Einige Problemfelder sollen hier nur angedeutet werden:

- *Bundes- oder landesweite Erhebungen:* Aufgrund der verschiedenen „bilingualen“ Konzepte der einzelnen Bundesländer sowie der unterschiedlichen Rahmenpläne ist eine bundesweite Untersuchung auszuschließen. Aber auch innerhalb der Bundesländer ist eine einheitliche Umsetzung des bilingualen Angebots nicht gewährleistet, da es oftmals den Schulen selbst überlassen bleibt, wie sie den bilingualen Unterricht z. B. hinsichtlich der Wochenstundenzahl durchführen. Es ist eher die Ausnahme als die Regel, dass das jeweilige Ministerium konkrete Vorgaben in einer Verwaltungsvorschrift veröffentlicht oder/und einen Lehrplan(-entwurf) für den bilingualen Unterricht herausgibt (s. Kapitel 3). Aber selbst dann kann die Organisation und Gestaltung des bilingualen Unterrichts an den entsprechenden Schulen differieren (s. Abschnitt 4.3.1). Da im Falle einer landesweiten Erhebung der Anteil der Schulen mit bilingualem Angebot relativ gering ist, wenn man sich auf eine bestimmte Fremdsprache bezieht, besteht die Gefahr eines „Lehrer- bzw. Schuleffekts“ in Bezug auf die Ergebnisse.
- *Konzeptuelle Vorgaben:* Aufgrund der zu erwartenden sprachlichen Schwierigkeiten und der dadurch bedingten Gefahr fachlicher Defizite wird dem bilingualen Sachfachunterricht in vielen Bundesländern ein fremdsprachiger Zusatzunterricht in der 5./6. Klassenstufe sowie eine höhere Wochenstundenzahl als im regulären Sachfachunterricht zugewiesen¹. Zudem ist der Einsatz der Muttersprache z. B. bei Verständnisschwierigkeiten bzw. zur Überprüfung des Verständnisses gerechtfertigt². Durch diese Maßnahmen wird das mögliche Manko der Fachkompetenz auf Schülerseite eher unwahrscheinlich. Die pädagogisch-sprachlich-fachlichen Kompetenzen und damit die Qualität des Unterrichts der jeweiligen Lehrkraft sind somit unter diesen Rahmenbedingungen sehr wahrscheinlich von größerer Bedeutung als die Tatsache der Organisationsform – noch mehr als im regulären Sachfachunterricht ohne die erforderliche fremdsprachliche Reduktion.
- *Inhaltliche Empfehlungen:* Obwohl die Lerninhalte im bilingualen Unterricht durch die Vorgaben des Lehrplans für das Sachfach bestimmt werden, erfolgen Modifikationen, indem z. B. bei der Auswahl von Raumbeispielen die englischsprachigen Räume verstärkt Berücksichtigung finden sollen³ (s. Kapitel 3). Damit wäre eine inhaltliche Vergleichbarkeit ohnehin nicht mehr gegeben. Dies ist an den Ergebnissen von WEBER bezüglich der Topographiekenntnisse bilingualer Schüler über Frankreich deutlich geworden (s. o.).
- *Testpopulation:* Unter Berücksichtigung der obigen Anmerkungen soll eine Untersuchungsmöglichkeit „im kleinen Rahmen“ anhand einer Testpopulation konstruiert und im Folgenden dargestellt werden. Es müssten bei einer Überprüfung des Lernzuwachses in einer Testpopulation vom Leistungsvermögen und vom Leistungsstand der Klassen, die miteinander verglichen werden, zu Beginn der Untersuchung annähernd gleiche

¹ Vgl. beispielsweise die Informationen einiger Schulen in Schleswig-Holstein (IPTs 1998, S. 22ff.) oder die Empfehlungen für den bilingualen Unterricht in Nordrhein-Westfalen (KM des Landes Nordrhein-Westfalen 1995, S. 9). Eine Übersicht gibt KÄSTNER (1993, S. 41f.). Diese Maßnahmen erfolgen nicht in Niedersachsen (vgl. z. B. GRÖNE 1997, S. 45).

² Vgl. beispielsweise KM des Landes Nordrhein-Westfalen (1995, S. 30).

³ Vgl. beispielsweise KM des Landes Nordrhein-Westfalen (1995, S. 15).

Ausgangsbedingungen vorliegen. Weiterhin muss abgesichert sein, dass die Schüler inhaltlich und methodisch den gleichen Unterricht erfahren werden. Varianten könnten dabei ein gleicher sowie ein erhöhter Stundeneinsatz im fremdsprachigen Unterricht sein, um aus den Ergebnissen Empfehlungen für ein zukünftiges Konzept abzuleiten. Um den Lehrereinfluss möglichst gering zu halten, müsste die gleiche Lehrkraft in den bilingualen und nicht bilingualen Klassen eingesetzt werden. Ein neutraler Beobachter (der/die Forschende) sollte die Einheitlichkeit und damit Vergleichbarkeit des Unterrichts zumindest stichprobenartig über Hospitationen überprüfen. Diese nahezu ideale Situation müsste zum Zweck der Forschungsevaluation aufgrund der konzeptuellen Praxis z. B. in Rheinland-Pfalz künstlich geschaffen werden, was hinsichtlich der bürokratischen Wege im Vorfeld¹ eine langfristige Planung voraussetzt.

Dies mögen einige Gründe für eine (jedoch unbegründete) allgemeine Feststellung von PILZECKER sein:

„Es dürfte in der Schulpraxis in der Bundesrepublik meist nicht möglich sein, mittels quantitativer Methoden zu verifizieren, ob – und wenn ja, unter welchen Umständen – sich die Tatsache, dass Schüler in einem Sachfach in ihrer Fremdsprache unterrichtet werden, sich negativ oder positiv in der Leistung der Schüler niederschlägt“ (1996, S. 13).

2.3.2 KNUST (1994): „Bili ist echt gut...“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englischem bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein

Forschungsarbeiten zum bilingualen Unterricht aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik finden seit etwa zehn Jahren zunehmend Beachtung. Das Erkenntnisinteresse fremdsprachendidaktischer Forschung zum bilingualen Unterricht, das vorrangig im Bereich des Zweitsprachenerwerbs liegt (vgl. BREIDBACH 2000, S. 227ff. und 2003, S. 10ff.), ist für die geographiedidaktische Forschung nur von geringem Interesse. Als „Pioniere“ in der Erforschung des bilingualen Unterrichts gelten die Kieler Forschungsarbeiten „Arbeitsberichte und Materialien zum bilingualen Unterricht und Immersion“. Exemplarisch soll eine Pilotstudie vorgestellt werden, um mögliche fremdsprachendidaktische Zielsetzungen zu verdeutlichen.

Vorgehensweise und Ergebnisse

In der Arbeit wird die Entwicklung und Auswertung eines speziell für den bilingualen Unterricht konzipierten Testverfahrens („kommunikativer Test: *A Difficult Decision*“) beschrieben, das eine geeignete Evaluierung der fremdsprachlichen Leistungen im bilingualen Unterricht ermöglichen soll. Die Testleistungen der bilingualen Schüler, die ein Jahr an diesem Unterricht teilgenommen haben, werden mit den Leistungen nicht bilingualer Schüler derselben Schule und von zwei anderen Schulen ohne bilinguales Angebot (Kontrollgruppe) verglichen.

Es wurden nach Abschluss der Testkonstruktion schließlich sechs Klassen (zwei bilinguale Klassen, zwei nicht bilinguale Parallelklassen derselben Schule sowie jeweils eine nicht bilinguale Klasse an zwei Gymnasien ohne das bilinguale Angebot) befragt, aus denen jeweils sechs zufällig ausgewählte Schüler in zwei Gruppen à drei Schülern mündlich getestet wurden. Bei den Gruppenbildungen wurde jeweils ein Schüler aus dem oberen, mittleren und unteren Leistungsbereich nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Die Bewertung erfolgte durch drei erfahrene und „trainierte“ Gymnasiallehrer nach einem vorgegebenen Bewertungsschema (KNUST 1994, S.87 ff.). Die übrigen Schüler der Klassen wurden schriftlich getestet.

¹ Vgl. beispielsweise SCHMID-SCHÖNBEIN (2000).

Insgesamt nahmen 131 Schüler der 7. Jahrgangsstufe teil. Von der Untersuchung wurden nur die Schülerleistungen der mündlichen Tests ausgewertet, d. h. sie umfasst eine Stichprobe von 36 Schülern, darunter 19 Mädchen und 17 Jungen. Als weitere Faktoren der Evaluierung wurden Lehrkräfte im bilingualen Unterricht, bilinguale Schüler sowie deren Eltern gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Die Fragebögen wurden nicht statistisch ausgewertet. Folgende Ergebnisse wurden bei der Auswertung der mündlich getesteten Gruppen ermittelt:

Beim Vergleich der „testscore-Mittelwerte“ erzielten die bilingualen Schüler bessere Ergebnisse als die Vergleichsgruppen. Sie sind in den Bereichen Kommunikationsverhalten, Inhalt, Interaktion mit dem Interviewer sowie Interaktion in der Gruppe signifikant besser als die Vergleichsgruppen der nicht bilingualen Schüler.

„Die bilingual unterrichteten Schüler sind besonders im Kommunikationsverhalten erheblich besser, d. h., sie benutzen die englische Sprache zwangloser und innovativer und bearbeiten Aufgaben kreativer und umfassender. Das Hör- und Leseverstehen, das Ausdrucksvermögen und die Bereitwilligkeit, auf Englisch zu sprechen, haben sich erheblich verbessert. Auch im rein sprachlichen Bereich lassen sich Leistungssteigerungen bemerken: die bilingualen Schüler zeigen besonders im Mündlichen einen größeren aktiven Wortschatz und gehen flexibler damit um. Ihre syntaktischen Strukturen sind komplexer, vielfältiger und produktiver und das Flexionssystem am weitesten entwickelt“ (ebd. S. 157).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung sind nur im Überblick dargestellt worden.

Einschätzung der Lehrkräfte

Nach Meinung der Lehrkräfte waren die bilingualen Schüler in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, mündlicher und schriftlicher Wortschatz, in der Bereitwilligkeit zu sprechen, in der Spontaneität bei der mündlichen Mitarbeit, in der Aussprache sowie im mündlichen und schriftlichen Ausdruck besser als nicht bilingual unterrichtete Schüler.

„Diese Verbesserungen sind – nach Meinung der Befragten – auf folgende Faktoren zurückzuführen: auf die höhere Motivation der Schüler, die größere Anzahl von Sprechanschlüssen im Sachfachunterricht, die größere Bereitschaft der Kinder, bei unbekanntem Vokabeln und grammatikalischen Strukturen nicht gleich ihre Mitarbeit zu verweigern und auf die erhöhte Anzahl an Unterrichtsstunden“ (ebd., S. 150).

Schülermeinungen

Der bilinguale Sachfachunterricht wurde generell gut beurteilt. Er war i. d. R. nicht zu schwierig und verständlich. Den meisten Schülern machte der Sachfachunterricht auf Englisch viel Spaß und sie waren der Meinung, dass dadurch ihr Englisch besser geworden sei. Ein Schüler sagte aus: „BILI ist echt gut, weil man sicherer [im Englischen] wird und man mehr Spaß am Fach hat“ (ebd., S. 160).

Anmerkungen zur inhaltlichen Zielsetzung und methodischen Herangehensweise

Diese Arbeit soll ebenfalls in ihrem „Pionierwert“ nicht abgewertet werden. Dennoch erfolgt auch hier eine Analyse der Vorgehensweise. Der Stichprobenumfang von 36 Schülern ist für generelle Aussagen über die fremdsprachlichen Leistungen im bilingualen Unterricht zu klein¹. Vor diesem Hintergrund ist die Auswahl der Schüler aus drei Leistungsbereichen mit Skepsis zu betrachten, da die Einstufung i. d. R. einem sozialen Bezugssystem (die jeweilige

¹ Ähnliche Kritikpunkte werden bei BREDENBRÖKER (2000, S. 19), erwähnt, der in seiner Dissertation die „Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht“ untersucht hat.

Klasse und Lehrkraft im Englischunterricht) unterliegt. Somit sind Schüler aus den verschiedenen Leistungsgruppen womöglich nicht miteinander vergleichbar.

Zudem könnte die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit allein dadurch bedingt sein, dass die bilingualen Schüler eine erheblich größere Anzahl an Stunden in englischer Sprache erhalten, die den Vergleichsgruppen „fehlen“. Es wird also gezeigt, dass sich die Kommunikationsfähigkeit verbessert, wenn die Stundenanzahl fremdsprachigen Unterrichts erhöht wird. Zudem darf die „Reaktivität“ des Forschungsvorhabens durch die Bedeutung, die dem bilingualen Unterricht auch von ministerieller Seite her zukam, auf die Motivation der Lehrkräfte und Schüler bei der Interpretation der Ergebnisse nicht unberücksichtigt bleiben¹. Dies wird von LOHMANN explizit vermerkt:

„Zunächst einmal haben die Einrichtung des Arbeitskreises, (...) die Vorbereitung sowie die Erprobung und schließlich die Einführung des bilingualen Unterricht selbst eine hohe Motivation bei den beteiligten Lehrkräften gestiftet. Diese fühlen sich wiederum bestärkt und bestätigt durch die überaus positive Rückmeldung auf ihre unterrichtliche Arbeit“ (1998, S. 31).

Als Frage bleibt offen, ob die verbesserten fremdsprachlichen Leistungen auch im verstärkten Englischunterricht durch eine entsprechende Erhöhung der Wochenstundenzahl erreicht worden wären, oder ob die besondere Situation im bilingualen Unterricht, die Sprache als Kommunikationsmittel über Sachfachinhalte zu verwenden, dafür verantwortlich ist. Die besondere Wirksamkeit des fremdsprachigen *Sachfachunterrichts* könnte z. B. unter bestimmten Voraussetzungen durch einen Vergleich von zwei Gruppen ermittelt werden, von denen die eine fremdsprachigen Sachfachunterricht erfährt, die andere dafür die gleiche Stundenanzahl Fremdsprachenunterricht.

2.3.3 Durchführung und Ergebnisse von Forschungen zum bilingualen Unterricht an Gymnasien auf „breiter Basis“

Die folgenden Beispiele wurden exemplarisch ausgewählt und im Überblick dargestellt, da es sich zum einen um Projekte auf breiter Basis, d. h. unter ministerieller und wissenschaftlicher Begleitung, handelt und zum anderen der Erkenntnis- und Forschungsstand damit erweitert wurde. Es geht im Folgenden um Erhebungen aus den Bundesländern Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen.

Die Entwicklung bilingualer Angebote in Schleswig-Holstein ist von Bedeutung, da dort mit der Einrichtung des Angebots in der Fremdsprache Englisch eine begleitende Evaluation stattfand². Nordrhein-Westfalen nimmt wiederum eine Vorreiterrolle in Bezug auf die Anzahl der bilingualen Schulen sowie die Investitionen in die inhaltliche Konkretisierung durch Handreichungen, Richtlinien usw. für bilinguale Angebote ein (vgl. THÜRMAN, Internet Quelle).

2.3.3.1 Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein ist bislang das einzige Bundesland, das eine formative, interne, diskursive, überwiegend qualitative Evaluation mit der Einrichtung des bilingualen Angebots durchgeführt hat. Die Ergebnisse sollen daher im Überblick, jedoch nicht eingehender, dargestellt

¹ Vgl. ähnliche kritische Anmerkungen bei DECKE-CORNILL (1999, S. 164).

² In Rheinland-Pfalz wurde die Einrichtung des bilingualen Angebots an Haupt- und Realschulen mit wissenschaftlicher Begleitung evaluiert (vgl. PZ 1998).

werden¹ (zu den folgenden Ausführungen vgl. LOHMANN 1998 und IPTS 1998) – ein Beispiel ist die oben vorgestellte Dissertation von KNUST.

Vorbereitungsphase in der Sekundarstufe I

1990/91 begannen mit dem Projekt „Bilinguale Züge in Schleswig-Holstein“ des Bildungsministeriums Vorbereitungen eines Bilingualen Unterrichts. In einer Erprobungsphase liefen bilinguale Züge von 1991-96 an fünf Gymnasien und von 1992-1997 an vier Realschulen. Folgende Gruppen kooperierten von Anfang an miteinander:

- eine Lenkungsgruppe im Ministerium,
- eine wissenschaftliche Begleitgruppe des Englischen Seminars der Christian-Albrecht-Universität Kiel unter Leitung von Prof. Dr. H. Wode,
- ein Arbeitskreis „Bilingualer Unterricht“ des IPTS unter Leitung von C. Lohmann – in diesem waren die für die Aus- und Fortbildung zuständigen Studienleiter sowie alle freiwillig mitarbeitenden Lehrkräfte beteiligt.

Um sowohl Fremdsprachen- als auch Sachkompetenz auf Seiten der Lehrkräfte sicherzustellen, mussten die Lehrer die Fakultas für die Fremdsprache und die Sachfächer Erdkunde oder Geschichte aufweisen. Die gesellschaftlichen Fächer wurden gewählt, da diese Fächerkombinationen von einer verhältnismäßig großen Zahl an Lehrkräften vertreten wurden.

Durchführung des Projektes

Voraussetzung für die Teilnahme der Schüler in der Orientierungsstufe in zwei Vorlaufklassen war der Elternwunsch bzw. bei zu hoher Nachfrage entschied das Losverfahren. Nach dem Vorlauf konnte bzw. durfte aufgrund bestimmter Leistungskriterien und nach Beratung eine Auswahl von Schülern die bilinguale Klasse im 7. Jahrgang besuchen.

Im Schuljahr 1991/92 begannen alle fünf Gymnasien mit dem Vorlauf Englisch im 5. Jahrgang, im folgenden Schuljahr setzte dieser in den Realschulen ein. Der Beginn des bilingualen Unterrichts erfolgte auf unterschiedlichen Wegen: Drei Gymnasien begannen mit dem Sachfachunterricht nach Ende des zweijährigen Vorlaufs (so wie geplant). Eines davon bot beide Fächer (Erdkunde und Geschichte) ab der 7. Klasse an und zwei weitere Erdkunde ab der 7. Klasse, von denen eines das Fach Geschichte ab dem 8. Jahrgang ergänzte.

Die übrigen zwei Gymnasien fingen zeitgleich mit der Vorlaufphase im 5. Jahrgang den englischen Sachfachunterricht im 7. Jahrgang ohne Vorlaufphase an, davon eines nur im Fach Geschichte, das andere in beiden Fächern.

Folgende Problembereiche stellten sich im Laufe der Durchführung heraus:

- Der Vorlauf Englisch brachte bessere Unterrichtserfolge, wenn er von derselben Lehrkraft wie im normalen Englischunterricht vertreten wird.
- Nachmittagsstunden waren für den Vorlauf ungünstig.
- Die Schulen, die den bilingualen Unterricht ohne Vorlauf einführten, konnten zwar am Gymnasium zeigen, dass dieser nicht zwingend erforderlich war, aber das stellte diese Phase in Frage und wurde von den anderen Schulen nicht gern gesehen.

¹ Einen detaillierteren wissenschaftlichen Einblick liefert z. B. BURMEISTER (1998, S.101ff.). Ein erster Zwischenbericht findet sich bei WODE et. al. (1996).

- Eine Lehrkraft allein mit dem bilingualen Angebot an einer Schule war damit überfordert.
- Es kam zu Spannungen zwischen den Lehrkräften von „Bili“-Klassen mit denen von „Mono“-Klassen, da zum einen die Leistungsspitze in den „Bili“-Klassen saß, und zum anderen sich diese Schülerschaft durch Lerntugenden wie Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Aufgeschlossenheit auszeichnete.
- Die englischsprachigen Sachfachstunden waren anstrengend, da hohe Konzentration auf Seiten der Schüler und Lehrkräfte gefordert ist.

Wissenschaftliche Begleitung

Mit der Vorbereitung erfolgte eine formative Evaluation des bilingualen Unterrichts durch Wissenschaftler des Englischen Seminars an der Universität Kiel unter Leitung von Prof. Dr. H. Wode (s. Abschnitt 2.3.2). Ziel war die Überprüfung und Dokumentation der Leistungsfähigkeit von bilingualem Unterricht, vor allem hinsichtlich der fremdsprachlichen Fähigkeiten, mit folgenden Fragestellungen und Ergebnissen (vgl. LOHMANN 1998, S. 29):

1) Wie gut ist die freie Kommunikationsfähigkeit von bilingual unterrichteten Schülern verglichen mit der von Schülern, die am konventionellen Unterricht teilnehmen?

Schon nach gut einem halben Jahr war die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der bilingual unterrichteten Schüler erkennbar besser als die der Schüler im regulären Unterricht.

2) Welche sprachlichen Ausdrucksmittel werden im bilingualen Unterricht besonders gefördert?

Die Phonologie der Schüler schien wenig vom bilingualen Unterricht zu profitieren, d. h. es traten gleiche Ausspracheschwierigkeiten und Fehlertypen auf wie im Fremdsprachenunterricht. Hingegen zeigte sich ein positiver Einfluss des bilingualen Sachfachunterrichts besonders auf den Wortschatz, die Syntax und das Diskursverhalten. Der Wortschatz war vom quantitativen und qualitativen Umfang erheblich größer und beispielsweise durch die Verwendung von Synonymen differenzierter. Die Syntax der bilingual unterrichteten Schüler war durch die Verwendung einer größeren Vielfalt an Konstruktionen komplexer.

3) Wie schätzen Lehrkräfte, Eltern, Schüler den bilingualen Unterricht ein?

Von allen angesprochenen Gruppen wurde die Unterrichtsform positiv beurteilt.

2.3.3.2 Absolventenbefragung in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurde im September 1994 eine Absolventenbefragung¹ vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bergischen Universität

¹ Das Bundesland Nordrhein-Westfalen bietet sich in besonderer Weise für eine quantitative Erhebung dieser Art an, da sich 1996 der überwiegende Anteil (etwa 40%) der Schulen mit bilingualem Angebot in Deutschland (insgesamt 307 erfasst) in Nordrhein-Westfalen (123 erfasst) befand. In Rheinland-Pfalz betrug der Anteil mit 36 erfassten Schulen lediglich 11,7% (davon 27 Gymnasien). Bei der Verteilung der bilingualen Angebote auf die Schulformen liegt das Gymnasium mit 68% an erster Stelle, gefolgt von Realschulen mit einem Anteil von 22,5% (vgl. THÜRMAN, S. 2f., Internet-Quellen; eine Auflistung der Schulen wurde vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1997) herausgegeben).

Wuppertal durchgeführt¹ (zu den folgenden Ausführungen vgl. CHRIST 1996a). Es wurden 445 Fragebögen von Absolventen des bilingualen Unterrichts ausgewertet, die in der Zeit von 1979 bis 1994 ihre Abiturprüfung im bilingualen Zuge abgelegt hatten, wobei sich der überwiegende Anteil der Antworten auf bilinguale deutsch-französische Züge bezieht (Verhältnis 8(f):1(e) zu deutsch-englischen Zügen). Die Rückläufe verteilen sich wie folgt auf bestimmte Zeitabschnitte, die bei der Auswertung zugrundegelegt wurden: 1979-1985: 18 %; 1986-1988: 29 %; 1989-1991: 26 %; 1992-1994: 27 %.

Anlass der Untersuchung waren vor allem folgende Leitfragestellungen: Was wird aus Absolventen der bilingualen Bildungsgänge? Können sie im späteren Leben die erworbenen Qualifikationen nutzen und beurteilen sie nachträglich ihre Anstrengungen als gerechtfertigt? In dem Fragebogen wurden daher Fragenkomplexe zum Bild der Schüler der bilingualen Bildungsgänge, zu den Erfahrungen der ehemaligen Schüler mit dem bilingualen Unterricht sowie zur Einschätzung und Wirkung dieses Unterrichts für die eigene Zukunft zusammengestellt. Im Folgenden werden Ergebnisse der Erhebung bzw. deren Interpretationen im Überblick vorgestellt. Kritisch angemerkt wurde in den Ausführungen die Tatsache, dass es sich um eine retrospektive Einschätzung handelt und daher nicht auszumachen ist, inwieweit nachträgliche Erfahrungen mit in die Bewertung eingeflossen sind (vgl. ebd., S. 47).

1. Bild der Schüler vom bilingualen Bildungsgang

Für die Wahl des Bildungsganges war das Fremdspracheninteresse mit 80% der Antworten bestimmend. 78% erhofften sich durch die Teilnahme am bilingualen Bildungsgang berufliche Chancen (vgl. ebd., S. 47).

Die Absolventen schätzten sich selbst als leistungsstark ein, insbesondere im Fach Französisch, wo sich 43% als deutlich besser und 27% als besser gegenüber ihren nicht bilingualen Mitschülern einstufen. 24% empfanden sich als gleichwertig mit ihnen. Hinsichtlich der gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächer fühlten sich 93% gleich gut oder besser im Vergleich zu nicht bilingualen Mitschülern. 87% der Absolventen gaben an, in den Sachfächern keine großen Schwierigkeiten gehabt zu haben, 66% fanden den Unterricht nicht schwieriger als in normalen Klassen (vgl. ebd., S. 48f.).

2. Erfahrungen der ehemaligen Schüler mit dem bilingualen Unterricht

Die Absolventen stellten rückblickend fest, dass keine Überforderung stattgefunden habe (s. o.), wozu die angemessenen Materialien und Texte beitrugen, mit denen 71% bezüglich des Schwierigkeitsgrades völlig oder fast völlig einverstanden waren. Nur 4% räumten größere Schwierigkeiten ein. Entsprechend gaben 66% keinen Unterschied im Leistungsaufwand gegenüber normalem Unterricht an, wohingegen 9% den notwendigen Leistungsaufwand als größer einschätzten (vgl. ebd., S. 49f.).

Eine Relativierung und Differenzierung der Aussagen erfolgte durch die Antworten auf offene Fragen, in denen z. B. der Druck durch den *numerus clausus* bei zulassungsbeschränkten Studiengängen als Belastung deutlich wurde, „da einige Absolventen offensichtlich das Gefühl

¹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bergischen Universität Wuppertal (1995): Befragung von Absolventen bilingualer deutsch-französischer Bildungsgänge. Soest. – Auf Anfrage zu Bezugsmöglichkeiten dieser Quelle wurde vom Landesinstitut nur der hier zitierte Aufsatz von CHRIST (1996) zugesandt.

haben, im bilingualen Bildungsgang sei es schwerer, den notwendigen Notendurchschnitt zu erringen“ (ebd., S. 50).

Da die Austauschangebote und Schulpartnerschaften zum festen Schulprogramm gehören, waren 85% der Befragten in der Schulzeit im frankophonen Ausland gewesen. 23% haben immerhin andere Aufenthalte erlebt, die keine Urlaubsreisen waren. Nur 3% verneinen einen Aufenthalt im frankophonen Ausland.

3. Einschätzung der Wirkung des bilingualen Bildungsganges für die Zukunft

88% der Befragten teilten völlig (74%) oder überwiegend (14%) die Überzeugung, sprachlich sehr viel durch den bilingualen Bildungsgang gefördert worden zu sein. 7% hielten diese Einschätzung für nicht (3%) oder wenig (4%) zutreffend. 5% waren unentschieden. Hinsichtlich der landeskundlichen Kenntnis und der „interkulturellen Kompetenz“ fielen die Ergebnisse weniger eindeutig aus. So hatten 30% von den Befragten keinen bis mäßigen Kontakt zu Menschen frankophoner Länder, und 49% meinten, dass sie vermutlich auch ohne den bilingualen Bildungsgang ihre Kontakte aufgebaut hätten.

„Auf die Frage, in welchem Maße die Teilnahme an dem bilingualen Bildungsgang geholfen habe, die mehrsprachige und multikulturelle Situation im eigenen Land zu verstehen, antworteten 51%, die Teilnahme habe viel bzw. sehr viel geholfen. Aber 14% sehen keine Hilfe darin und 35% erachten, der bilinguale Bildungsgang habe ihnen nur wenig geholfen“ (ebd., S. 54).

Bei der Berufswahl erfolgte eine Vorprägung nur bei 21%, bei 17% war sie nur z. T., bei 62% (nahezu) überhaupt nicht festzustellen. Daraus lässt sich ableiten, dass das bilinguale Angebot in seinem allgemeinbildenden Wert geschätzt wird (vgl. ebd. S. 51).

4. Selbsteinschätzung der Absolventen

Die Absolventen sollten ankreuzen, welche Eigenschaften auf ihre Person zutreffen (Skala von 1-„trifft gar nicht zu“ bis 7-„trifft völlig zu“). Die höchsten Mittelwerte wurden für Eigenschaften wie „aufgeschlossen“ (5,8) und „intelligent“ (5,7) erzielt. In weiterer Reihenfolge wurden ermittelt: Kontaktfreude (5,5), Kritik (5,4), Diskussionsfreude und Anpassungsbereitschaft (jeweils 5,2), ausdauernd und ehrgeizig (jeweils 5,1) und Fleiß (4,7). Nur wenig zutreffend erschienen Eigenschaften wie „zurückhaltend“ (3,5), „konservativ“ (3,9) und „ängstlich“ (2,8). Damit ergibt sich das Bild eines selbstbewussten, kritischen und leistungsbereiten Absolventen.

5. Vorzüge des bilingualen Bildungsganges im Rückblick der Betroffenen und Vorschläge zur Verbesserung

Als vorteilhaft wurden die hohe Stundenzahl, „die vergleichsweise niedrige Klassenfrequenz, die zu einer zusammenwachsenden Klassengemeinschaft und einer guten Förderung in der Fremdsprache geführt habe“ (ebd., S. 56f.), insgesamt das Sachfachlernen in einer Fremdsprache sowie die Auslandserfahrungen erachtet. Vor allem die Auslandsaufenthalte hätten den schulischen Lernfortschritt sowie die Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Als zukunftsweisend wurde der gleichzeitige Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat („Abi-Bac“) eingeschätzt. Weiterhin war den Absolventen der Methoden- und Medieneinsatz positiv in Erinnerung geblieben. In diesem Zusammenhang wurde die Qualität des Unterrichts sowie das Engagement der Lehrkräfte mehrheitlich lobend hervorgehoben, wobei auf die Notwendigkeit einer besonders guten sprachlichen und fachlichen Ausbildung hinge-

wiesen wurde. Eine Ausweitung des Sachfachangebots wurde als Verbesserung vorgeschlagen. Zudem wurde eine Verstärkung des Einsatzes muttersprachlicher Lehrkräfte erwünscht und die Aktualität der Inhalte¹ sollte mehr Berücksichtigung finden.

Folgende Schlussfolgerung zieht CHRIST aus den Ergebnissen der Absolventenbefragung:

„Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass das fremdsprachliche Lernen in fachlichen Zusammenhängen, (...) eine zukunftsweisende Form des Sprachenlernens ist. Sie sollte von allen beteiligten Institutionen (...) Unterstützung erhalten, damit möglichst viele Schüler und Schülerinnen diese nicht nur fordernde, sondern auch fördernde und offensichtlich motivierende Form des Fremdsprachenlernens und der interkulturellen Begegnung erfahren“ (ebd., S. 61).

2.4 Überlegungen zur Didaktik und Methodik

2.4.1 Ausgangssituation: Das „bilinguale Dilemma“

Die Diskrepanz zwischen den sachfachlichen Kenntnissen und den sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden wird von THÜRMAN (2000) als „Dilemma des bilingualen Fachunterrichts“ (ebd., S. 75) bezeichnet. Im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht, aus dem diese Diskrepanz ebenfalls bekannt ist, ist sie in Bezug auf den bilingualen Sachfachunterricht gravierender, denn „gerade in sachkundlichen Fächern haben 12-14-jährige bemerkenswerte Kenntnisse, einen starken Mitteilungsdrang und einen großen Wissensdurst“ (GRÖNE 1997, S. 45). Dem beschriebenen Dilemma wird daher mit verschiedenen Strategien begegnet (vgl. THÜRMAN 2000, S. 76; GRÖNE 1997, S. 45ff.):

- *Organisatorische Ebene*: z. B. Schülerselektion, Zusatzunterricht in der Fremdsprache als Vorlauf in der 5./6. Jahrgangsstufe, Erhöhung der Unterrichtszeit in den bilingual unterrichteten Sachfächern, zweisprachiger Unterricht durch fremdsprachige und deutschsprachige Wochenstunden im Sachfach, Einsatz von *assistant teacher*.
- *Didaktische Ebene*²: z. B. Reduktion auf das Wesentliche, Verlagerung der inhaltlichen Progression, Aufteilung in fremdsprachige und muttersprachliche Unterrichtsinhalte nach ihrem Schwierigkeits- bzw. Komplexitätsgrad.
- *Methodische Ebene*: z. B. weniger Schülerorientierung und eher durch den Lehrer gelenkter Unterricht im bilingualen Anfangsunterricht, kleinschrittige Aufgabenstellungen und gelenkte, eher reproduktive Übungsformen zur Vokabelfestigung.

Aufgrund einiger dieser Strategien wurden von DECKE-CORNILL Bedenken gegenüber dem bilingualen Unterricht geäußert. Sie stellte u. a. die These auf: „Der bilinguale Unterricht birgt die Gefahr einer Gegenkraft gegen eine Pädagogik vom Lernenden aus“ (DECKE-CORNILL 1999, S. 166).

Weitere Probleme werden in der didaktischen und methodischen Unklarheit gesehen³. Daher wurde in den 90er Jahren des 20. Jh. u. a. in geographiedidaktischen Veröffentlichungen einzeln die Entwicklung einer eigenen Didaktik⁴ gefordert (vgl. ERNST 1992) oder auf das

¹ Diesem Wunsch kann seit der Entwicklung und Verbreitung des Internets bzw. *World Wide Web* (WWW) nachgekommen werden. So bietet beispielsweise der Bildungsserver in Hessen eine Datenbank zum bilingualen Unterricht unter <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/> (letzter Zugriff 05.02.2002).

² Gemeint ist mit der didaktischen Ebene die Didaktik i. e. S. als das „Was?“, „Wozu?“ und „Warum?“ der Unterrichtsinhalte, mit der methodischen Ebene das „Wie?“ und „Womit?“ (vgl. z. B. BÖHN 1999, S. 50).

³ Vgl. hierzu beispielsweise die Überlegungen von MÜHLMANN/OTTEN (1991).

⁴ Didaktik i. w. S. (vgl. z. B. BÖHN 1999, S. 50).

Desiderat einer „Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Geographieunterrichts“ (KIRCHBERG 1997b, S. 133) hingewiesen. Im Folgenden werden daher einige der vorherrschenden didaktischen und methodischen Grundüberlegungen zum bilingualen Sachfachunterricht vorgestellt.

2.4.2 Didaktik: Das Modell des „*bilingual triangle*“ als Richtschnur?

Überlegungen zu einer eigenen Didaktik des bilingualen Erdkundeunterrichts bzw. des bilingualen Unterrichts insgesamt sind (noch) „rar gesät“ und wurden vor allem von Fremdsprachendidaktikern angedacht¹. An dieser Stelle soll lediglich auf das Modell „*The Bilingual Triangle*“ von HALLET (1998, 1999) eingegangen werden, da es zum einen inhaltliche Überlegungen in theoretischer Form bündelt und zum anderen in den entsprechenden Didaktikerkreisen auf Resonanz gestoßen ist. Es hat jedoch u. a. aufgrund des dort verwendeten Kulturbegriffs auch kritische Stimmen diesbezüglich gegeben (vgl. BREIDBACH 2003, S. 14; s. auch Abschnitt 2.5.3 zum Begriff „Transkulturalität“).

Das Modell „*The Bilingual Triangle*“ (s. Abbildung 2). soll eine Richtschnur darstellen, nach der die Inhalte und Ziele des bilingualen Sachfaches bestimmt werden können. Dabei gilt es nach HALLET drei Zielfelder zu berücksichtigen (1998, S. 119; 1999, S. 26):

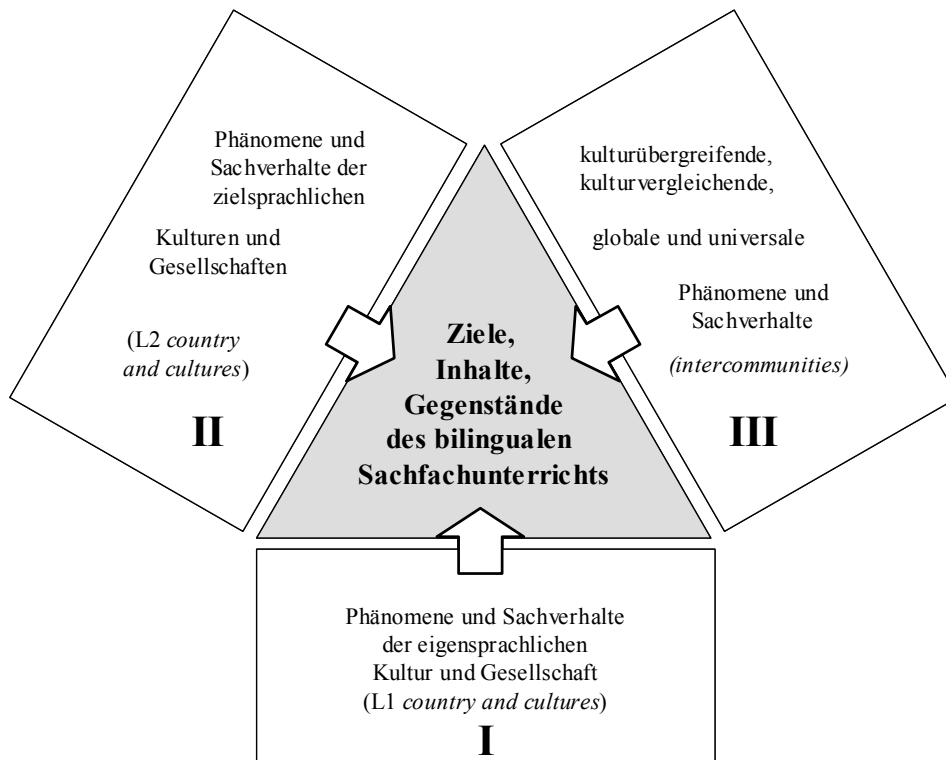
1. Phänomene und Sachverhalte von Kultur und Gesellschaft des Mutterlandes;
2. Phänomene und Sachverhalte von Kulturen und Gesellschaften der Zielsprachenländer;
3. kulturübergreifende, kulturvergleichende, globale und universale Phänomene und Sachverhalte.

Damit schlägt das Modell eine Richtung ein, die KELLER (1996) in seinen „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens“ für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen hat, in denen u. a. vertreten wird, dass der Kulturvergleich notwendiger Bestandteil interkulturellen Lernens sein müsse und der Spracherwerb möglichst viele Sachgebiete umfassen sollte (vgl. Abschnitt 2.5.2). Das heißt, dass das interkulturelle Lernen in diesem Sinne nicht nur für den bilingualen Sachfachunterricht vorgeschlagen wird, sondern auch im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden soll. Folgerichtig wurde vor diesem kulturwissenschaftlich orientierten Hintergrund das Modell „*The Bilingual Triangle*“ von HALLET (2001) für eine kulturwissenschaftlich orientierte Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht modifiziert, in dem „fremdsprachige Diskurse in verschiedenen Diskurswelten die zu fokussierenden Felder“ (ebd., S. 114) sind. Diese Felder werden durch die eigenkulturelle, die zielkulturelle und die transkulturelle Diskursphäre gebildet und führen in der Darstellung von HALLET zum „Fremdsprachenunterricht als hybrider Raum“ (ebd., S. 110ff.).

Aus „geographiedidaktischem Blickwinkel“ stellt das Modell „*The Bilingual Triangle*“ einen übergeordneten Rahmen dar, in den sich m. E. Inhalte und Fragestellungen des regulären Geographieunterrichts einordnen lassen, wobei diese nicht (nur) auf die Zielsprachenländer beschränkt bleiben. Beispielsweise lassen sich unter dem oben aufgelisteten dritten Punkt Themengebiete des allgemeingeographischen Ansatzes subsumieren. Im bilingualen Sachfachunterricht würde demnach vor allem das Anforderungsniveau der Kommunikationssprache und das Beschränken auf die Zielsprachenländer didaktisch leitend sein.

¹ Z. B. RAUTENHAUS (1999 und 2000).

Abbildung 2: Modell des „bilingual triangle“ (nach HALLET)



(HALLET 1999, S. 26)

2.4.3 Methodik: Eigenständige Entwicklungen vonnöten?

Ebenso wie im Falle der Didaktik gibt es (noch) keine eigene Methodik des bilingualen Unterrichts. Es wurden diesbezüglich zwei gegensätzliche Positionen in der Fremdsprachendidaktik herausgestellt¹ (vgl. THÜRMAN 2000, S. 77f.). Zum einen wird eine eigenständige Methodik für den bilingualen Unterricht verneint (Leitsätze der „Utilität und Generalität“), zum anderen wird sie gefordert („*content-specific methodology in bilingual education*“).

Utilität und Generalität

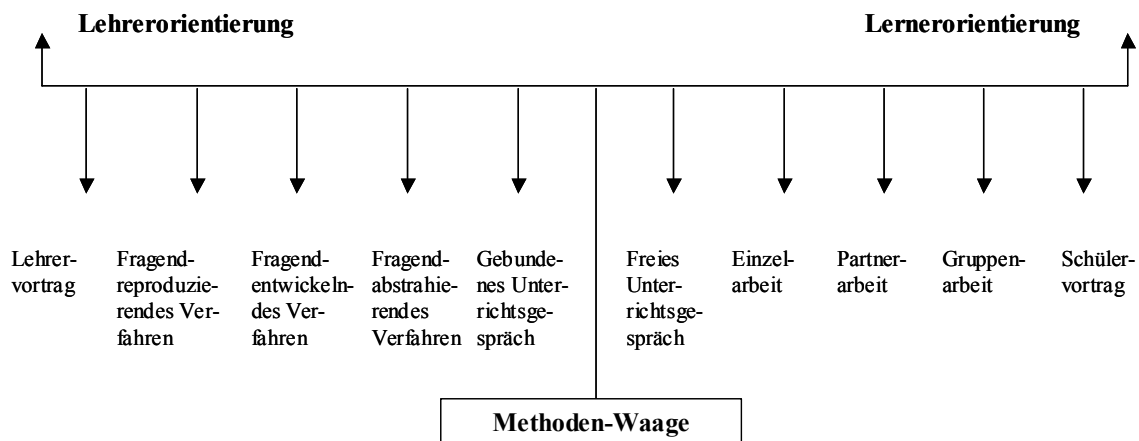
MÄSCH hat erstmalig die Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht genauer analysiert (vgl. MÄSCH 1996). Er stellt zwei Leitsätze zur Methodik voran:

1. Der Leitsatz der Utilität leitet sich von folgendem Ausspruch ab: „Erlaubt ist, was der Sache dient und dem Schüler nicht schadet“ (KRONENBERG 1993, S. 31). Mit „Sache“ ist dabei das fachliche und (ziel)sprachliche Lernen gemeint.
2. Der Leitsatz der Generalität ist nach MÄSCH, dass es für das bilinguale Lehren und Lernen keine anderen Unterrichtsformen gibt „als die heute für guten schulischen Unterricht allgemein bekannten“ (ebd., S. 2).

¹ THÜRMAN zählt zwar drei Positionen auf, von denen eine aber m. E. keine eigentliche Position zur Frage der Eigenständigkeit bzw. Nicht-Eigenständigkeit einer „bilingualen“ Methodik ist (vgl. ebd., S. 78).

Die bekannten Unterrichtsformen ordnet MÄSCH auf einer Methoden-Waage an, die von der Lehrerorientierung bis zur Lernerorientierung reicht. Sein zugrundeliegender Ansatz beruft sich auf eine Ausgewogenheit der verschiedenen Formen bei der Realisierung im Unterricht, d. h. Lehrer- und Lernerorientierung sollten in einem gleichgewichtigen Verhältnis stehen. Seiner Ansicht nach klaffen der didaktisch-theoretische Diskussionsstand und die praktische Umsetzung diesbezüglich noch weit auseinander in der Hinsicht, dass lehrerorientierte Formen dominieren: „Dies gilt es generell, so auch für den bilingualen Unterricht, zu verändern“ (ebd., S. 2f.).

Abbildung 3: Methoden-Waage nach MÄSCH



(vgl. MÄSCH 1996, S. 3, Darstellung in Anlehnung an THÜRMAN 2000, S. 77)

Die oben vorgestellten Methoden sind beispielsweise nach MEYER (1994, S. 235ff.) Sozialformen (rechte Seite der Waage) oder Handlungsmuster unter Berücksichtigung des methodischen Ganges (vor allem linke Seite der Waage) und stellen daher eine „grobe“ Einteilung der Unterrichtsmethoden dar. Eine feinere Einteilung wird in der zweiten Position vorgestellt, die daher als Ergänzung und inhaltliche Vertiefung der obigen Darstellung betrachtet werden kann. An den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass die Unterschiede in der Methodik des bilingualen und regulären Sachfachunterrichts darin liegen, dass die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in das Methodenrepertoire des jeweiligen bilingualen Sachfaches transformiert und integriert werden.

Eigenständige Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts

Otten und Thürmann fordern eine „*content-specific methodology in bilingual education*“ (vgl. THÜRMAN 2000, S. 78). THÜRMAN begründet diese Forderung u. a. mit Ergebnisberichten größerer bilingualer Fachtagungen zum bilingualen Unterricht, die eine verstärkte Fokussierung auf Methoden verdeutlichen, wie z. B. „*subject-specific skills as a part of 'bilingual' methodology*“ oder „*early bilingual education: some teaching strategies*“ (vgl. ebd., S. 79). Die folgenden „unterrichtsmethodischen Spezifika des bilingualen Fachunterrichts“ (ebd.) haben seiner Ansicht nach zwar auch für den modernen Fremdsprachenunterricht Gültigkeit, „für den bilingualen Fachunterricht sind sie jedoch konstitutiv“ (ebd.). Zur besseren Übersicht bzw. für einen Einblick werden nur die Überschriften der nach THÜRMAN benannten „Inseln im Methoden-Archipel“ präsentiert (vgl. ebd., S. 82ff.):

- Schwerpunkt Rezeption: *comprehensible input vs. comprehensible output, visual support, support for reading and reading skills*;
- Schwerpunkt Produktion: *bridging/prompting, code-switching, language support: words, language support: phrases for classroom discourse, language support: basic functions*;
- Schwerpunkt Selbständigkeit: *autonomy, awareness, learning to learn language(s), study skills*.

THÜRMANN präsentiert zur Verdeutlichung der besonderen Methodik ein Beispiel zur Atlasarbeit, anhand dessen „die in der Fremdsprache abverlangten Leistungen“ (ebd., S. 81) zum Ausdruck kommen (er beruft sich dabei auf LUKAS 1997, S. 64f.¹). Bis auf den Aspekt der Fremdsprache „als Vehikularsprache“ haben die dort dargestellten Leistungen wie beispielsweise die Arbeitsanweisung zu verstehen oder die Symbolik zu lesen, zu verstehen und richtig zu interpretieren (vgl. ebd., S. 81f.) auch für den regulären Erdkundeunterricht uneingeschränkt Gültigkeit. In Bezug auf dieses Beispiel sollen im Zusammenhang mit dem Leitziel der interkulturellen Erziehung und im Vorgriff auf das folgende Kapitel 2.5 einige kritische Überlegungen folgen: In dem dort aufgelisteten Punkt 2 des Beispiels wird die Authentizität der Kartenvorlage hervorgehoben, die „kulturspezifisch“ kodiert sei. Obwohl eine etwas andere Herangehensweise an die Kartenarbeit im Geographieunterricht, wie sie z. B. in britischen Schulbüchern zum Ausdruck kommt², nicht bestritten werden soll, kann doch davon ausgegangen werden, dass die Herangehensweise im fremdsprachigen Sachfachunterricht i. d. R. der im regulären Geographieunterricht entspricht (zumal die Fachlehrkräfte häufig keine *native speaker* sind). Grundsätzliche „kulturspezifische“ Unterschiede inhaltlicher Art sind zudem bei einem Vergleich von Karten deutscher und britischer Atlanten (z. B. WESTERMANN-VERLAG 1996 und HARPER-COLLINS PUBLISHERS 2001) nicht zu erkennen. In Punkt 5 der Ausführungen wird von LUKAS (1997) betont:

„Schließlich hoffen wir, dass dieser Lernvorgang über Mechanismen der individuellen Verarbeitung Persönlichkeitsbildung bewirkt, jedoch nicht über muttersprachliche Wahrnehmungsfähigkeiten, sondern über die fremdsprachlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen“ (ebd., S. 65; zitiert in THÜRMANN 2000, S. 82).

Dieser dargestellte Lernvorgang ist m. E. so nicht vertretbar, da die „muttersprachlichen“ und „fremdsprachlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen“ keinen passiven sondern einen aktiven, konstruktiven und individuellen Prozess auf Seiten lernender Subjekte darstellen und nicht trennbar sind. Mit diesen Überlegungen soll zum folgenden Unterkapitel übergeleitet werden.

¹ Bei dem von LUKAS präsentierten Beispiel „Schlagt die Karte von Skandinavien auf. Wir wollen uns heute einmal die Länder Nordeuropas näher ansehen“ (ebd.) setzt THÜRMANN voraus, dass die Schüler im muttersprachlichen Unterricht damit wissen, was sie zu tun haben. „Sie sind sich bewusst darüber, dass diese Aufgabenstellung eine Aufforderung impliziert, topographische, klimatische, demographische und wirtschaftliche Bestimmungs- und Orientierungsmerkmale anhand der Karte zu erarbeiten“ (ebd.).

² Vgl. z. B. GRIMWADE/HART (1999).

2.5 Leitziel: „Interkulturelles Lernen“

„Bilinguale Züge haben das übergeordnete Ziel einer vertieften und erweiterten fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“

(MBWW 1995, S. 397).

2.5.1 Grundsätzliche Überlegungen aus geographiedidaktischer Sicht

Vor allem seit den 90er Jahren des 20. Jh. finden sich in geographiedidaktischen (und fremdsprachendidaktischen) Veröffentlichungen Beiträge, die sich auf das interkulturelle Lernen beziehen¹, wobei unterschiedliche Bezeichnungen mit ähnlicher Zielsetzung gebraucht werden wie z. B. „Fremdverstehen“ oder „Selbst- und Fremdbilder“. Dieser „Boom“ wurde weiterhin durch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) gefördert, die eine Bündelung interkultureller Ansätze älterer Veröffentlichungen darstellt und die Erfordernisse einer interkulturellen Bildung akzentuiert (ebd., S. 3). Zudem wurde die intensive Diskussion um die interkulturelle Erziehung und deren Umsetzung im Geographieunterricht durch gleichzeitig ablaufende Veränderungen in der gesamten Geographiedidaktik, die sich auf Ziele, Inhalte und Methoden des Geographieunterrichts beziehen, beeinflusst und erleichtert (vgl. KROß 2000, S. 110).

Das interkulturelle Lernen wird in der geographiedidaktischen Literatur wie folgt definiert²:

„Projektionen, Stereotypen und Vorurteile, die auf einem antiquierten Kulturverständnis beruhen, und ein unreflektiertes Dominanzverhalten verhindern die interkulturelle Kommunikation. [...] An diesem Punkt setzt interkulturelles Lernen an, das letztlich ein lebenslanger Prozess ist und danach strebt, das spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns von Menschen anderer Kulturen zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und es im Umgang mit ihnen anzuwenden. Interkulturelles Lernen setzt eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems voraus“ (ROHWER 1996a, S. 5).

Der in Abbildung 4 dargestellte Fragenkreis wird vorgeschlagen, um die dafür erforderliche Reflexion einzuleiten. Ein wesentliches Ziel im Umgang mit anderen ist somit der Aufbau einer Ambiguitätstoleranz („Urteilsvorsicht“), d. h. „die Bereitschaft, mehrdeutige und unklare Situationen und Informationen auszuhalten, ohne sofort nach vereinfachenden Schwarz-Weiß-Lösungen zu greifen“ (SIEBERT 2000, S. 305).

In der geographiedidaktischen Literatur wird das interkulturelle Lernen vor allem in Zusammenhang gebracht mit dem Abbau von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismus auf Schülerseite³, wie sie z. B. von TRÖGER (1992) in ihren Forschungen zur Afrikawahrnehmung vorgestellt wurden. Diese Thematisierung und Reflexion sollte aber sowohl im regulä-

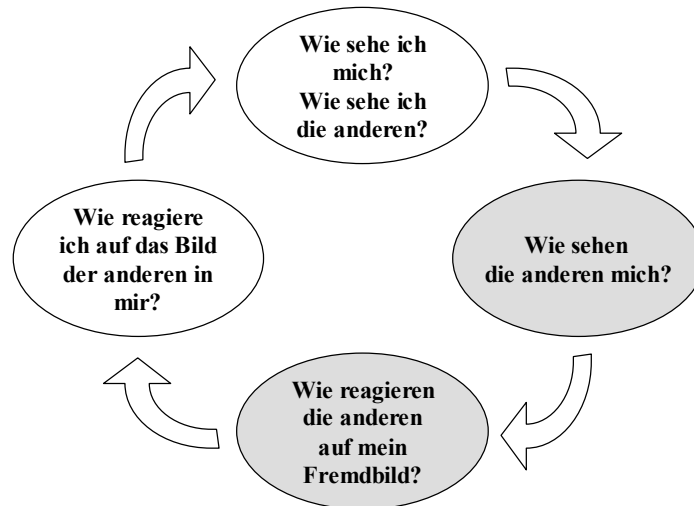
¹ Ende der 80er Jahre fand das interkulturelle Lernen zudem Eingang in einige Geographielehrpläne (vgl. SCHRÜFER 1999, S. 72). Die gewachsene Bedeutung dieses Leitziels ist auch daran ersichtlich, dass das interkulturelle Lernen, ebenso wie die Begriffe „Internationale Erziehung“ und „Bilinguales Lernen“, in einer Auflage des Bandes „Didaktik der Geographie konkret“ von 1993 noch nicht im Stichwortverzeichnis vermerkt ist (vgl. HAUBRICH et. al. 1993).

² Es handelt sich im Grunde genommen um keine Definition des Begriffs sondern um die Angabe einer Zielvorstellung und mit dem Fragenkreis in Abbildung 4 um eine „Handlungsanweisung“ für den Weg zum Ziel.

³ Im Rahmen dieser Arbeit kann den Darstellungen zu diesem Leitziel nicht Genüge getan werden. Es sei daher in Bezug auf den Geographieunterricht auf die Themenhefte der geographie heute (herausgegeben von ROHWER 1996b) und Praxis Geographie (moderiert von ROTHER 1995) verwiesen.

ren als auch im bilingualen Erdkundeunterricht stattfinden. Es wird in Bezug auf den bilingualen Erdkundeunterricht sicherlich aber auch nicht allein damit eine Besonderheit erreicht, dass den Zielsprachenländern mehr Unterrichtszeit zugestanden wird, da dieses nicht automatisch den oben dargestellten Fragenkreis impliziert und interkulturelle Aspekte zudem im Landeskunde-Unterricht des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden können und sollen¹.

Abbildung 4: Fragenkreis des interkulturellen Lernens



(eigener Entwurf in Anlehnung an ROHWER 1996a, S. 5)

Dem Lehrplanentwurf von Rheinland-Pfalz sind Empfehlungen für das interkulturelle Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht zu entnehmen:

„Wenn die interkulturelle Zielsetzung des zweisprachig geführten Erdkundeunterrichts zu einem vertieften Verständnis einer anderen Kultur führen soll, dann sollten die fremdsprachlich vermittelten Themen und Inhalte insbesondere Menschen in ihrem alltäglichen Leben, Bedingungen und Motive ihres Handelns, Freiheiten und Zwänge in ihren konkreten Lebenssituationen erfassen“ (MBWW 1996, S. 9).

Abgesehen von den Begriffen zweisprachig und fremdsprachlich (was m. E. nach fremdsprachig heißen müsste) gibt es jedoch bei diesem „Umsetzungsvorschlag“ keinen Unterschied zu den Empfehlungen für den regulären Erdkundeunterricht. Daher bleibt die Frage bestehen, mit welchen Fragestellungen zu konkreten Lebenssituationen usw. interkulturelles Lernen *in besonderer Weise* im bilingualen Unterricht stattfinden könnte bzw. sollte.

In Bezug auf das interkulturelle Lernen im bilingualen Geographieunterricht wurden in der geographiedidaktischen Literatur die didaktischen Überlegungen von HALLET zum „*Bilingual Triangle*“ (s. Abschnitt 2.4.2) von MÜLLER (2000, S. 42) aufgegriffen. Er vertritt die Ansicht, dass eine fachdidaktische Begründung des bilingualen Sachfachunterrichts „nur über das Lernziel der interkulturellen Kompetenz möglich“ (ebd.) ist. Seine auf dieser Basis vorgestellte Themenaufzählung unterscheidet sich jedoch m. E. nicht von den thematischen und interkulturellen Möglichkeiten eines regulären Erdkundeunterrichts. Zudem beziehen sich seine Beispiele vor diesem Hintergrund nur auf einen bilingualen Unterricht in der Fremdsprache Englisch.

¹ Vgl. z. B. CHEE (1997), THÜRMAN (1994).

Diese Bemerkungen sollten im Ansatz deutlich gemacht haben, dass der Gedanke der Besonderheit des interkulturellen Ansatzes im bilingualen Erdkundeunterricht noch nicht ausgereift ist¹. Die folgenden Abschnitte geben einen vertieften Einblick unter besonderer Berücksichtigung der fremdsprachendidaktischen Positionen und Überlegungen zum interkulturellen Lernen.

2.5.2 Interkulturelles Lernen aus fremdsprachendidaktischer Sicht

In der fremdsprachendidaktischen (aber auch pädagogischen) Literatur wird das Leitziel des interkulturellen Lernens² seit einigen Jahren heftig diskutiert (einen Überblick über verschiedene Standpunkte gibt HU 1996, S. 25ff. und 1999³). Die Positionen reichen dabei von den extremen Standpunkten wie „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“ (BLEYHL 1994) bis hin zu der Kritik, dass interkulturelle Konzepte „Geschwätz und Etikettenschwindel“ (SCHÜLE 1998, S. 22) seien oder dass „Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff“ (EDMONDSON/HOUSE 1998⁴) sei. Im Folgenden soll nur auf einige Aspekte eingegangen werden, die in Hinsicht auf die obige Fragestellung (s. Abschnitt 2.2.3) für den bilingualen Erdkundeunterricht von Belang sind.

Der Standpunkt, dass Sprachenlernen interkulturelles Lernen ist, gründet auf der Überlegung, dass Sprache „schon in ihrer Bedingung für die Möglichkeit von Erfahrung und Denken, immer Teil, ja Ausdruck der Kultur (bleibt)“ (BLEYHL 1994, S. 9). Vor diesem Hintergrund erübrigen sich im Prinzip Überlegungen zu bestimmten bzw. exklusiven Themen für den bilingualen Unterricht, die besonderes interkulturelles Lernen ermöglichen sollen. Die Besonderheit des interkulturellen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht wird dann nicht über Themen oder Herangehensweisen definiert, sondern allein über die Tatsache, dass der Unterricht in der Fremdsprache stattfindet. Eine solche Vorstellung liegt der Argumentation von KIRCHBERG (1997a) zugrunde (vgl. 2.2.3).

Dieser dargestellte Standpunkt entspricht in seiner Herangehensweise nicht der vorgestellten „Definition“. Der oben formulierte Fragenkreis impliziert, dass interkulturelles Lernen nur unter Zuhilfenahme geeigneter Kontexte und mit bestimmten Methoden der Bewusstmachung von Perspektiven („Diskurs“) geschehen kann. Vertritt man wiederum diese Position, dann scheint es egal zu sein, *in welcher Sprache* (sofern sie als Kommunikationsmittel geeignet ist) ein Austausch über bestimmte Sichtweisen stattfindet und versucht wird, „fremdkulturelle Orientierungssysteme“ zu verstehen und über das eigene Orientierungssystem zu reflektieren. D. h. die Sprache dient dann überwiegend als Kommunikationsmittel, sich über bestimmte Sichtweisen zu verständigen bzw. bewusst zu werden. In diese Richtung geht ein Vorschlag von HU (1999) zur interkulturellen Kommunikation (Hervorhebungen im Original):

„Ich würde in diesem Sinne (Kulturen als „diskursive Ereignisse“, Anm. d. V.) also dann von *Interkultureller Kommunikation* sprechen, wenn sich GesprächspartnerInnen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, streiten oder wenn sie sich

¹ In Bezug auf das interkulturelle Lernziel des bilingualen Geschichtsunterrichts gibt es hingegen schon mehrere Veröffentlichungen (vgl. im Überblick BREIDBACH 2002, im Druck). Konkrete Überlegungen finden sich bei LAMSFUß-SCHENK (2000) und CHRIST (2000).

² Diesem wird seit den 80er Jahren innerhalb der Fremdsprachendidaktik verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. HU 1996, S. 11).

³ Dort – sowie auch in den folgenden Quellen – finden sich zahlreiche Literaturhinweise zu den verschiedenen Positionen und Überlegungen zum interkulturellen Lernen, auf die im Rahmen dieser Ausführungen nicht eingegangen werden kann. Eine Replik zu diesem Artikel erfolgte von EDMONDSON/HOUSE (2000).

⁴ Eine Replik zu diesem Artikel erfolgte von HU (2000).

selbst innerhalb dieser Entwürfe in ihrer Identität verorten. Entscheidend ist also nicht die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des stattfindenden Diskurses. (...) Interkulturelles Lernen steht mit dieser Art von Kommunikation in engem Zusammenhang“ (ebd., S. 297f.).

Dieser Vorschlag entspricht in seiner Intention dem oben zitierten Fragenkreis (s. Abschnitt 4.4.1) und verwendet die Sprache in erster Linie als Kommunikationsmittel und weniger als Reflexionsgegenstand selbst.

Aus Sicht einiger Fremdsprachendidaktiker scheint durch die fachlichen Inhalte ein „Mehr“ an interkulturellem Lernen im bilingualen Unterricht gegenüber dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht möglich. Dies kommt z. B. durch folgende Überlegungen zum Ausdruck: KELLER (1996) schlägt im Zusammenhang mit einer Neuorientierung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht u. a. folgende Themenbereiche vor, die das „aufgebaute Auslandsbild durch zusätzliche Informationen erweitern und in einen größeren funktionalen und kausalen Zusammenhang stellen (...):

- Die landwirtschaftliche und industrielle Güterproduktion in ihrer Abhängigkeit von Standort, Klima, Markt und geschichtlicher Entwicklung.
- Die Sozialstrukturen in der Fremdkultur wie soziale Schichtung, Machtstrukturen in Politik und Wirtschaft, Einkommensverhältnisse und Lebensstandard“ (ebd., S. 232).

Aus Sicht der Geographiedidaktik hingegen erfolgt m. E. durch derartige Themen kein „Mehr“ an interkulturellem Lernen im *bilingualen* Geographieunterricht, denn sie gehören größtenteils ohnehin zum „Handwerkszeug“ des Geographieunterrichts. In einer anderen Veröffentlichung konkretisiert der Autor seine Intention für eine Didaktik des Fremdverstehens im Fremdsprachenunterricht (Hervorhebungen durch die Verfasserin):

„Zur Vermittlung interkulturellen Wissens aus der Sicht des Kommunikationspartners empfehlen wir (...) das Gesellschaftsmodell der Systemtheorie mit ihrer ganzheitlichen Kultur-auffassung zugrunde zu legen (...). Dabei sollten möglichst viele Wissensbereiche aus Geschichte, Geographie (...) *nicht an sich, sondern in ihrer Auswirkung auf das heutige Gesellschaftssystem und das Selbstverständnis der Bevölkerung eingeschlossen werden*. Einen besonders hohen Stellenwert haben dabei *Sachtexte aus der Fremdkultur, die die Mentalitätsstrukturen der Menschen offen legen* (...)“ (KELLER 1997, S. 53).

Diesem Anspruch kann und sollte der bilinguale Sachfachunterricht m. E. nur in Ansätzen, wenn überhaupt gerecht werden, da seine vorrangige „Verpflichtung“ darin besteht, „Geographie an sich“ zu vermitteln. Eine weitere Sichtweise wird im gleichen Band von einem anderen Autor vertreten, der den Erwerb der „interkulturellen“ Kommunikation nicht durch Fachsystematiken realisierbar sieht:

„Fachsystematiken etwa der Geographie, der Geschichte oder Sozialkunde (...) scheinen mir wenig hilfreich für den Erwerb der Kompetenz zur Interkulturellen Kommunikation, denn solche Systematiken orientieren sich nicht an kommunikativer Relevanz, sondern eher an wissenschaftlichen Problemen des Faches“ (KIEL 1997, S. 16).

2.5.3 „Interkulturelle Positionen“ zum bilingualen Erdkundeunterricht auf dem Prüfstand

Die vorangestellten Darstellungen haben im Ansatz verdeutlicht, dass das Leitziel des interkulturellen Lernens respektive der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit mit verschiede-

nen Sichtweisen verknüpft ist¹. In der Geographiedidaktik wird das interkulturelle Lernen in Anlehnung an die pädagogischen Ansätze² beschrieben und bereitwillig übernommen³, wohingegen in der Fremdsprachendidaktik eine Diskussion entfacht wurde, die deutlich gemacht hat, dass die Vorstellungen der Fremdsprachendidaktiker divergieren und das interkulturelle Lernen ein „umstrittenes Konzept“ (HU 1999) darstellt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass einige Kritiker das interkulturelle Lernen „lediglich als Akzentuierung der bekannten Tatsache (verstehen), dass Sprachen kulturelle Ereignisse und Kulturträger sind“ (EDMONDSON/HOUSE 1998, S. 185). Obwohl dem letztgenannten Aspekt nicht widersprochen werden soll, hat er in dieser Formulierung nur in Ansätzen mit dem interkulturellen Lernen zu tun, das in der pädagogischen Literatur beschrieben und das in Deutschland aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Situation gefordert wurde und wird (vgl. COBURN-STAEGE 1995; 1996).

In Bezug auf den bilingualen Erdkundeunterricht ist m. E. die Fremdsprache als Kommunikationsmittel in Bezug auf die Zielsetzungen der interkulturellen Erziehung, die interkulturelles Lernen ermöglicht (vgl. COBURN-STAEGE 1995, S. 14), zu sehen. Somit unterscheidet es sich nicht wesentlich vom „Potenzial“ des interkulturellen Lernens im regulären Erdkundeunterricht und stellt vor diesem Hintergrund nicht etwas Besonderes dar. Fremdsprachendidaktiker, die das interkulturelle Lernen als Besonderheit für den bilingualen Erdkundeunterricht hervorheben, argumentieren zumeist über Aspekte der Fremdsprache an sich, auf im Folgenden eingegangen wird, um den obigen Standpunkt zu verdeutlichen. Der Verfasserin ist dabei bewusst, dass es bei diesem umstrittenen Konzept andere Standpunkte und Sichtweisen gibt und dass die Unterschiede auf den Vorstellungen bzw. Definitionen vom „interkulturellen Lernen“ gründen und daher überwiegend terminologisch bedingt sind.

Sprache als „Worten der Welt“⁴: ein Beispiel aus konstruktivistischer Sicht

Zunächst wird ein Auszug aus dem Vorwort einer aktuellen Veröffentlichung zum Fremdsprachenunterricht (WENDT 2000) vorangestellt, das von v. GLASERSFELD, der selbst mehrsprachig aufgewachsen ist, verfasst wurde (Hervorhebungen durch die Verfasserin):

„Wenn man mit mehr als einer Sprache aufwächst, dann wird keine der Sprachen, in denen man als Kind gelebt hat, später eine richtige Fremdsprache, auch wenn man sie zum Teil vergisst. Das rührt daher, *dass die Bedeutungen der Wörter im Rahmen eigener Erfahrungen gebildet wurden, nicht in einer Form von Unterricht, wo eben diese Beziehung zur persönlichen Lebenswelt fast völlig fehlt.* Die Schule kann sehr gut Grammatik lehren (...). Was aber die Semantik betrifft, so bleibt vieles ‚fremd‘, bis ein längerer Aufenthalt im betreffenden Sprachraum ein zumindest relatives Einleben ermöglicht hat“ (ebd., S.9).

Diese wenigen Sätze gehen somit auf die Vorstellung vom interkulturellen Lernen ein, in der die Sprache als Kulturträger aufgefasst wird. V. Glasersfeld stellt daraufhin eine Anschauung der Zweisprachigkeit vor, die in der Linguistik entwickelt wurde und die seiner Meinung nach „unerlässlich ist, wenn es darum geht, nicht nur das fremde Sprachsystem, sondern auch die

¹ Zum „Doppelleben“ der Begriffe „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Erziehung“ in Bezug auf die Verwendung im DaF- und Fremdsprachenunterricht zieht HU (1996) das Fazit: „Der Begriff ‚interkulturell‘ wird in unterschiedlichen Interessenzusammenhängen selbstverständlich und als zentraler Terminus benutzt, ohne dass die unterschiedlichen Definitionsgrundlagen analytisch getrennt werden“ (ebd., S. 31).

² Z. B. COBURN-STAEGE (1995); AUERNHEIMER (1995).

³ Vgl. z. B. die Themenhefte von ROHWER (1996b) und (ROTHER 1995).

⁴ Diese Bezeichnung geht auf WEISGERBER (1954) zurück. Sie versucht, der Sprache als *Energeia* (Humboldt) bzw. als wirkende Kraft gerecht zu werden und bezieht sich auf die sprachliche Erschließung der Welt.

Kultur zu verstehen, aus der es erwachsen ist“ (ebd.). Demnach wird zwischen zwei Formen der Zweisprachigkeit unterschieden, die *compound* (zusammengesetzt) und *coordinate* (zugeordnet) genannt werden.

Zweisprachige der Form *compound* verbinden die Wörter ihrer beiden Sprachen mit der Vorstellung von *einem* Ding oder Begriff. Diese Vorstellung gründet auf der Annahme, „dass Wörter sich auf eine Realität beziehen, die für Sprecher aller Sprachen grundsätzlich dieselbe ist“ (ebd.). Für Zweisprachige der Form *coordinate* hingegen sind die Vorstellungen nicht identisch, da sie aus unterschiedlichen Erlebnisbereichen stammen. Sie berücksichtigen, dass „die Wirklichkeit, die von einer Sprachgruppe mit und durch die Kultur aufgebaut wurde, im Vergleich zu den Wirklichkeiten Anderssprachiger beachtliche Unterschiede aufweist“ (ebd.).

Die „beiden“ Zweisprachigen, von denen die Rede ist, sind zum einen die Gruppe der bilingual aufgewachsenen Personen und zum anderen die Gruppe der Personen, die eine zweite Sprache fast ohne eigene Erfahrungen in der Lebenswirklichkeit der entsprechenden Sprachgruppe lernen. Hervorzuheben ist, dass dabei eigene Erfahrungen durch einen längeren Aufenthalt im betreffenden Sprachraum betont werden, die zu einer Relativierung der Wortbedeutungen vonnöten sind¹.

Zur „Besonderheit“ des interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht

Dieses Beispiel wurde aus zwei Gründen vorangestellt: Zum einen soll es das in der Fremdsprachendidaktik vertretene Verständnis der Sprache als Teil der Kultur, die sich in den Wortbedeutungen manifestiert, beleuchten. Zum anderen soll es dazu dienen, den zuvor präsentierten Standpunkt zum bilingualen Erdkundeunterricht in der folgenden Betrachtung „interkultureller Positionen“ zu verdeutlichen (vor allem Position 2). Die dargestellten Positionen wurden in verschiedenen Veröffentlichungen aufgezeigt, um die Besonderheit des interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht hervorzuheben.

Position 1: „Authentische Materialien fördern in besonderer Weise interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht.“

Vertreter dieser Position heben hervor, dass z. B. bestimmte politische, wirtschaftliche, soziale usw. Geschehnisse oder Vorhaben in Texten der Zielsprachenländer anders beurteilt würden als in deutschen Texten. Es wäre ein Vorteil des bilingualen Unterrichts, dies anhand authentischen Materials zu thematisieren und daran diese Sichtweisen und Einstellungen zu verdeutlichen.

Hierzu soll angemerkt werden, dass diese Position nicht unbedingt auf das interkulturelle Lernen im eingangs beschriebenen Sinn zielen muss und sicherlich in allgemeiner Form treffender mit dem in der Geographiedidaktik vertretenen Konzept „Perspektivenwechsel“ (vgl. RHODE-JÜCHTERN 1996a, 1996b) beschrieben wird. Die Einbeziehung derartiger Materialien könnte und sollte daher ebenso im regulären Erdkundeunterricht erfolgen. Sofern die

¹ Als einfaches Beispiel für eine Zweisprachigkeit der Form *coordinate* nennt v. Glasersfeld den Unterschied der Bedeutung des Wortes *friend* im Englischen Großbritanniens und dem der Vereinigten Staaten. Er konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es zwar um das Englische geht, „doch was die Begriffswelt betrifft, so haben sich auf Grund der großen kulturellen Unterschiede in den beiden Bereichen zwei weitgehend unterschiedliche Sprachen entwickelt“ (ebd.). (Anmerkung: V. Glasersfeld verweist zu dem Beispiel auf folgende Quelle: DIEBOLD, A. R. (1966): *The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation*. Washington.)

Schüler die entsprechende Fremdsprache (in Bezug auf die Fremdsprache Englisch ist davon auszugehen) lernen, könnte auch im regulären Erdkundeunterricht der Originaltext eingesetzt werden, wenn er dem sprachlichen Niveau der Schüler angemessen ist. Selbst der übersetzte Text würde eine Auseinandersetzung mit dem gleichen Ziel wie im bilingualen Erdkundeunterricht ermöglichen, da es vorrangig um Sichtweisen geht, die durch die Aussagen des Textes insgesamt wiedergegeben werden und nicht durch die Inhalte einzelner Begriffe der Sprache¹.

Zwei weitere Randbemerkungen:

- Bei der Herausstellung bestimmter Sichtweisen sei Vorsicht geboten, diese nicht ganzen Kulturen bzw. Nationen zuzuschreiben. Die Frage ist dann, ob der Unterricht Stereotypen abbaut oder ob er sie nicht überhaupt erst ins Leben ruft bzw. diese verfestigt (vgl. HU 1995, S. 22; 1996, S. 34f.).
- In der Mittelstufe wäre im bilingualen Erdkundeunterricht je nach Schwierigkeitsgrad der Texte vermutlich eine didaktische Reduktion des Materials vonnöten: Wie authentisch sind die Materialien dann noch?

Da in Bezug auf die obigen Überlegungen mit einer Gegenargumentation hinsichtlich der Sichtweisen in den Wortbedeutungen zu rechnen ist, soll auf die Position 2 übergeleitet werden.

Position 2: „Interkulturelles Lernen findet durch die Reflexion der Sichtweisen in den Wortbedeutungen statt.“

Zunächst einmal muss zwischen Alltagsbegriffen und Fachbegriffen unterschieden werden (vgl. auch HALLET 2002; 2003). In Bezug auf Alltagsbegriffe soll auf das vorangestellte Beispiel zurückgegriffen werden. Diesem soll hinzugefügt werden, dass in der Schule im Fremdsprachenunterricht i. d. R. eine Basis der Syntax und Semantik der jeweiligen Fremdsprache gelegt wird, wodurch sich zunächst aufgrund des zumeist nicht bilingualen Hintergrundes der Schüler eine *compound*-Form aufbaut. Diese kann zwar schon durch eigene Erfahrungen in der Schulzeit durch E-Mail-Projekte, Schulaustausch u. a. in Ansätzen relativiert werden, aber dennoch ist ein wirklich längerer Aufenthalt für eine Zweisprachigkeit der Form *coordinate* unabdingbar.

Was den bilingualen Unterricht insgesamt betrifft, so kann er der *coordinate*-Form der Zweisprachigkeit m. E. nicht gerecht werden. Dies verdeutlicht das Beispiel in besonderer Weise: für den bilingualen Erdkundeunterricht wird die intensivere Behandlung der Zielsprachenländer hervorgehoben, d. h. der englischsprachige Erdkundeunterricht beschäftigt sich mit englischsprachigen Räumen (USA, Großbritannien, Australien usw.). Dass dabei die *jeweilige* kulturelle Bedeutung von Alltagsbegriffen kaum zusammenfassend erfahrbar gemacht werden kann, versteht sich von selbst.

¹ Ein Zugeständnis soll jedoch gemacht werden: Da der Zugang zu authentischen Materialien ohne den Anlass des bilingualen Unterrichts bzw. ohne Fakultas in der entsprechenden Fremdsprache auf Lehrerseite einen außerordentlichen Einsatz verlangt, könnte der bilinguale Unterricht diesbezüglich ein „Belebungsfaktor“ auch für den regulären Erdkundeunterricht sein, wenn sich die bilinguale und nicht bilinguale Lehrkräfte über Unterrichtsinhalte und -materialien austauschen.

In Bezug auf Fachbegriffe hebt HALLET (2003) für den bilingualen Unterricht hervor:

„Die fremdsprachige wissenschaftliche Begriffsbildung ist der Kern der im bilingualen Unterricht erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen; sie sind deshalb spezifische Lernleistungen des bilingualen Unterrichts, die in keinem anderen Unterrichtsfach erworben werden können“ (ebd., S. 60).

In Beiträgen zum bilingualen Unterricht werden zur Veranschaulichung des interkulturellen Lernens einzelne Fachbegriffe genannt, die „interkulturelle“ Sichtweisen verdeutlichen¹. So sei z. B. *drainage basin* im Englischen etwas anderes als die deutsche Übersetzung Einzugsgebiet². Um diese unterschiedlichen Konnotationen bzw. Feinheiten in den Wortfeldern zu verstehen, muss aber jemand in beiden Sprachen nahezu „zu Hause“ oder in Bezug auf geographische Fachbegriffe zumindest fachlich versiert sein. Dieses trifft jedoch für „bilinguale“ Schüler, die in den meisten Fällen nicht bilingual aufgewachsen sind, in der Mittelstufe nicht zu. Und für den fremdsprachigen Sachfachunterricht ist m. E. die Situation besonders heikel, da sie meist weder die Fachbegriffe und die damit verbundenen Vorstellungen in der Muttersprache noch in der Fremdsprache kennen.

In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen von LAMSFUß-SCHENK (2002). Sie konstatiert: „Gerade in Bezug auf das Fremdverstehen werden große Hoffnungen mit dem bilingualen Geschichtsunterricht verbunden“ (ebd., S. 88). Diese Hoffnungen gründen auf der Auffassung von Whorf, „dass die Sprache unsere Welt nicht widerspiegelt, sondern unsere Wahrnehmung von ihr determiniert“ (BREDELLA et. al. 2000, S. XIV³). Hierzu merkt LAMSFUß-SCHENK (2002) kritisch an, dass eine genaue Betrachtung vonnöten sei, wann die „Weltsicht der Sprache“ bei Schülern wirken könnte, die eine Fremdsprache lernen. Sie resümiert daher:

„Die Beeinflussung des Denkens durch die Struktur einer Sprache oder auch allein durch die in ihr enthaltenen Konnotationen kann, wenn überhaupt, doch nur für einen sehr kompetenten Sprecher angenommen werden. Die ‚Weltsicht‘ (Humboldt) oder ‚World View‘ (Whorf) einer Sprache geht wohl kaum (gleichsam magisch) automatisch auf den jeweiligen Lerner über, sondern muss eigens erschlossen werden, beispielsweise in dem allgemein als sehr fruchtbar angesehenen Begriffsvergleich“ (ebd., S. 88).

Auch im bilingualen Erdkundeunterricht könnte es daher in Bezug auf das „Mehr“ an Fremdsprache um das Bewusstmachen der Vorstellungen und Perspektiven gehen, die in bestimmten „geeigneten“ Begriffen „stecken“. Dies sollte im kontrastiven Verfahren und mit dem Ziel einer größeren Verarbeitungstiefe bzw. umfassenderen Betrachtung angestrebt werden (s. Beispiele in Abschnitt 2.2.2) und damit einem (Fach-)Sprachenlernen bzw. fachlichen Lernen im bilingualen Unterricht oder dem Konzept des Perspektivenwechsels zugeordnet werden. M. E. sollte dieses Verfahren jedoch nicht mit dem verheißungsvollen Etikett „interkulturelles Lernen“ versehen werden⁴.

Abschließend sei noch angemerkt, dass mit den vorangestellten Überlegungen nicht bezweifelt werden soll, dass Fachtexte kulturell geprägt sein können. Hierzu gibt es wissenschaftliche Untersuchungen, die zu der Erkenntnis gekommen sind, dass „auf den verschiedenen Ebenen der Fachkommunikation kulturell determinierte Wissensstrukturen realisiert werden“

¹ Z. B. HOFFMANN (1994, S. 9).

² Dieses Beispiel wurde im Rahmen eines Symposiums: „Bilingualer Geographieunterricht: Konzepte – Praxis – Forschung“ vom 13.-15. September 2001 in Trier aufgeführt.

³ Dort finden sich Verweise auf die Originalliteratur von Whorf. Die gewählte Quelle stellt zudem einen aktuellen Beitrag zur Didaktik des Fremdverstehens dar.

⁴ LAMSFUß-SCHENK verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Fremdverstehen“ (ebd.).

(BAUMANN 1997, S. 171). In Bezug auf die inhaltlich-gegenständliche Ebene wurde eine Hypothese tendenziell bestätigt, die besagt,

„dass im interlingualen Vergleich zwischen Fachtexten aus den Naturwissenschaften, die von den primären kulturellen Systemen der Sprachgemeinschaften wenig beeinflusst werden und von den Gegenständen, die der außersprachlichen und ‚außerkulturellen‘ Realität angehören, determiniert sind, keine oder nur geringe interkulturelle Differenzen bestehen, während die Unterschiede zwischen Fachtexten aus den Gesellschaftswissenschaften, die den primären kulturellen Systemen näher stehen und deren Gegenstände mit eben diesen kulturellen Systemen eng verknüpft sind, deutlich größer ausfallen“ (OLDENBURG 1992, S. 35f.).

In einer kontrastiven Analyse wurden dazu Zusammenfassungen wissenschaftlicher Zeitschriftenaufsätze aus den Bereichen Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften und Linguistik zugrundegelegt (ebd., S. 71).

Daraus lässt sich folgern, dass sich Themen der Physischen Geographie für „interkulturelle“ Vergleiche weniger anbieten als Themen der Humangeographie. Insgesamt kann m. E. vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ein Verdeutlichen unterschiedlicher Perspektiven vorrangig an solchen Begriffen ansetzen und in einen Diskurs münden, die affektiv beladen sind oder/und in denen vor allem historisch gewachsene Sichtweisen zum Ausdruck kommen (vgl. auch BREDELLA et. al. 2000, S. XVII).

Von der „Interkulturalität“ zur „Transkulturalität“

Neue Ansätze in der Fremdsprachendidaktik haben die Überlegungen von WELSCH (1995) zu einer „Transkulturalität“¹ heutiger Kulturen für den bilingualen Sachfachunterricht transferiert und die Frage aufgeworfen, ob dieses Konzept als „Paradigma für den Bilingualen Sachfachunterricht“ Gültigkeit hat². Das Konzept der Transkulturalität hebt sich vom klassischen Konzept der Einzelkulturen sowie von den Konzepten der Interkulturalität und Multikulturalität ab, die allesamt letztlich von der Existenz homogener, separierter Kulturen ausgehen (vgl. WELSCH 1995, S. 39ff.).

„Kulturen sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Sie haben eine neuartige Form angenommen, die durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht. [...] Die Kulturen sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander. Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen, sondern überschreiten diese und finden sich ebenso in anderen Kulturen“ (ebd., S. 42).

WELSCH konstatiert, dass die Austauschprozesse zwischen den Kulturen sowohl das alte „Freund-Feind-Schema“ als auch die scheinbar stabilen Kategorien von Eigenheit und Fremdheit überholt erscheinen lassen. Daher zielt das Konzept der Transkulturalität „auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur“ (ebd., S. 43). Dies bedeutet gleichzeitig, dass die Differenzierungen unterschiedlicher

¹ Die erste Publikation zur Transkulturalität erfolgte 1992 (vgl. WELSCH 1995, S. 44). – Auch in der geographischen Literatur wurde diese Vorstellung in Abgrenzung zum Begriff des „Multikulturalismus“ übernommen, so z. B. von NELL (2000).

² Auf dem 6. Internationalen Fremdsprachendidaktischen Kolloquium, das vom 30.5. bis 1.6.2002 an der Universität in Bremen stattfand, stellte S. BREIDBACH seine Überlegungen unter dem Titel: „Transkulturalität: Paradigma für den Bilingualen Sachfachunterricht?“ vor, wobei er seinen Standpunkt mit dem Kommentar resümierte, das „?“ durch ein „!“ ersetzen zu wollen.

Lebensformen nicht mehr nationalen Vorgaben folgen, sondern kulturellen Austauschprozessen:

„In der Epoche der Transkulturalität schwindet die Bedeutung der Nationalstaatlichkeit oder der Muttersprache für die kulturelle Formation. Die Verwechslung von Kultur mit Nation oder die restriktive Bindung der Kultur an eine Muttersprache wird immer weniger möglich. (...) Unterschiede verschwinden dadurch zwar nicht, aber die Verständigungsmöglichkeiten nehmen zu“ (ebd., S. 44).

In Bezug auf die angestellten Überlegungen für den bilingualen Sachfachunterricht bedeutet das Konzept der Transkulturalität, dass das Ziel des interkulturellen Lernens, das auf der Vorstellung von homogenen Kulturen gründet, obsolet geworden ist. Die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erscheint vor diesem Hintergrund hingegen noch unentbehrlicher.

2.6 Einordnung und Fragestellungen dieser Forschungsarbeit

Die vorangestellten Darstellungen haben deutlich gemacht, dass zum einen bislang wenig empirische Forschung zum bilingualen Erdkundeunterricht existiert, zum anderen didaktische und methodische Grundsätze erst in Ansätzen angedacht wurden. Derartige Überlegungen entstammen dabei vornehmlich aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik. Da der bilinguale Erdkundeunterricht in verschiedenen Veröffentlichungen als besonderer Beitrag zum interkulturellen Lernen eingestuft wird, erfolgte eine eingehendere Analyse der unterschiedlichen Positionen bzw. Sichtweisen und damit der ihm zugeschriebenen Bedeutungen vor allem aus fremdsprachendidaktischer, aber auch aus geographiedidaktischer Perspektive. Hierbei wurde deutlich, dass die Sichtweisen zum interkulturellen Lernen selbst sowie in Hinsicht auf die (potenziellen) Möglichkeiten der Realisierung im bilingualen Erdkundeunterricht von Seiten der Didaktiker und Pädagogen divergieren. Vor diesem Hintergrund ist in der vorliegenden Arbeit im Besonderen die Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Erdkundeunterrichts, die diesem durch Schüler und Absolventen zukommt, von Interesse. Schon 1996 konstatierte CHRIST, dass die Wirkung des bilingualen Unterrichts auf Schüler bisher nur in Ansätzen untersucht wurde (vgl. ebd., S. 44). Diese Situation hat sich bis dato in Bezug auf den bilingualen Erdkundeunterricht nicht geändert.

Da die Organisationsformen bilingualer Bildungsgänge in den einzelnen Bundesländern differieren (vgl. KÄSTNER 1993) und zudem mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten verbunden sind (nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Rahmenpläne), ist eine Beschränkung auf ein bilinguales Konzept notwendig. Zudem ist davon auszugehen, dass die jeweilige Fremdsprache einen Einfluss auf Themen und Inhalte des Erdkundeunterrichts sowie auf die Einschätzung durch Schüler ausübt. Daher ist auch diesbezüglich eine Entscheidung zu treffen. Analoge Überlegungen gelten für die Schulart. Diese Arbeit bezieht sich daher auf den bilingualen Erdkundeunterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz in der Fremdsprache Englisch. Aufgrund der sachfachspezifischen Interessenlage begibt sie sich auf ein weitgehend unerforschtes Terrain, womit das explorative Vorgehen zu erklären ist. In einer quantitativen Studie erfolgt ein erster Überblick auf „breiter Basis“, wobei die Einstellung zum Erdkundeunterricht sowie eine Einschätzung des Medien- und Methodeneinsatzes von bilingualen und nicht bilingualen Schülern miteinander verglichen werden. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt jedoch in einer qualitativen Studie, die auf einem methodischen Ansatz der Psychologie basiert und „subjektive Theorien“ der Schüler und Absolventen zum bilingualen Erdkundeunter-

richt herausstellt. Folgende Fragestellungen spielen in der quantitativen und qualitativen Erhebung eine Rolle:

Quantitative Studie

- ? Welches Bild haben bilinguale Schüler vom zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz? Gibt es Unterschiede zum Bild der nicht bilingualen Schüler vom regulären Erdkundeunterricht?
- ? Welche Erfahrungen zum Medien und Methodeneinsatz haben sie mit dem bilingualen Angebot gemacht? Gibt es Unterschiede zur Einschätzung des regulären Erdkundeunterrichts durch nicht bilinguale Schüler?

Qualitative Studie

- ? Welche Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht beschreiben Schüler und Absolventen und wie beurteilen sie den bilingualen Erdkundeunterricht?
- ? Welchen Einfluss hat der bilinguale Unterricht auf die Einstellung zum Sachfach Erdkunde?
- ? Worin liegt die Motivation bzw. der Lernerreiz für die Schüler bzw. Absolventen begründet?
- ? Welche Unterschiede sehen die bilingualen Schüler bzw. Absolventen zwischen dem fremdsprachigen und dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

Diese Fragestellungen werden in der qualitativen Studie auf induktivem Wege ausgewertet und durch das Herausarbeiten von subjektiven Theorien zum bilingualen Erdkundeunterricht vertieft:

- ? Welche subjektiven Theorien zum bilingualen Erdkundeunterricht liegen den Aussagen der Schüler und Absolventen zugrunde?

Die qualitative Studie beschäftigt sich zudem auf einer höheren Reflexionsebene mit Überlegungen zum Leitziel des interkulturellen Lernens. Dabei wird als Fragestellung untersucht:

- ? Wie beurteilen Schüler und Absolventen den Zugang zur Kultur der Zielsprachenländer und den Beitrag zum interkulturellen Lernen durch den bilingualen Erdkundeunterricht?

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit soll somit sein, die Lernerfahrungen und die daraus gewonnenen Überzeugungen der Lernenden als eine weitere Sichtweise bei den wissenschaftlichen Überlegungen zur Didaktik i. e. S. und Methodik des bilingualen Unterrichts zu berücksichtigen.

Da die Ergebnisse der qualitativen Studie durch subjektive Sichtweisen bestimmt sind – hiermit sind sowohl die des interviewten Personenkreises als auch die der Verfasserin gemeint – liegt das Ziel der Arbeit nicht in einer allgemeingültigen und „wahren“ Darstellung (die es ohnehin nicht geben kann). Es ist damit vor allem das Anliegen verbunden, eine begründete Sichtweise aus dem Blickwinkel eines der fremdsprachig unterrichteten Sachfächer vorzustellen.

3 Bilinguales Angebot an Gymnasien in Rheinland-Pfalz

3.1 Vorbemerkung: Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz erfolgte in den 1960er Jahren die Einrichtung erster bilingualer Züge zunächst in der Fremdsprache Französisch. Die Initiative hatte politische Gründe, da de Gaulle und Adenauer in den Élysée-Verträgen (1963) eine Intensivierung der kulturellen Beziehungen vereinbarten. Dies schloss das verstärkte schulische Angebot der Sprache des jeweiligen Nachbarn ein. Einige Gymnasien boten daraufhin Französisch als erste Fremdsprache an. Die Berücksichtigung der Partnersprache wurde schließlich 1969 um den bilingualen Unterricht an drei Gymnasien erweitert (vgl. HOFFMANN, Internet-Quellen).

Vor allem im Zuge einer Regierungserklärung des Kultusministers mit der Forderung einer „flächendeckenden“ Einführung bilingualer Angebote wurde Ende der 1980er Jahre das bilinguale Angebot ausgebaut und an der Hälfte der 20 Standorte in der Fremdsprache Englisch eingerichtet (vgl. ebd.).

Im Schuljahr 2000/2001 wurden in Rheinland-Pfalz 17 Gymnasien mit einem zweisprachigen deutsch-englischem Zug und 14 Gymnasien mit einem zweisprachigen deutsch-französischem Zug erfasst (Mitteilung vom MBWW, Stand 08.05.2001; s. Abbildung 5). Das entspricht zusammen bei einer Gesamtzahl von 137 Gymnasien in Rheinland-Pfalz¹ einem Anteil von etwa 22,5%, d. h. dass mehr als ein Fünftel der Gymnasien das bilinguale Angebot ermöglicht. Oder anders ausgedrückt: etwa jedes achte Gymnasium in Rheinland-Pfalz bot im Schuljahr 2000/2001 bilingualen Unterricht mit der Fremdsprache Englisch an (jedes zehnte ermöglichte dieses in der Fremdsprache Französisch).

Hinsichtlich des Fächerangebots beschränken sich die bilingualen Züge an der gymnasialen Mittelstufe überwiegend auf die Sachfächer Erdkunde und/oder Geschichte, die zusammen mit dem Fach Sozialkunde den Kernbereich des bilingualen Bildungsangebots in Rheinland-Pfalz bilden² (vgl. MBWW 1995, S. 397).

Seit 1989 wird auch an (wenigen) Real- und Hauptschulen bilingualer Unterricht in den Sachfächern Arbeitslehre, Erdkunde oder Sozialkunde erteilt. Da deren Anteil gering ist und zudem schon eine Evaluation im Rahmen eines Modellversuchs erfolgte³, beschränken sich die Studien dieser Arbeit auf Gymnasien.

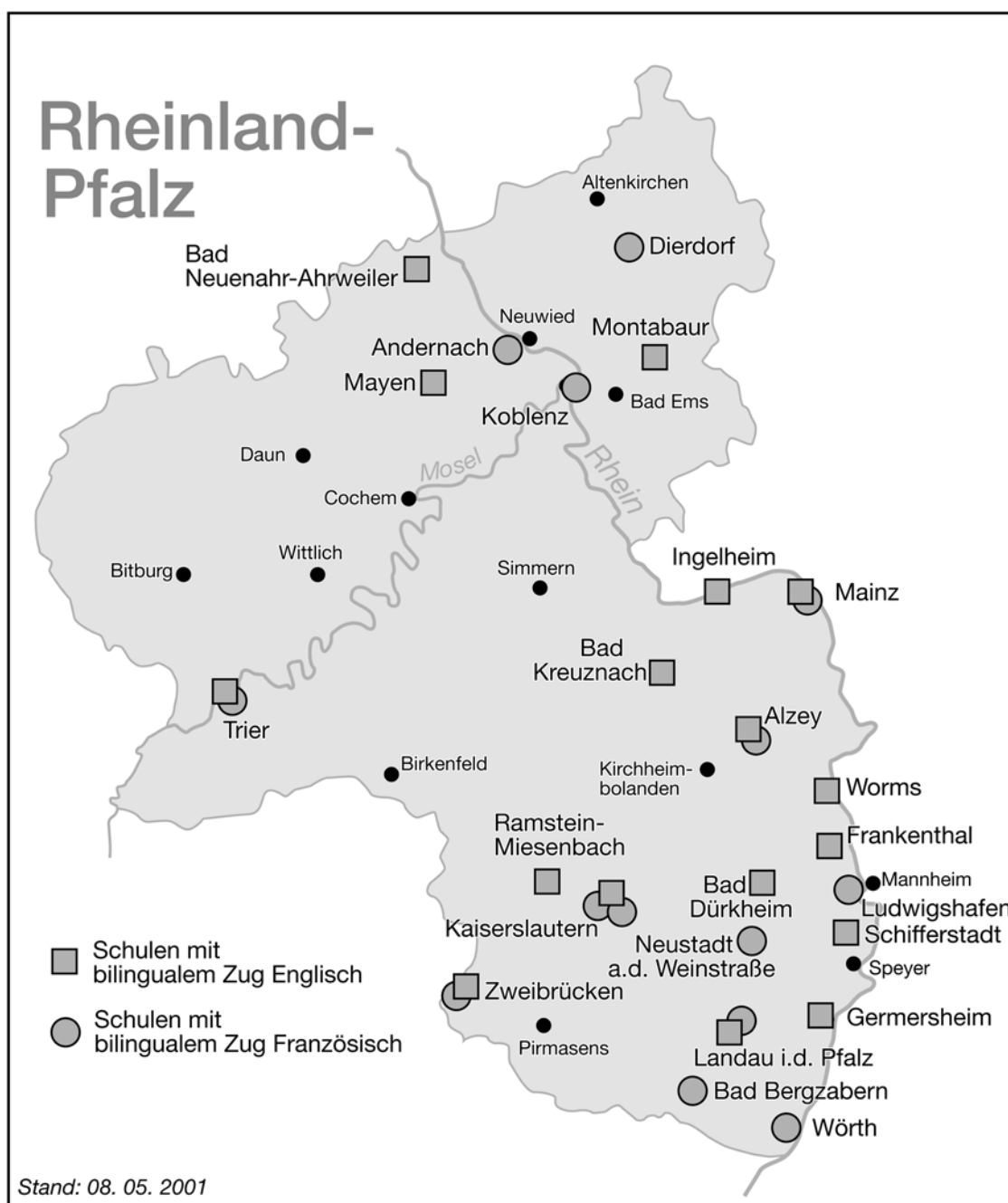
Englisch ist auch bundesweit mittlerweile die am meisten vertretene Sprache im bilingualen Unterricht, gefolgt von Französisch (vgl. KMK 1999, S.14). Trotz der „quantitativen Überlegenheit“ der Fremdsprache Englisch im bilingualen Zug, weisen seit 1996 einige „bilinguale“ Gymnasien in Rheinland-Pfalz mit der Fremdsprache Französisch eine „qualitative Überlegenheit“ mit der Erweiterung um die Doppelqualifikation „Abi-Bac“ (deutsches Abitur und französisches *Baccalauréat*) auf.

¹ Mündliche Mitteilung vom MBWW im August 2000; inklusive der staatlich anerkannten Privatschulen.

² Ergänzungen in anderen Fächern (z. B. Physik, Biologie, Bildende Kunst, Musik oder Sport) sind möglich (vgl. ebd., S. 398), werden aber an den Schulen (vermutlich aus Mangel an geeigneten Lehrkräften) kaum umgesetzt.

³ Vgl. PZ (1995, 1997 und 1998).

Abbildung 5: Gymnasien in Rheinland-Pfalz mit bilingualem Angebot (Stand 8.5.2001)



(Entwurf: C. Meyer; Kartographie: E. Lutz)

In Rheinland-Pfalz wurden 1995 Vorgaben für „Bilinguale Züge an Gymnasien“ in einer Verwaltungsvorschrift (VV) festgelegt mit dem Ziel, die verschiedenen entwickelten Formen der Durchführung des bilingualen Unterrichts durch ein einheitliches Profil abzulösen. Im Zuge der VV „Unterrichtsorganisation an Gymnasien“ vom 29. März 2000 ergaben sich Änderungen für die bilingualen Züge an Gymnasien¹, die eine neue VV vom Januar 2001 erfor-

¹ Diese betreffen vor allem Lehrerstundenkontingente. Nach der VV von 1995 wurden den Schulen die Stunden des deutschsprachigen Sachfachunterrichts als Sonderbedarf zugewiesen. Durch die VV „Unterrichtsversorgung“ ist festgelegt, dass alle Schulen in der Sekundarstufe I Schwerpunkte bilden können, z. B. einen sprachlichen Schwerpunkt mit dem bilingualen Zug, für die sie zusätzliche Unterrichtsstunden erhalten. Gymnasien

derlich machten, wobei die alte Fassung noch für die Klassen Gültigkeit hat, die vor dem Inkrafttreten der neuen VV mit dem bilingualen Angebot in Klasse 5 bzw. 11 begonnen haben. Im Folgenden wird die Fassung vom Juli 1995 vorgestellt, u. a. da sie zum Zeitpunkt der quantitativen Studie Gültigkeit hatte, und auf die wesentlichen Änderungen im Zuge der neuen Fassung hingewiesen. Als weitere Quelle zur Beschreibung der Organisation des bilingualen Unterrichts in Rheinland-Pfalz dient der Lehrplanentwurf „Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Englisch“ (MBWW 1996).

Sowohl die alte VV von 1995 als auch die aktuell gültige VV von 2001 werden mit dem Hinweis auf „das übergeordnete Ziel einer vertieften und erweiterten fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“ (MBWW 1995, S. 397) eingeleitet. Die folgenden Ausführungen sollen verdeutlichen, mit welchen organisatorischen und didaktischen Maßnahmen von ministerieller Seite aus der Weg zum Ziel geebnet werden soll.

3.2 Organisation und didaktische Konzeption des zweisprachigen Erdkundeunterrichts

Organisation des zweisprachigen Erdkundeunterrichts in der Mittelstufe

In den Klassenstufen 5 und 6 erhalten die Schüler zweistündig erweiterten Englischunterricht (Zusatzunterricht), der „der Heranführung an den Fremdsprachengebrauch und der sprachlichen Vorbereitung auf den in Klassenstufe 7 einsetzenden fremdsprachigen Sachfachunterricht (dient)“ (MBWW 1995, S. 398). Sprachunterricht und Zusatzunterricht werden in der Regel von unterschiedlichen Lehrkräften erteilt. In der neuen Verwaltungsvorschrift wird ein „mindestens einstündiger“ Zusatzunterricht in der ersten Fremdsprache vorgeschrieben (MBWW 2001, S. 337).

Ab Klasse 7 setzt der zweisprachige Erdkundeunterricht ein, d. h. Fachunterricht in einer Fremdsprache *und* in der Muttersprache. Der fremdsprachig erteilte Erdkundeunterricht „wird grundsätzlich einsprachig erteilt, was die gelegentliche und didaktisch begründete Benutzung der deutschen Sprache nicht ausschließt“ (MBWW 1996, S. 5).

In der Umsetzung bedeutet dies, dass der in der Stundentafel vorgesehene Erdkunde- und/oder Geschichtsunterricht in der Fremdsprache erteilt wird. Zusätzlich wird jeweils eine Wochenstunde in deutscher Sprache in diesem Fach bzw. in diesen Fächern den Schulen als Sonderbedarf zugewiesen (vgl. MBWW 1995, S. 399). Dabei muss dieser deutsche Unterricht nicht von derselben Lehrkraft erteilt werden wie der englischsprachige Sachfachunterricht. In der Regel wird jedoch dieselbe Lehrkraft eingesetzt, da sich dadurch organisatorische Vorteile ergeben können. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die sich durch diese Regelung ergebende Stundenverteilung für das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I an Gymnasien.

In der Klassenstufe 9 ist laut Stundentafel kein Erdkundeunterricht vorgesehen, daher ist die Zusatzstunde (Sonderbedarf) für fremdsprachigen Unterricht in Erdkunde einzusetzen (vgl. MBWW 1995, S. 398). Hierbei „sind bevorzugt Unterrichtsprojekte zu berücksichtigen, in denen die Beziehungen zwischen Deutschland und dem Sprachgebiet der jeweiligen Fremdsprache deutlich werden. (...)“ (ebd.).

mit bilingualem Zug „müssen sich dazu aber bei der Möglichkeit, in anderen Feldern weitere Stundenverstärkungen zu beantragen, im Gegensatz zu nicht bilingualen Schulen, einschränken“ (HOFFMANN, Internet-Quelle). Die Schulen müssen ihre Schwerpunkte somit selbst organisieren bzw. selbst „finanzieren“.

Die besondere Aufteilung des bilingualen Unterrichts in fremdsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht ermöglicht einen unmittelbaren Vergleich z. B. der Unterrichtsgestaltung oder des Schwierigkeitsgrades durch bilinguale Schüler. Ein solcher Vergleich ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein nicht möglich, da dort nicht explizit Unterrichtsstunden in deutscher Sprache für den bilingualen Unterricht ausgewiesen werden.

Tabelle 1: Stundenverteilung für den zweisprachigen Erdkundeunterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz

Klassenstufe	<i>fremdsprachiger</i> Sachfachunterricht	<i>deutschsprachiger</i> Sachfachunterricht
7	1	1
8	2	1
9	1	-
10	2	1

Didaktische Konzeption des zweisprachigen Erdkundeunterrichts

Die Gestaltung des Unterrichts im fremdsprachig erteilten Erdkundeunterricht orientiert sich an den didaktischen und methodischen Prinzipien des Sachfachs. In Klasse 7 erfolgt zunächst ein propädeutisches Halbjahr bzw. eine propädeutische Einheit. Übergeordnetes Ziel dieser Einheit ist zum einen die in Klasse 5 und 6 in der Muttersprache erworbenen Grundbegriffe als fremdsprachige Fachtermini zu erwerben, zum anderen grundlegende methodische Fertigkeiten bzw. fachspezifische Arbeitsweisen des Erdkundeunterrichts auch im fremdsprachig geführten Unterricht anhand leicht verständlicher Raumbispiele möglichst aus den Zielsprachenländern einzuüben (vgl. MBWW 1995, S. 6f.). Die propädeutische Einheit soll somit nicht als Wiederholung bekannter Inhalte in der Fremdsprache verstanden werden, da dies die Motivation negativ beeinflussen würde (vgl. PZ 1999, S. 5). Dieses "Prinzip" gilt generell für die Inhalte des fremdsprachig erteilten Unterrichts, der ab dem zweiten Halbjahr in Klasse 7 lehrplanbezogen erteilt wird: Einige verbindliche Lernziele sollen ausschließlich im fremdsprachigen Fachunterricht erreicht werden, so dass der deutschsprachige und fremdsprachige Erdkundeunterricht für sich genommen eine gewisse Selbständigkeit aufweisen (vgl. MBWW 1996, S. 6f.). In Klasse 8 und 10 ist es schon allein aufgrund der Stundenverteilung (s. Tabelle 1) unverzichtbar, verbindliche Lehrplananteile auch in der Fremdsprache zu erwerben.

Zur Bestimmung der fremdsprachigen und deutschsprachigen Sachfachanteile sind folgende Kriterien maßgebend (vgl. ebd.):

- *Stand der fremdsprachlichen Kenntnisse:* Sprachlich komplexere Themen sollten dem deutschen Stundenanteil zugeordnet werden. „Deskriptive Landeskunde und Beschreibung von Prozessen eignen sich für den fremdsprachlichen Teil besser als die Analyse kausaler Beziehungen oder vernetzter Raumstrukturen“ (ebd., S. 8).
- *Interkultureller Ansatz:* Um der interkulturellen Zielsetzung des bilingualen Erdkundeunterrichts mit dem Ziel eines vertieften Verständnisses einer anderen Kultur gerecht zu werden, sollten fremdsprachlich vermittelte Themen und Inhalte insbesondere Menschen in ihren alltäglichen und konkreten Lebenssituationen umfassen. Die konkrete Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler sollte nach Möglichkeit einbezogen werden.

- *Unterrichtsorganisatorische und curriculare Überlegungen:* Aufgrund derartiger Überlegungen wird z. B. für die Klasse 7 empfohlen, das Thema „Vulkanismus“ trotz Eignung für den bilingualen Unterricht in deutscher Sprache zu behandeln, die Klima- und Vegetationszonen hingegen aufgrund ihrer Bedeutung im Erdkundeunterricht der höheren Klassenstufen in der Fremdsprache zu unterrichten.

Folgende didaktische Prinzipien werden zudem herausgestellt:

- Das Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“, d. h. die Anordnung der Ziele und Inhalte zur „schrittweisen kindgemäßen Erschließung der Welt“ wird wie im Normallehrplan beibehalten (ebd., S. 6).
- Bei der Auswahl der Raumbispiele darf nicht eine einseitige Bevorzugung der Zielsprachenländer erfolgen, sondern es soll wie im regulären Erdkundeunterricht ein räumliches Weltbild und ein sicheres Grundwissen über die ganze Welt vermittelt werden.
- Für die Klassenstufe 9, für die laut Studentafel kein Erdkundeunterricht vorgesehen ist, aber im Zuge der „Sonderbedarf“-Zuweisung eine Stunde ermöglicht wird, wird vorgeschlagen, „Unterrichtsreihen und Projekte in den Mittelpunkt des Erdkundeunterrichts (...) zu stellen, die sozial- und wirtschaftsgeographische Fragestellungen der Zielländer zum Thema haben“ (ebd., S. 7).
- Die Einbeziehung des Heimatraumes fordert der bilingualen Bildungsgang im Sinne des Vergleichens „zur Aneignung des Fernliegenden und Fremden wie auch zur distanzierenden Sicht des Naheliegenden und Bekannten“ (MBWW 1996, S. 7f.). Dadurch wird insbesondere eine europaorientierte Zielsetzung besonders betont und verpflichtet zur Behandlung Deutschlands und Europas in besonders intensiver Weise (vgl. ebd.).
- Im methodischen Bereich sind ein besonders hohes Maß an Anschaulichkeit u. a. durch den Einsatz von Bildquellen, Karten, Objekten, Schaubildern gefordert. Damit soll die angestrebte Konkretheit im Unterricht erreicht werden und eine Vielzahl von Sprechanschlüssen geschaffen werden.

Die didaktische „Vorrangstellung“ des Sachfachs kommt auch darin zum Ausdruck, dass bei der Bewertung der Schülerleistungen die fachlichen Leistungen zählen (MBWW 1995 und 2001):

„Bei der Bewertung der Schülerleistung in den bilingualen Sachfächern sind die fachlichen Leistungen zu beurteilen. Führt fehlerhafte bzw. fachsprachlich unangemessene Sprachproduktion zu eingeschränkten fachlichen Leistungen, so ist dies wie im deutschsprachig geführten Sachfachunterricht bei der Benotung und Bewertung zu berücksichtigen“ (ebd., S. 398 und S. 338)

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es diesbezüglich widersprüchliche Aussagen. So konstatiert z. B. PILZECKER (1996) – leider ohne Quellenverweis:

„Im bilingualen Unterricht sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu bewerten. In Rheinland-Pfalz ist die Gewichtung dahingehend präzisiert, dass gemäß den Anteilen zwei Drittel fachliche Leistung und ein Drittel sprachliche Leistung bewertet werden soll“ (ebd., S. 12).

Ebenso liest es sich in einer jüngeren Ausgabe zur Didaktik des Englischunterrichts:

„Die fremdsprachliche Leistung, so die Entscheidung in Rheinland-Pfalz, soll etwa im Verhältnis von einem Anteil zu zwei Anteilen der fachlichen Leistung berücksichtigt werden. Alle übrigen Bundesländer geben keine speziellen Bewertungsgrundsätze vor“ (SCHMID-SCHÖNBEIN/SIEGISMUND 1998, S. 204).

Diese in beiden Auszügen proklamierte Aussage hat zumindest für den bilingualen Unterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz keine vorschriftsmäßige Gültigkeit. Aber auch für den bilingualen Unterricht an Realschulen wurde aus Sicht des Ministeriums aufgrund der Ergebnisse im „Modellversuch 206A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen“ (PZ 1998) gefolgert:

„Im Pflichtbereich sind bei der Bewertung der Schülerleistungen in den bilingual unterrichteten Sachfächern nur die fachlichen Leistungen zu bewerten. (...) Auch wenn Bilingualer Unterricht als Wahlpflichtfach erteilt wird, stehen bei der Bewertung der Schülerleistungen die Leistungen in den bilingual unterrichteten Sachfächern im Vordergrund. Wegen der besonderen Bedeutungen der Wahlpflichtfächer fließen die fremdsprachlichen Leistungen allerdings in die Zeugnisnote ein“ (STENNER 1998, S. 188f.).

3.3 Ansprüche an Lehrkräfte und Schüler im bilingualen Unterricht

3.3.1 „Bilinguale“ Lehrkräfte: Vorgaben aus den Verwaltungsvorschriften

Die VV von 1995 sieht vor, dass im bilingualen Unterricht Lehrkräfte einzusetzen sind, die die Fakultas in der Fremdsprache sowie in einem der Sachfächer besitzen. Die näheren Regelungen für Lehrkräfte sollen im originalen Wortlaut wiedergegeben werden:

„Nach Möglichkeit sollen sie über eine auf den bilingualen Unterricht bezogene Zusatzqualifikation verfügen und regelmäßigen Kontakt zu einem entsprechenden europäischen oder außereuropäischen Sprachgebiet pflegen. Ebenso sind qualifizierte Muttersprachler zu berücksichtigen, die in der Regel ein wissenschaftliches Studium ihrer Muttersprache und des jeweiligen Sachfaches absolviert haben und einen dem Abschluss für das Lehramt an Gymnasien gleichwertigen Studienabschluss nachweisen sollten. Mit der Didaktik ihrer Muttersprache als Fremdsprache sowie dem deutschen Schulsystem sollten sie gründlich vertraut sein“ (ebd., S. 397).

Diese umfassende Vorgabe wurde in der VV 2001 drastisch gekürzt und abgeschwächt, dadurch dass „nach Möglichkeit“ Lehrkräfte mit der Fakultas für beide Fächer sowie einer Zusatzqualifikation für den bilingualen Unterricht eingesetzt werden sollten. Diese „Lockerung“ zur vorherigen Vorgabe wird um folgende Regelung ergänzt:

„Lehrkräfte in Sachfächern müssen neben der Qualifikation im Sachfach jedoch über eine Sprachkompetenz verfügen, die der einer ausgebildeten Fremdsprachenlehrkraft entspricht“ (ebd., S. 337).

Die Lehrkräfte müssen demnach vor allem für das Sachfach ausgebildet sein. An Stelle der Fakultas für die Fremdsprache reicht jedoch eine einer Fremdsprachenlehrkraft adäquate fremdsprachliche Kompetenz. Der Passus mit den Bedingungen für qualifizierte Muttersprachler wurde gestrichen. Gleiches gilt für den regelmäßigen Kontakt zum europäischen oder außereuropäischen Sprachgebiet. Der folgende Abschnitt soll diesbezüglich einen Blick „hinter die Kulissen“ ermöglichen.

3.3.2 Das „additive“ Prinzip – Schein und Sein

Ursprünglich war mit der Einführung des bilingualen Unterrichts in Rheinland-Pfalz vorgesehen, den fremdsprachigen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I von zwei Lehrkräften, einem/r Muttersprachler/in für die Fremdsprache („frankophon“ oder „anglophon“) und einer deutschen Lehrkraft („germanophon“) für das Sachfach, unterrichten zu lassen. Dies wurde als additives Prinzip bezeichnet und für das Bundesland Rheinland-Pfalz im Besonderen hervorgehoben (vgl. MÄSCH 1992, S.13f. und 1993, S. 5). Diese doch eher theoretische Überlegung wurde zwar in der Anfangszeit proklamiert, ist aber in der Praxis kaum umsetzbar gewe-

sen. Dies hatte unterschiedliche Gründe¹ (im Folgenden bezogen auf die Fremdsprache Englisch im bilingualen Zug), u. a.:

- Es gab zum einen nicht genügend *native speaker* in Deutschland, zum anderen hatten diese wenigen, angestellten Lehrkräfte zumeist keine Fakultas im Sachfach.
- Die Anerkennung der unterschiedlichen Abschlüsse der anglophonen Lehrkräfte bereitete Probleme und hatte Einfluss auf die Gestaltung der Verträge verbunden mit der Höhe des Gehalts.
- Die anglophonen Lehrkräfte waren meist nicht ausreichend vertraut mit dem deutschen Schulsystem. Dies hatte u. a. Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts, der beispielsweise in Großbritannien überwiegend in dozierender/diktierender Form stattfindet.
- Diese Lehrkräfte stellten zudem sehr hohe sprachliche Anforderungen an die Schüler, d. h. ihnen fiel die didaktische Reduktion schwerer.

Dennoch hat sich das für Rheinland-Pfalz propagierte additive Prinzip auch noch in aktueller Fachliteratur gehalten und wird mit besonders vorstellungskräftigen Formulierungen für Rheinland-Pfalz „geschmückt“ (Hervorhebungen durch die Verf.):

„Die Grundlage des deutschen Modells besteht darin, dass nicht-sprachliche Sachfächer „bilingual“ unterrichtet werden, d. h. sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache werden als Vermittlungsmedien benutzt. Manchmal geschieht dies *im Tandemverfahren, indem zwei Lehrpersonen als Team arbeiten, d. h. eine MuttersprachlerIn und ein/e deutsche/r SachfachlehrerIn (wie in Rheinland-Pfalz)*. In den meisten Fällen wird die Klasse jedoch von einer einzigen Lehrperson unterrichtet, die die Fakultas für beide Fächer besitzt, d. h. sowohl für die Fremdsprache als auch für das Sachfach“ (NIEMEIER 2000, S. 37).

Im Schuljahr 1999/2000 hatte von den für die quantitative Studie (s. Kapitel 4) besuchten Gymnasien nur eines einen *native speaker* im Sachfach Erdkunde als Lehrkraft im bilingualen Angebot. Diese Lehrkraft hatte ihre Ausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) in Deutschland absolviert, was aufgrund der oben aufgeführten Probleme ein besonderer Vorteil ist. Ein anderes Gymnasium hatte im Sachfach Geschichte eine qualifizierte Muttersprachlerin in der Lehrerschaft.

Obwohl das additive Prinzip mit frankophonen Lehrkräften an einigen Gymnasien vor allem in grenznahen Gebieten weiterhin realisiert wird, lässt sich dennoch anhand der obigen Ausführungen zusammenfassend festhalten, wie problematisch es sein kann, theoretisch-ideale Überlegungen in die Schulpraxis umzusetzen und wie persistent einmal propagierte Modelle oder Überlegungen sich in (wissenschaftlichen) Veröffentlichungen halten (s. auch Leistungsbeurteilung in Unterkapitel 3.3).

3.3.3 „Bilinguale“ Schüler – besondere Schüler?

Die VV von 1995 sieht vor, dass in den Klassenstufen 7 bis 10 jeweils nur eine bilinguale Klasse bzw. bei zu geringer Nachfrage eine bilinguale Lerngruppe (als Kurs) eingerichtet wird. Eine große Nachfrage hat eine Auswahl der Schüler zur Folge:

„Liegen mehr Anträge von Eltern für den bilingualen Zug ab Klassenstufe 7 vor als gemäß Messzahl aufgenommen werden können, entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter

¹ Mündliche Informationen von W. Hallet, Schulleiter des Auguste-Viktoria-Gymnasiums (AVG) und Verfasser zahlreicher Artikel zum bilingualen Unterricht in fremdsprachendidaktischen Zeitschriften, sowie von O. Wimmer, Lehrer am AVG und Mitautor der PZ-Informationen „Bilingualer Unterricht Erdkunde/Englisch“ für das Gymnasium.

(...) unter Berücksichtigung von Sprachbegabung, Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft und Lernverhalten. Dem Leistungsbild im Fremdsprachenunterricht, einschließlich des Zusatzunterrichts, sowie im Deutsch- und Erdkundeunterricht¹ kommt dabei ein höherer Stellenwert zu als dem in anderen Fachbereichen“ (ebd. S. 398).

Durch diese Auswahl von besonders begabten Schüler wird dem bilingualen Unterricht „Elitebildung“ vorgeworfen (vgl. HOFFMANN, Internet-Quellen). Folgende Forschungsergebnisse aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sollen daher zunächst diesbezüglich vorgestellt werden:

- ① *Nordrhein-Westfalen*: Schon 1993 konstatiert WEBER anhand seiner Untersuchungsergebnisse: „Die empirischen Ergebnisse liefern jedoch keinen Beleg dafür, dass im Rahmen der bilingualen Erziehung Elitebildung oder eine spezielle Begabtenförderung stattfindet“ (ebd., S. 156). Er beruft sich dabei auf die kognitiven Leistungen der untersuchten Schülerpopulation der Jahrgangsstufe 5, die keine signifikanten Abweichungen zwischen den Leistungen der Schüler des bilingualen Zweiges und des regulären Zweiges ergaben. Seine Ergebnisse beziehen sich auf eine Gruppe von insgesamt 186 Schülern (davon 104 im bilingualen Zweig und 82 im regulären Zweig) an fünf Gymnasien. WEBER hat somit für die fünften Klassen an fünf Schulen lediglich ermittelt, dass in Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten *im Sachfach Erdkunde* keine Auslese stattgefunden hat (die Leistungen in anderen Fächer wurden nicht betrachtet). In Nordrhein-Westfalen werden Schüler vor allem dann für den bilingualen Zweig angemeldet, wenn die Eltern das bilinguale Angebot befürworten. Die Untersuchung von WEBER ergab hierzu, dass „die Berufsstruktur der Eltern im bilingualen Zweig“ (sic!) darauf hinweist, „dass Eltern, die selbst einen höheren formalen Bildungsabschluss haben, eher ihre Kinder auf einen bilingualen Zweig schicken“ (ebd., S. 155). Andererseits spricht das Ministerium Empfehlungen aus, dass „neben der Leistung in der bisherigen Schullaufbahn auch Lernbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit zu berücksichtigen (sind) sowie die Bereitschaft, längerfristige Ziele anzustreben“ (MSWWF 1998, S. 8). Diese ministeriellen Empfehlungen deuten auf gewisse Ansprüche an die Schülerpopulation sowie auf eine Auslese im bilingualen Zweig hin.
- ② *Schleswig-Holstein*: KNUST (1994) ermittelte in ihrer Studie, dass keine „negative Selektion“ an einer Schule mit bilingualem Angebot stattgefunden habe. Sie verglich dabei die Leistungen der monolingualen Klasse („Mono“; 12 Schüler) der Schule mit bilingualem Angebot mit den Leistungen der Kontrollgruppe („Kontroll“; 12 Schüler) an einer Schule ohne bilinguales Angebot. Es ergaben sich *keine* signifikanten Leistungsunterschiede in Bezug auf ihre untersuchten Variablen (wie z. B. „Spontaneität“, „Ideen verständlich ausgedrückt“) zwischen den Gruppen „Mono“ und „Kontroll“. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von WEBER sind die Ergebnisse bei KNUST nur innerhalb ihrer Untersuchung repräsentativ, wegen des geringen Stichprobenumfangs jedoch nicht verallgemeinerbar. Andererseits wählte BURMEISTER (1994) aufgrund der vorherrschenden Lehrermeinung im Rahmen ihrer „Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein“ als Kontrollgruppe bzw. Vergleichsgruppe Schüler aus anderen Schulen als den Erprobungsschulen mit bilingualem Angebot. Dies geschah aufgrund der Erfahrung, dass Lehrkräfte, die in den Parallelklassen der bilingualen Klassen der Erprobungsschulen im regulären Englischunterricht unterrichteten, anmerkten, dass die besonders motivierten und aufgeschlossenen Schüler in

¹ Geschichte wird erst ab Klassenstufe 7 erteilt.

die Gruppen mit verstärktem Vorlauf eingeschult worden waren. Diese Selektion hatte ihrer Meinung nach dazu geführt, dass dadurch das Leistungsniveau in den Parallelklassen insgesamt schlechter war als in früheren „normal“ zusammengesetzten Gruppen (vgl. ebd., S. 148). BURMEISTER kann also die Grundannahme einer möglichen Selektion im Rahmen ihrer Untersuchungen nicht widerlegen; die Hinweise der Lehrkräfte deuten diese jedoch an. In Schleswig-Holstein wird zudem für den bilingualen Sachfachunterricht ab 7. Jahrgang bilanziert¹:

„Für die Gymnasien hat die Erprobungsphase gezeigt, dass das Angebot des bilingualen Sachfachunterrichts eher von interessierten, leistungsstärkeren und sprachfähigeren Kindern wahrgenommen wird, die auch eine größere Lernbereitschaft zeigen“ (IPTS 1998, S. 10).

Anhand dieser Beispiele entsteht der Eindruck, dass empirische Ergebnisse aufgrund einer ungünstigen Datenwahl über die vorschriftsmäßig bzw. auf Basis von Empfehlungen festgelegte Praxis hinwegtäuschen (sollen?).

In Bezug auf Rheinland-Pfalz ist festzuhalten, dass sich erst im Laufe der Schuljahre 5 und 6 herausstellt, ob die Schüler tatsächlich für den bilingualen Unterricht geeignet sein könnten. Die Entscheidung diesbezüglich treffen im Fall einer großen Nachfrage vor allem die Lehrkräfte und die Schulleitung, die dafür vor allem die Leistungen der Schüler in der Fremdsprache (und im Sachfach) zugrundelegen. Eine Selektion wird somit am Ende der 6. Klassen angestrebt! Im günstigen und geplanten Fall werden aufgrund einer erfolgten Auslese und durch die Erhöhung der Stundenzahl im bilingualen Unterricht die Schüler vor allem sprachlich in besonderer Weise gefordert und gefördert. Aufgrund der stattfindenden Selektion der bilingualen Schüler resümieren SCHMID-SCHÖNBEIN/SIEGISMUND (1998):

„Spektakuläre Erfolge im bilingualen Sachfachunterricht müssen deswegen auch gesehen werden vor dem Hintergrund von möglichen Auswirkungen eines *Halo-* oder *Pygmalion-*Effektes bei Lernern, die von sich wissen, dass sie einer ausgesuchten Gruppe angehören, von der man entsprechend viel erwartet“ (ebd., S. 203).

Dennoch ist durch die Auswahl nicht gewährleistet, dass die Schüler das tatsächlich in ihnen vermutete Potenzial in sich haben und sich entsprechend der Auswahlkriterien weiterentwickeln. Ein konkretes Beispiel: Eine Lehrkraft im bilingualen Erdkundeunterricht teilte mit, dass am Ende des Schuljahrs 2000/2001 acht Schüler einer bilingualen Klasse in der Jahrgangsstufe 9 nicht versetzt wurden.

Im ungünstigen Fall einer geringen Nachfrage (vgl. Abschnitt 5.6.2) wird die Schule mit bilinguaem Angebot versuchen, durch Werbung und durch Gespräche mit Eltern und Schülern Interesse für das bilinguale Angebot zu wecken, um eine bilinguale Klasse bzw. Lerngruppe einrichten zu können. In diesem Fall ist aber nicht mehr davon auszugehen, dass es sich dann tatsächlich um eine Selektion geeigneter Schüler handeln muss.

Damit wird schon deutlich, dass keine allgemeingültigen Aussagen betreffs einer „Elitebildung“ getroffen werden können und die konkreten Erfahrungen vor Ort differenziert zu betrachten sind, da verschiedene nicht bestimmbare Faktoren Einfluss haben, wie z. B. das „Leistungspotential“ eines Jahrgangs, das Engagement der bilingualen Lehrkräfte bzw. das

¹ Dabei muss der Hintergrund der breit angelegten Studie (vgl. Abschnitt 2.3.3.1) in Betracht gezogen werden, der mit der Unterstützung der Lehrkräfte und der Aufmerksamkeit, die dem Angebot zukam, nicht einer „normalen“ Schulalltagssituation entspricht.

Lehrerkollegium überhaupt, der Informationsstand und die Einstellung der Eltern zum bilingualen Angebot usw.

Da die besondere Förderung im bilingualen Unterricht lediglich auf die Fremdsprachenkenntnisse bezogen erfolgt, ist m. E. der Begriff „Elitebildung“ im Sinne von „die Besten“ sachlich ohnehin nicht zutreffend. Einige der Lehrkräfte an den im Zuge der quantitativen Studie besuchten Schulen wiesen allerdings darauf hin, dass die bilingualen Schüler in der Regel in allen Fächern gute Leistungen zeigen würden. Diese Erfahrungen deuten eine generelle Lern- bzw. Leistungsbereitschaft der bilingualen Schüler – nicht nur auf die Fremdsprache bezogen – an¹.

In Bezug auf Rheinland-Pfalz und den Unterricht an Realschulen konnte ein Hinweis auf die mögliche Problematik einer Auslese gefunden werden. In den Untersuchungen zu einer Examenarbeit habe eine Studentin in einer 9. Klasse „eine gewisse Überheblichkeit der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler gegenüber der ‚normal‘ unterrichteten Parallelklasse festgestellt“ (SCHMID-SCHÖNBEIN 2000, S. 6).

¹ Zwei Anmerkungen: Diese Aussage trifft nicht immer auf alle bilingualen Schüler bzw. Klassen zu (s. Beispiel oben), wie die Verfasserin in Hospitationen beobachten und weiteren Gesprächen mit Lehrkräften im bilingualen Erdkundeunterricht entnehmen konnte. Es sollte zudem aus dieser Feststellung nicht der Umkehrschluss gezogen werden, dass die nicht bilingualen Schüler infolgedessen nicht leistungsstark seien.

4 Quantitative Erhebung an Gymnasien in Rheinland-Pfalz: Wahrnehmung und Bewertung durch Schüler in der Mittelstufe

4.1 Vorbemerkung: Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Erhebung

Fragestellungen und diesbezügliche Vorüberlegungen

Folgende Fragestellungen wurden der quantitativen Studie zugrundegelegt:

Wie beurteilen Schüler der Mittelstufe an Gymnasien in Rheinland-Pfalz den englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht? Wie nehmen sie den Medien- und Methodeneinsatz wahr? Wie schätzen demgegenüber nicht bilingual unterrichtete Schüler den regulären Erdkundeunterricht ein?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde im August/September 2000 eine Fragebogenerhebung an Gymnasien in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Der Untersuchungsschwerpunkt lag dabei auf den Schülererfahrungen in den Klassenstufen 7 und 8. Im Rahmen dieser Studie wurde die Schülersicht auf den bilingualen Unterricht mit einer großen Stichprobe erfasst.

Zunächst werden ergänzend zu den Ausführungen in 2.4 exemplarisch einige Bemerkungen zur methodischen Gestaltung des bilingualen Unterrichts aus den Ergebnissen der Evaluation in Schleswig-Holstein zitiert, die u. a. den Hintergrund für die hier aufgestellten Fragestellungen und den darauf basierenden (Plausibilitäts-)Hypothesen darstellen:

„Die Frage, ob der Sachfachunterricht inhaltlich und terminologisch darunter leidet, dass er auf Englisch geführt wird, beantworten praktisch alle Lehrkräfte mit nein. Z. T. sind sie sogar der Meinung, dass der Unterricht durch andere Methoden und mehr Veranschaulichung besser geworden sei“ (KNUST 1994, S. 151).

„Die Befragung der Schüler hat gezeigt, dass sie (...) die Meinung vertreten, dass er eine persönliche Bereicherung für sie darstellt, und zwar nicht nur in sprachlicher, sondern auch in motivationaler Hinsicht. Dies mag auch mit der Motivation der entsprechenden Lehrkräfte und ihrer Methodenvielfalt zusammenhängen“ (ebd., S. 153)

Bei eigenen Hospitationen der Verfasserin v. a. im englischsprachigen Erdkundeunterricht der 7. Klassenstufe¹ konnte jedoch nur wenig methodische Abwechslung beobachtet werden. Der Unterricht wurde aufgrund der (noch) fehlenden bzw. ungenügenden Sprachkenntnisse der Schüler stärker von der Lehrkraft gelenkt als im regulären Erdkundeunterricht, so dass vor allem Frontalunterricht häufig zum Einsatz kam. Dies kommt auch in einem Erfahrungsbericht von GRÖNE zum Ausdruck:

„Das schülerzentrierte Erarbeiten eines Themas oder offenere Arbeitsformen scheitern überwiegend an fehlender Sprachkompetenz. Ich habe methodische Zugeständnisse für meinen bilingualen Fachunterricht als unvermeidlich akzeptiert: relativ kleinschrittiges Vorgehen, hoher Anteil an Lehrertätigkeit, d. h. viele Vorgaben und Hilfen und starke Führung. Noch mehr Beachtung als im muttersprachlichen Erdkundeunterricht finden andererseits: strukturierte, anschauliche, farbige, abwechslungsreiche Darbietung, Ergebnissicherung, Wiederho-

¹ Hierbei handelt es sich um eine kontinuierliche Beobachtung des 2. Halbjahres einer 7. Klasse im Schuljahr 1999/2000 sowie vereinzelte Hospitationen in den Klassenstufen 7 bis 10.

lung, Übung, thematische Reduktion, damit die Schüler auch sprachlich bewältigen können, was sie inhaltlich erfassen“ (GRÖNE 1997, S. 47).

MÜHLMANN/OTTEN (1991) beklagen zudem im bilingualen Fachunterricht die Dominanz des Lernens von „zweisprachigen Vokabellisten fachwissenschaftlicher Termini“. Hinsichtlich der Methoden kritisieren sie, dass die Schüler „zu wenig methodisch differenzierte Unterstützung bei der Bewältigung komplexer fremdsprachlicher Anwendungssituationen wie z. B. Beobachtungen versprachlichen, Graphiken aus- und bewerten (...)“ erfahren (ebd., S. 9). Damit gehen ihre Überlegungen in Richtung einer eigenen Methodik wie THÜRMANNS sie dargelegt hat (vgl. 2.4.3).

Die oben aufgelisteten Fragestellungen sind vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Aussagen in den Veröffentlichungen zum bilingualen Unterricht entstanden. Sie erschienen als erster Anknüpfungspunkt zu einem geographiedidaktischen Forschungsinteresse von Interesse, da das Fach Geographie ohnehin als medienintensiv zu beschreiben ist und die Inhalte unter Einsatz verschiedener Methoden im Unterricht behandelt werden¹ (sollten).

Hypothesen

Da keine durch Forschungsergebnisse untermauerte Theorie zum bilingualen Unterricht als Grundlage für eine Schülerbefragung zur Verfügung steht, können die nachfolgend aufgestellten Hypothesen nur alltagstheoretischen Plausibilitäts- bzw. Erfahrungscharakter aufweisen. Sie basieren auf einem kontrastiven Ansatz, der den englischsprachigen Erdkundeunterricht dem regulären sowie dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht (als Teil des zweisprachigen Erdkundeunterrichts in Rheinland-Pfalz; vgl. Unterkapitel 3.2) gegenübergestellt und mögliche Unterschiede herausstellen soll. Als Grundlage zur Formulierung der Hypothesen dienten die oben genannten wissenschaftlichen Beiträge sowie Eindrücke aus Hospitationen im bilingualen Unterricht.

Obwohl diese Studie somit eine hypothesenprüfende Form aufweist und damit eine deduktive Vorgehensweise impliziert, ist sie aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Theorien bzw. der z. T. widersprüchlichen Auffassungen nur bedingt einer Hypothesenprüfung im „klassischen“ Sinne zuzuordnen (vgl. hierzu BORTZ/DÖRING 1995, S. 29f.). Das übergeordnete Anliegen dieser Arbeit liegt eher in dem Erkunden eines wissenschaftlichen Neulands aus Sicht eines Sachfachs mit dem Schwerpunkt der Berücksichtigung der Schülersicht.

¹ Vgl. z. B. HAUBRICH et. al. (1997, S. 248ff.) zu Unterrichtsprinzipien und KÖCK (2000) zu medialen und methodischen Prinzipien.

Hypothesen zur Beurteilung bzw. Wahrnehmung des Erdkundeunterrichts
durch *bilinguale und nicht bilinguale Schüler* beim Vergleich
des *englischsprachigen* Erdkundeunterrichts mit dem *regulären* Erdkundeunterricht:

1. a) Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird von bilingualen Schülern positiver bewertet als der reguläre Erdkundeunterricht von nicht bilingualen Schülern.
b) Bilinguale Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender, schwieriger und weniger verständlich als nicht bilinguale Schüler den regulären Erdkundeunterricht.
2. Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes von Medien vom regulären Erdkundeunterricht. Es werden zudem mehr Medien zur Veranschaulichung (vor allem Tafel und Bilder) herangezogen.
3. Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Sozialformen bzw. Handlungsmuster vom regulären Erdkundeunterricht. Er ist vor allem lehrerzentrierter (mehr Frontalunterricht, weniger Gruppenarbeit, weniger Partnerarbeit, weniger Schülerdiskussionen) als der reguläre Erdkundeunterricht.

Die zunächst widersprüchlich erscheinende erste Hypothese ergibt sich aus der Überlegung, dass die Schüler sich bewusst bzw. freiwillig für das bilinguale Angebot entschieden haben, durch das sie sich vermutlich Vorteile und andere Lernerfahrungen versprechen. Daher ist davon auszugehen, dass die bilingualen Schüler eine positivere Grundhaltung im englischsprachigen Erdkundeunterricht aufweisen als die nicht bilingualen Schüler im regulären Erdkundeunterricht, für die der Erdkundeunterricht möglicherweise eher „normaler“ Pflichtunterricht ist. Die Items, die eine mögliche positive Bewertung mit sich bringen, sind bei der Auswertung aufgelistet.

Da die bilingualen Schüler in der siebten Klasse nur auf zwei Jahre Erfahrungen mit der englischen Sprache zurückblicken können, wenngleich ihnen Zusatzunterricht in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe zuteil wurde, bedeutet der englischsprachige Sachfachunterricht für sie Unterricht in einer zunächst nur unzulänglich beherrschten Sprache, der ein hohes Maß an Konzentration erfordert. Insofern erscheint er ihnen voraussichtlich im Vergleich zu den nicht bilingualen Schüler als anstrengender, schwieriger und weniger verständlich. Mit zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz in den höheren Klassenstufen wird sich diese Einschätzung abschwächen und vor allem für sprachbegabte bzw. sprachkompetente Schüler nicht mehr zutreffen.

Mit der zweiten Hypothese wird ein vermuteter Unterschied im Medieneinsatz herausgestellt. So könnten bestimmte Medien häufiger oder seltener als im deutschsprachigen Erdkundeunterricht eingesetzt werden (z. B. dadurch, dass kein Schulbuch im englischsprachigen Unterricht eingeführt ist¹). Im Besonderen wird ein häufigerer Einsatz vor allem der Tafel und von Bildern z. B. auf Folien, Dias, in Büchern usw. vermutet, der von Schülerseite aus wahrgenommen werden könnte.

¹ Zum Zeitpunkt der Formulierung der Hypothesen war noch nicht bekannt, dass einige Schulen schon ab Klasse 7 im bilingualen Unterricht ein Buch eingeführt hatten (vgl. Unterkapitel 4.3).

Auch die dritte Hypothese unterstellt generell Unterschiede in der methodischen Gestaltung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts, wobei die sprachlichen Anfangsprobleme auf Schülerseite eine stärkere Lenkung des Lehrers vermuten lassen. Mit dieser Vermutung soll keine Wertung einhergehen, da Vorzüge einzelner Sozialformen gegenüber anderen empirisch noch nicht nachgewiesen werden konnten (vgl. MEYER 1994, S. 141) und dieser „Nachweis“ m. E. auch zukünftig aufgrund nicht-messbarer Störfaktoren vielfältiger Art nicht erbracht werden kann.

Generell ergibt sich bei dem Vergleich der Schüleraussagen das Problem, dass sich ein „Lehrereffekt“ in den Beurteilungen der Schüler niederschlagen könnte. So ist es sehr wahrscheinlich, dass die bilingualen und nicht bilingualen Schüler derselben Schule unterschiedliche Lehrkräfte im Erdkundeunterricht haben, da die Lehrkräfte im bilingualen Unterricht zudem im Hauptfach Englisch eingesetzt werden (s. Abschnitt 4.2.3).

Aufgrund des besonderen Konzepts in Rheinland-Pfalz (vgl. Kapitel 3) können die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht mit dem deutschsprachigen vergleichen. Die Formulierungen und Anmerkungen der obigen Hypothesen treffen daher auch auf einen Vergleich des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler zu, wobei hier der interessante Fall zu erwarten ist, dass aufgrund organisatorischer Überlegungen sowohl der deutschsprachige als auch der englischsprachige Unterricht von derselben Lehrkraft erteilt werden. Sollten Unterschiede ermittelt werden, so spricht dies für eine andere Herangehensweise aufgrund der besonderen Unterrichtsform und nicht aufgrund eines möglichen „Lehrereffekts“. Die Grundannahme, dass dieselbe Lehrkraft den deutschsprachigen und fremdsprachigen Erdkundeunterricht erteilt, wurde bei den Gesprächen an den Schulen im Verlauf der Datenerhebungsphase bestätigt. Daher können die oben vorgestellten Hypothesen übertragen werden:

Hypothesen zur Beurteilung bzw. Wahrnehmung des bilingualen Unterrichts
durch *bilinguale* Schüler beim Vergleich des
englischsprachigen Erdkundeunterrichts mit dem *deutschsprachigen* Erdkundeunterricht:

1. a) Bilinguale Schüler beurteilen den englischsprachigen Erdkundeunterricht mit zunehmender Klassenstufe positiver als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht.
b) Bilinguale Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender, schwieriger und weniger verständlich als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Diese Einschätzung nimmt mit zunehmender Klassenstufe ab.
2. Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes von Medien vom deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Es werden zudem mehr Medien zur Veranschaulichung (vor allem Tafel und Bilder) herangezogen.
3. Der englischsprachige Erdkundeunterricht ist methodisch lehrerzentrierter (mehr Frontalunterricht, weniger Gruppenarbeit, weniger Partnerarbeit, weniger Schülerdiskussionen) als der deutschsprachige Erdkundeunterricht.

4.2 Methodische Vorgehensweise

4.2.1 Aufbau des Fragebogens und Pretest

Aufbau des Fragebogens

Für die empirische Untersuchung wurde ein Fragebogen für bilinguale Klassen entwickelt, der drei große Themenbereiche zum deutschsprachigen und englischsprachigen Erdkundeunterricht beinhaltet (s. Anhang):

1. eine separate Beurteilung des jeweiligen Erdkundeunterrichts sowie eine komparative Beurteilung,
2. eine separate Einschätzung des Medieneinsatzes sowie eine auf bestimmte Medien bezogene komparative Einschätzung,
3. eine Einschätzung des Methodeneinsatzes sowie eine auf bestimmte Methoden bezogene komparative Einschätzung.

Die Items im Fragebogen wurden in Anlehnung an ausgewählte geographiedidaktische sowie pädagogische Lehrbücher und Forschungsarbeiten formuliert. Zur Ermittlung der Einschätzung durch die Schüler werden 5-stufige *Rating*-Skalen mit den verbalen Marken „immer“ bzw. „jede Stunde“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ verwendet. Bei dieser verbalen Charakterisierung der numerischen Abstufung von 1 („immer“) bis 5 („nie“) kann man davon ausgehen, dass Urteiler die Skalen weitgehend als äquidistant auffassen¹ (vgl. ROHRMANN 1978, S. 226ff.).

Um herauszufinden, ob Unterschiede in der Einschätzung des Erdkundeunterrichts durch bilingual und nicht bilingual unterrichtete Schüler bestehen, wurde jeweils eine Parallelklasse als Kontrollgruppe an den besuchten Schulen befragt. Obwohl der Einfluss durch die entsprechenden Lehrkräfte bei der Auswertung berücksichtigt werden muss, konnte zumindest von der gleichen Schulausstattung ausgegangen werden.

Der erste Teil des Fragebogens widmet sich zunächst dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Dabei wird erst nach einer generellen Einschätzung gefragt, anschließend folgen Einschätzungen zum Medien- sowie Methodeneinsatz (für die Schüler wurde statt Methoden die Bezeichnung „Arbeitsformen“ gewählt). Um zu vermeiden, dass die Schüler – in der Erwartung, etwas über den fremdsprachigen Unterricht aussagen zu sollen – versehentlich das „deutschsprachig“ im ersten Teil nicht zur Kenntnis nehmen, wurde nach dem Austeilen der Fragebögen im Zuge der allgemeinen Erläuterungen deutlich darauf hingewiesen.

Der zweite, längere Teil des Fragebogens befasst sich mit dem englischsprachigen Erdkundeunterricht. Ergänzend zu den analogen Fragen im ersten Teil soll der englischsprachige Erdkundeunterricht zudem mit dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht hinsichtlich der generellen Beurteilung sowie des Medien- und Methodeneinsatzes (nur für häufig zu erwartende Medien und Methoden) verglichen werden. Die komparative Einschätzung des Unterrichts sowie des Medien- und Methodeneinsatzes ist notwendig, da die vorhergehenden Einschätzungen sich auf die jeweilige „Referenzgruppe“ des „deutschsprachigen“ bzw. „englischsprachigen“ Erdkundeunterrichts beziehen.

¹ Statt „gelegentlich“ wurde im Fragebogen „manchmal“ gewählt; für „immer“ wurde bei den Medien und Arbeitsformen „jede Stunde“ eingesetzt, da dies hinsichtlich eines möglichen Einsatzes im Unterricht sinnvoller erschien.

Als unabhängige Variablen werden Schule, Geschlecht, Alter, Klasse, Note in Erdkunde, Note in Englisch (letztere nur bei den bilingual unterrichteten Schülern) erfasst. Für die Befragung der Parallelklassen wurde nur der erste Teil des Fragebogens verwendet (bis Frage 4, s. Anhang).

Um zu vermeiden, dass „Momenteindrücke“ in die Beurteilung einfließen, wurden die Klassen 8, 9 und 10 zu ihren Erfahrungen bzw. ihrem Gesamteindruck aus dem vorangegangenen bzw. den vorangegangenen Schuljahr(en) befragt. Im Fragebogen handelt es sich daher um Überzeugungsfragen, die auf die Wahrnehmung und Einschätzung vergangener Realität zielen (vgl. SCHNELL et. al. 1999, S. 304).

Pretest

Für den Haupttest war die Befragung aller Gymnasien – mit Ausnahme der Schule für den Pretest – geplant, die den bilingualen Zug in Englisch im Sachfach Erdkunde in der Mittelstufe eingerichtet haben. Der Pretest musste an einer gesonderten Schule mit entsprechenden Bedingungen erfolgen, um einerseits größtmögliche Identität mit der später befragten Schülergruppe zu gewährleisten und andererseits eine Doppelbefragung der Schüler zu vermeiden (vgl. das Vorgehen bei WEBER 1993, S. 43). Im Juni 2000 wurde daher der Pretest am Auguste-Viktoria-Gymnasium in Trier durchgeführt, das als einziges Gymnasium in Rheinland-Pfalz beide Sachfächer parallel im bilingualen Angebot (Englisch) anbietet (s. Tabelle 3) und somit zwar einen vergleichbaren, aber auch einen gewissen exklusiven Charakter aufweist. Insgesamt wurden 83 bilinguale Schüler der 7., 8. und 10. Klassenstufe befragt. Es zeigte sich, dass die Befragung im Rahmen einer Schulstunde möglich war bzw. lediglich etwa zwanzig bis dreißig Minuten Unterrichtszeit erforderte. Auf Probleme der Schüler bei der Beantwortung und die daraufhin erfolgten Änderungen im Fragebogen wird in Abschnitt 4.2.2 an entsprechender Stelle hingewiesen.

Der Aufbau des Fragebogens wurde nach dem Pretest dahingehend abgeändert, dass erst die Angaben zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht in einem „Block“ erfolgen sollten. Diese Änderung erfolgte aufgrund folgender Überlegungen: Durch den Wechsel zwischen Fragen zum deutschsprachigen und englischsprachigen Erdkundeunterricht wirkte der Fragebogen unstrukturiert und hatte daher einige Schüler im Pretest verwirrt. Eine jeweils nachgeschobene Einschätzung des deutschsprachigen Erdkundeunterrichts könnte schon durch den Aufbau des Fragebogens eine gewisse „Abwertung“ innehaben und dadurch die Ergebnisse beeinflussen. Zudem sollte u. a. aus Gründen der Reliabilität und Validität zur Beurteilung sowie zum Medien- und Methodeneinsatz jeweils eine komparative Einschätzung des deutschsprachigen und englischsprachigen Erdkundeunterrichts ergänzt werden (s. Abschnitt 4.2.1), was eine weitere „Zerpflückung“ mit sich gebracht hätte.

4.2.2 Erläuterungen zur Konstruktion des Fragebogens

Die nachfolgenden Erläuterungen stellen die Konstruktion des Fragebogens unter Berücksichtigung der Erfahrungen im Pretest vor.

Beurteilung des Erdkundeunterrichts

Die Items zur Ermittlung der Schülereinstellung zum Erdkundeunterricht sollten in einer ersten Herangehensweise zunächst analog zum Vorgehen bei WEBER (1993, S. 45) einem Polaritätenprofil der Begleitstudie zum Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungs-

projekt (RCFP) aus den Jahren 1976-1978 entnommen werden. Die dort aufgelisteten Polaritäten, die von Weber übernommen wurden, erschienen jedoch im Rahmen dieser Studie zu umfangreich und z. T. für Schüler zu unverständlich¹ (s. Abschnitt 2.3.1). So konstatieren schon JACOB/EIRMBTER (2000) kritisch:

„Zu beachten ist bei der Entwicklung von Polaritätsprofilen, dass die Gegensatzpaare auch tatsächlich Gegensätze bezeichnen und in ihrer Bedeutung klar sind. Das mag sich trivial anhören, wird aber in der Praxis immer wieder nicht beachtet“ (ebd., S. 218).

Daher wurden für die Studie nur sinnvolle, d. h. verständliche Polaritäten übernommen und um einige „angemessenere“ Gegensatzpaare ergänzt. Hierbei erfolgte eine Orientierung an den Polaritäten einer Studie zu „Schülerinteresse und Geographieunterricht“ von HEMMER/HEMMER (1998, S. 58), die mit der Überlegung ausgewählt wurden, ob sie mögliche Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen und dem englischsprachigen Erdkundeunterricht kennzeichnen könnten². Dieses Vorgehen ist m. E. durch den explorativen Charakter dieser Arbeit gerechtfertigt.

Da generell bei Schülerantworten zur Beurteilung des Erdkundeunterrichts mit einer ersten Einschätzung in „gut“, „geht so“ oder „schlecht“ zu rechnen ist, wurde das Item „gut“ an die erste Stelle gesetzt. Das Item „aktuell“ wurde nicht zuletzt wegen der Ergebnisse von WEBER (1993, S. 75) hinzugenommen. Die Items „verständlich“ und „verwirrend“ wurden gewählt, da Hospitationen vor allem in der 7. Klassenstufe den Eindruck vermittelten, dass die Schüler zwischenzeitlich aufgrund von Verständnisschwierigkeiten irritiert bzw. verwirrt waren. WEBER weist hinsichtlich seiner Erfahrungen im Pretest darauf hin, dass „Nachfragen bezüglich der semantischen Differentiale besonders häufig auftraten“ (ebd., S. 43). Auch beim Pretest der hier vorgestellten Studie zeigten sich Schwierigkeiten auf Seiten der Schüler hinsichtlich des Ausfüllens bzw. Interpretierens des Polaritätenprofils, was vor allem in dessen Aufbau begründet lag. Obwohl diese Anfangsprobleme durch ausführliche Vorerläuterungen und einige nachfolgende Einzelerläuterungen behoben werden konnten, beklagten vor allem Schüler der 10. Klasse, dass die sprachliche Richtigkeit nicht gegeben sei. So würde man nicht sagen, der Unterricht sei „etwas leicht“ oder „mittel leicht bzw. schwer“. Daher wurde nach Rücksprachen mit Wissenschaftlern³, die über reichliche Erfahrungen mit der Konstruktion von Fragebögen verfügen, der Aufbau abgeändert (s. Anhang): einzelne Items (und nicht Polaritäten) sollen dahingehend eingeordnet werden, ob sie „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ zutreffen. Die sich ergebenden Aussagen entsprechen dem allgemeinen Sprachgebrauch, d. h. die Schüler könnten von sich aus sagen: „Den deutschsprachigen Erdkundeunterricht finde ich immer (bzw. häufig/manchmal/selten/nie) anstrengend“. Bei der Anordnung der Items wurde in Anlehnung an den Aufbau von Polaritätenprofilen darauf geachtet, dass nicht nur positiv assoziierte Items abgefragt werden:

„Bei der Zusammenstellung eines Polaritätenprofils sollte die Polung der Teilskalen variieren, um Positionseffekte zu vermeiden. Positive Begriffe sollten also auf der linken wie auch auf der rechten Seite des semantischen Differentials stehen“ (JACOB/EIRMBTER 2000, S. 219).

¹ Möglicherweise war dieses Polaritätenprofil u. a. deshalb nicht geeignet, signifikante Unterschiede in der Einschätzung durch bilinguale und nicht bilinguale Schüler zu ermitteln (vgl. Abschnitt 2.3.1).

² HEMMER/HEMMER (1998, S. 58) haben in ihrer Studie folgende Polaritäten gewählt: altmodisch-aktuell, stumpfsinnig-anregend, unwissenschaftlich-wissenschaftlich, unwichtig-wichtig, verwirrend-übersichtlich, langweilig-interessant, unsinnig-sinnvoll, überflüssig-notwendig, weltfremd-realtätsbezogen.

³ Vor allem Dr. R. JACOB vom FB IV (Soziologie) an der Universität Trier, Mitverfasser des Lehrwerks „Allgemeine Bevölkerungsumfragen“, das 2000 erschienen ist (s. Literatur).

So sind die Items „anstrengend“, „langweilig“, „verwirrend“ eher mit negativen Konnotationen in Bezug auf ein Unterrichtsfach besetzt. In Bezug auf das Item „einfach“ lässt sich eine ambivalente Einordnung beschreiben. Zum einen kann dies im Sinne von „verständlich“ und „nachvollziehbar“ positiv gewertet sein, zum anderen kann dies eher im negativen Sinne von „anspruchlos“, „wenig fordernd“ empfunden werden¹. Damit ist ein Nachteil der verwendeten Methode beschrieben worden: dadurch dass nur noch singuläre Items und keine Dichotomien verwendet wurden, könnten möglicherweise die Bedeutungen einzelner Items nicht mehr eindeutig interpretiert werden.

Mit dem Aufbau der Einschätzungen wurde versucht, nicht nur der Sache gerecht zu werden, sondern auch ein für Schüler verständliches Niveau zu erreichen. Dafür musste „in Kauf“ genommen werden, dass bei der Auswertung der Ergebnisse keine Vergleichsbasis aus vorheriger Forschung zur Verfügung steht. Derartige Vergleiche sind jedoch nur bedingt aussagekräftig, da generell berücksichtigt werden muss, unter welchen gesellschaftspolitischen u. a. Rahmenbedingungen geographiedidaktische Forschungen stattgefunden haben. So hat beispielsweise WEBER (1993) in Bezug auf das von ihm gewählte semantische Differential angemerkt, dass das dort im Rahmen des RCFP ermittelte positive Image des Geographieunterrichts deshalb so positiv ausgefallen ist, „weil die beteiligten Lehrer bereits vor der Durchführung des RCFP einen besonders engagierten und innovationsfreudigen Unterricht durchgeführt haben, der das an sich schon positive Image des Erdkundeunterrichts noch verstärkt hat“ (ebd., S. 75). Damit erklärt er, dass bei seinen Ergebnissen die „Stärke und Eindeutigkeit dieses positiven Images durchgängig abgenommen“ hat (ebd.).

Medien- und Methodeneinsatz sowie allgemeine Fragen

Die Auflistung der Medien erfolgte in Anlehnung an HAUBRICH u. a. (1997), wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit und des zeitlichen Rahmens zur Bearbeitung nur solche Medien ausgewählt wurden, die mit großer Wahrscheinlichkeit zum Einsatz kommen. Aus Aktualitätsgründen wurde der Computer als Medium ergänzt.

Der Methoden-Teil des Fragebogens wurde in Anlehnung an einen Schüler-Fragebogen zur Methodenpraxis von MEYER (1987, S. 51 ff.) konstruiert. Der dort verwendete Fragebogen ist in mehreren Gymnasial-, Realschul- und Hauptschulklassen (7.-10. Jahrgang) ausprobiert worden. Es wurden für diese Arbeit die Auflistung und Definitionen der dort aufgeführten Methoden übernommen. Statt „Schülerexperiment“ wurde allgemein „Experiment“ eingesetzt, da einige Schüler im Pretest diesbezüglich häufiger nachfragten. Das Kreisgespräch wurde nicht als Methode aufgenommen, da davon auszugehen ist, dass es in der Mittelstufe recht selten, wenn überhaupt im Erdkundeunterricht stattfindet. Da in der 9. Klasse laut Verwaltungsvorschrift projektartiger Unterricht stattfinden sollte, wurde das Projekt, das eine methodische Großform nach MEYER (1994, S. 143) darstellt, mit in die Liste aufgenommen.

Einige der weiteren allgemeinen Fragen basieren auf dem Fragebogen zur Kieler Projektstudie (vgl. KNUST 1994), wurden aber leicht abgewandelt (Frage 6 bis 10), weil der Schwerpunkt dort im Interessenbereich der Fremdsprachenforschung lag. Da keine differenzierte Auswertung der Antworten veröffentlicht wurden und der dortige Hintergrund zu berücksichtigen ist (vgl. Abschnitt 2.3.3.1), ist eine Vergleichsbasis der Ergebnisse ohnehin nicht gege-

¹ Das von WEBER verwendete Polaritätenprofil verwendet „leicht-schwer“ als Begriffspaar. Für „leicht“ gelten analoge Überlegungen, da es synonym zu „einfach“ eingesetzt werden kann.

ben. Frage 15 dient dazu, die Einstellung zur Schule generell zu erfassen, Frage 16 gibt Auskunft über die Leistungen in den Fächern Englisch und Erdkunde.

4.2.3 Methodologische Anmerkungen

4.2.3.1 Vorgehensweise

Obwohl die subjektive Einschätzung durch die Schüler hinsichtlich ihres „Wahrheitsgehalts“ in Bezug auf die zu überprüfenden Hypothesen nicht unproblematisch ist, erscheint es im Moment als der einzige mögliche Weg, mit einem vergleichsweise geringen Aufwand generalisierte Aussagen über die Einschätzung und Gestaltung des bilingualen Unterrichts treffen zu können. Es soll aber ausdrücklich betont werden, dass die aufgestellten Hypothesen nur auf die Schülerwahrnehmung bezogen untersucht werden, die eine weitere Sichtweise auf den bilingualen Unterricht darstellen. Hierbei gilt zu berücksichtigen, dass die Schülersicht nicht der Lehrersicht entsprechen muss, was vor allem in Bezug auf den Medien- und Methodeinsatz angemerkt werden soll. Dies hängt z. B. abgesehen von der „tatsächlichen“ Häufigkeit mit der subjektiv empfundenen Intensität bestimmter Medien und Methoden zusammen (dies gilt natürlich gleichermaßen für eine Lehrersicht, sowie für eine Sicht von Beobachtern des bilingualen Unterrichts). Daher macht es Sinn, die Schülerwahrnehmung diesbezüglich abzufragen, obwohl damit indirekt nur eine geringe Anzahl von Lehrkräften erfasst wird. Dies relativiert daher in Bezug auf die Einschätzung des Medien- und Methodeinsatzes einen möglichen „Lehrereffekt“, auf den im Folgenden eingegangen wird.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte an den Schulen unterschiedliche „Lehrstile“ vertreten und dass sich die Schulen hinsichtlich der Materialausstattung und dem technischen Equipment unterscheiden. Diese unabhängigen Variablen haben natürlich Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und somit auf das Bewertungsverhalten der Schüler („Lehrereffekt“ bzw. „Schuleffekt“). Sie können aber in ihrer Gewichtung nicht angegeben werden. Fragen zur Lehrkraft bzw. zur Einstellung der Schüler dieser gegenüber, die möglicherweise in diesem Zusammenhang hilfreich gewesen wären, wurden im Fragebogen nicht aufgenommen, da die Bereitschaft bzw. Teilnahme der Schulen u. U. nicht mehr gewährleistet gewesen wäre. Zudem ging es nicht um eine Überprüfung oder „Kontrolle“ der Arbeit der Lehrkräfte im bilingualen Unterricht, sondern – wie schon gesagt – um die Beurteilung und Bewertung aus Schülersicht in einem breiten Rahmen.

Das Manko eines möglichen „Lehrereffekts“ besteht nicht nur im Rahmen dieser Studie, sondern könnte aufgrund der vergleichsweise geringen Schülerpopulation weiterhin ein Problem bei der Forschung aus Sicht eines Sachfaches zum bilingualen Unterricht mittels quantitativer empirischer Methoden sein. OBERMAIER (1997) konnte beispielsweise in ihrer Interessenstudie einem möglichen „Schul- und Lehrereffekt“ ausweichen, indem sie aus einem großen Fragebogenpotenzial (8000 Fragebögen an 40 Schulen) pro Klasse nur eine geringe Anzahl an Fragebögen zufällig ausgewählt und ausgewertet hat (vgl. ebd., S. 41).

Eine im großen Umfang angelegte quantitative Erhebung z. B. zur Erforschung des Medien- und Methodeinsatzes im bilingualen Unterricht ist im Rahmen dieser Dissertation auch aus personellen, finanziellen und strukturellen Gründen nicht möglich. So haben NIEMZ et. al. in ihrer quantitativen Erhebung „Das neue Bild des Geographieunterrichts“ für jede Schulform eines Bundeslandes 100 Schulen gewählt (die als Zufallsstichprobe gezogen wurden) und an die Geographielehrer der Schulen Fragebögen versandt. Wenn es in einem Bundesland weniger als 100 Schulen von einer Schulform gab, wurden alle angeschrieben. Es wurden insge-

samt 28.949 Fragebögen verschickt, von denen 5.838 ausgefüllt zurückkamen (vgl. NIEMZ 1989, S. 21). Überträgt man diese Vorgehensweise auf eine Forschungsarbeit zum bilingualen Unterricht, so müsste mit Blick auf die Gesamtzahl der Schulen mit bilinguaem Unterricht in den einzelnen Bundesländern (307 Schulen wurden im Jahr 1996 insgesamt erfasst; vgl. THÜRMAN, S. 2, Internet-Quellen) eine Totalerhebung aller Schulen der Bundesrepublik mit bilinguaem Angebot respektive aller Lehrkräfte im bilingualen Geographieunterricht erfolgen. Bei einer derartigen Erhebung müsste zudem u. U. berücksichtigt werden, dass in den einzelnen Bundesländern die Zahl derartiger Schulen, der Einstiegszeitpunkt und damit der Erfahrungsstand mit dem bilingualen Angebot auf Seiten der Lehrkräfte, das bilinguale Konzept bzw. „Modell“, die Ausbildungs- und Fortbildungsangebote u. a. differieren.

Ob es „tatsächlich“ Unterschiede im Methoden- und Medieneinsatz des bilingualen Unterrichts im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht gibt und wenn ja, welcher Art diese Unterschiede sind, lässt sich z. B. über eine Erhebungsmethode erfassen, in der geschulte Beobachter über einen längeren Zeitraum im bilingualen Unterricht hospitieren (vgl. z. B. HAGE et. al. 1985, BUTZKAMM 1993, S. 157ff.). Diese Methode liefert „stabilerere“ Ergebnisse als dies bei NIEMZ (1989) und in dieser Arbeit der Fall ist, eine vernünftige Schulung der Beobachter und Konstruktion der Erhebungsinstrumente vorausgesetzt, und sie ermöglicht zudem eine Differenzierung der möglichen Handlungsmuster. Aufgrund des enormen personellen, finanziellen und organisatorischen Aufwands konnte sie im Rahmen dieser Arbeit nicht angestrebt werden.

4.2.3.2 Gütekriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität

Hinsichtlich der drei Testgütekriterien ist vorweg anzumerken, dass die Studie explorativen Zwecken dient und daher in Bezug auf die Reliabilität und Validität Einschränkungen gemacht werden müssen.

Objektivität

Ein Fragebogen ist objektiv, „wenn verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Resultaten gelangen“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 180). Bezogen auf den Forschungsprozess muss daher die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gewährleistet sein.

Durchführungsobjektivität: Alle Klassen wurden von der Verfasserin besucht und instruiert, so dass das Problem einer möglichen Beeinflussung durch unterschiedliche Untersuchungsleiter nicht gegeben war¹. Obwohl soziale Interaktionen in der Phase der Beantwortung soweit wie möglich reduziert wurden, soll eine gewisse Reaktivität durch Auftreten und Persönlichkeit nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden (vgl. auch SCHNELL et. al. 1999, S. 330ff.).

Auswertungsobjektivität: Durch die Art der Itembeantwortung ist gesichert, dass verschiedene Auswerter bei der Auswertung der Fragebögen dieselbe Punktzahl ermitteln. In der vorliegenden Studie könnten lediglich bei der Auswertung der offenen Frage (Nr. 6) in der Kategorisierung geringfügige Verschiebungen auftreten, die aber im Hinblick auf ihren Stellenwert in dieser Studie als unerheblich einzustufen sind.

¹ Zu Vor- und Nachteilen von schriftlichen Befragungen in Anwesenheit eines Interviewers vgl. z. B. SCHNELL et. al. (1999, S. 335ff.).

Interpretationsobjektivität: Da es sich um einen weitgehend standardisierten und normierten Fragebogen handelt, ist gewährleistet, dass individuelle Deutungen nicht in die Interpretation eines Testwertes einfließen.

Reliabilität

Mit der Reliabilität wird der Grad der Messgenauigkeit eines Items angegeben. Hierbei geht es um die Zuverlässigkeit, mit der bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen dasselbe Messergebnis ermittelt wird. Da es sich um Sichtweisen handelt, die auf persönlichen Erfahrungen basieren, kann davon ausgegangen werden, dass diese relativ stabilen „Charakter“ aufweisen. Die Zuverlässigkeit der Messergebnisse wird im Falle der bilingualen Schüler zudem anhand eines Vergleichs der separaten Einzelbeurteilungen und der komparativen Einschätzungen überprüft. Aufgrund des Erkundungscharakters der Studie wurde daher davon abgesehen, statistische Reliabilitätsuntersuchungen (in vielen Fällen wird z. B. der Alpha-Koeffizient von Cronbach verwendet) durchzuführen.

Validität des Untersuchungsdesigns

Interne Validität einer Untersuchung ist dann gegeben, wenn ihr Ergebnis eindeutig interpretierbar ist. Sie sinkt „mit wachsender Anzahl plausibler Alternativerklärungen für das Ergebnis auf Grund nicht kontrollierbarer Störvariablen“ (BORTZ 1999, S. 9). Das Ausmaß an möglichen Störvariablen war in dieser Studie vorab nicht bekannt, da z. B. die besondere Organisation und Durchführung des bilingualen Unterrichts erst vor Ort durch Gespräche und Beobachtungen herauskristallisiert werden konnte (s. Unterkapitel 4.3.1). Die Untersuchung ist aber auch aus dem Grunde nur bedingt intern valide, da es sich um eine „quasiexperimentelle“ Untersuchung handelt und bereits existierende Gruppierungen die Stichprobe bilden. Daher ist per se eine geringere interne Validität zu erwarten als beispielsweise in experimentellen Untersuchungen (vgl. ebd.).

Externe Validität liegt vor, wenn das Ergebnis beispielsweise über die untersuchten Personen hinaus generalisierbar ist (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 53). In dieser Studie war angestrebt, so viele Klassen wie möglich zu befragen. Immerhin sechs von neun Schulen konnten befragt werden, so dass davon auszugehen ist, dass aufgrund der Größe der Stichprobe die Ergebnisse in diesem Sinne extern valide sind.

Validität des Fragebogens

Inhaltsvalidität ist gegeben, wenn der Inhalt der Items das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend erfasst (vgl. ebd., S. 185). Für die Fragen zu den Medien und den Methoden ist diese aufgrund der Orientierung an der Fachliteratur sowie von Expertenbefragungen gewährleistet. Die Beurteilung des Erdkundeunterrichts erfasst Merkmale, die ebenfalls in Anlehnung an die Fachliteratur bzw. Beobachtungen in Hospitationen formuliert wurden. Für das Anliegen dieser Studie sind sie daher inhaltlich valide.

Kriteriumsvalidität liegt vor, wenn z. B. das Ergebnis eines Tests zur Messung eines latenten Merkmals mit Messungen eines manifesten Merkmals übereinstimmt (vgl. ebd., S. 185f.). In Bezug auf den Fragebogen könnte man diese für bilinguale Schüler z. B. hinsichtlich der Beurteilung des englischsprachigen Erdkundeunterrichts (Item „gut“) sowie der Idee, Erdkunde in englischer Sprache anzubieten, überprüfen. Es ergibt sich eine hohe Korrelation (Gamma-Wert 0,688 mit einer Signifikanz $p=0,000$).

Ein Test ist *konstruktvalid*, wenn die Hypothesen anhand der Testwerte bestätigt werden (vgl. ebd., S. 186). Dies setzt u. a. eine widerspruchsfreie Theorie voraus, die in Bezug auf den bilingualen Unterricht nicht gegeben ist. Daher kann Konstruktvalidität nur bedingt erreicht werden.

Aufgrund dieser Überlegungen werden die Items in der Auswertungsphase auch hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität analysiert.

4.2.3.3 Statistische Verfahren zur Auswertung

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit SPSS (Version 10.0). Obwohl die vergleichenden Betrachtungen im ersten Schritt deskriptive Verfahren in Form von Häufigkeiten nahe legen würden, werden diese in der Auswertung nicht vorgestellt. Die Darstellungen diesbezüglich in Form von Tabellen oder Balkendiagrammen würden sehr umfangreich werden und insofern nicht zu einer besseren Übersicht beitragen. Daher wurden Testverfahren gewählt mit der Intention, wesentliche Unterschiede in knapper Form herauszustellen.

Da die Variablen im Fragebogen vor allem ordinalskaliert sind, eignen sich für die Auswertung nichtparametrische Tests (s. Tabelle 2). Diese stellen geringe Anforderungen an die Verteilung der Werte in der Grundgesamtheit. So ist z. B. nicht erforderlich, dass die zu vergleichenden Stichproben annähernd normalverteilten Grundgesamtheiten mit gleichen Varianzen entstammen (vgl. BROSIUS/BROSIUS 1995, S. 505). Die Nullhypothese wird in der vorliegenden Arbeit auf einem Signifikanzniveau von $p \leq 5\%$ abgelehnt, d. h. mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5% kann die Alternativhypothese als bestätigt gelten. Das Ergebnis wird in diesem Fall als signifikant bezeichnet. Beträgt die Irrtumswahrscheinlichkeit höchstens 1%, so ist das Ergebnis sehr signifikant (vgl. BORTZ 1999, S. 114 und S. 754).

Tabelle 2: Statistische Verfahren zur Auswertung der Fragebögen

	Vergleich des <i>englischsprachigen</i> und <i>regulären</i> Erdkundeunterrichts durch bilinguale und nicht bilinguale Schüler	Vergleich des <i>englischsprachigen</i> und <i>deutsch-</i> <i>sprachigen</i> Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler
Skalenniveau	Test für zwei unabhängige Stichproben	Test für zwei verbundene Stichproben
ordinal	<i>Mann-Whitney</i>	<i>Wilcoxon</i>

Beim *Mann-Whitney-Test* wird überprüft, ob Unterschiede zwischen den Werten der betrachteten Gruppen bestehen. Dazu werden die Werte der beiden Gruppen gemeinsam in aufsteigender Folge geordnet und jedem Wert wird seiner Position entsprechend ein Rang zugewiesen. Anhand der Summe der Ränge in den einzelnen Gruppen wird getestet, ob die Nullhypothese zutrifft, d. h. in diesem Fall, dass keine Unterschiede in den beiden Gruppen vorliegen. Trifft die Nullhypothese zu, dann sollten die Werte der Gruppen in der Ordnung in etwa gleich verteilt sein, d. h. die durchschnittlichen Ränge müssten die gleiche Größe haben (zur Interpretation vgl. BROSIUS/BROSIUS 1995, S. 521). Daher muss im Fall eines signifikanten Unterschiedes, z. B. ein niedrigerer durchschnittlicher Rang des Items „gut“ zur Beurtei-

lung des Erdkundeunterrichts, dahingehend interpretiert werden, dass die Ränge der entsprechenden Gruppe im „vorderen Bereich“ lagen und somit der Unterricht besser als von der anderen Gruppe beurteilt wurde.

Beim *Wilcoxon-Test* wird die Verteilung zweier Variablen anhand der Differenzen zwischen den Wertepaaren verglichen. Die berechneten Differenzen werden nach ihrer absoluten Größe in eine Rangordnung gebracht und es wird die absolute Zahl der positiven und negativen Ränge sowie der Bindungen (gleiche Werte der Variablen) aufgelistet. Trifft die Nullhypothese „beide Stichproben entstammen einer Grundgesamtheit mit gleicher Verteilung“ zu, sollten sowohl die Anzahl der negativen und positiven Ränge als auch die mittleren Rangzahlen in etwa gleich sein. „Anhand des unter der Nullhypothese annähernd standardnormalverteilten Testwertes Z wird die Signifikanz der Nullhypothese ermittelt“ (ebd., S. 534). Die Statistik weist zudem aus, ob der Z -Wert auf den positiven oder negativen Rängen basiert. In den Tabellen zur Auswertung werden die absolute Anzahl der positiven und negativen Ränge aufgelistet. Anhand dieser Zahlen, die einen auf das Wesentliche reduzierten Überblick über die Verteilung geben, lassen sich Tendenzen ablesen. Sie sind insofern eine deskriptive Darstellung der betrachteten Ergebnisse zu den Rating-Skalen.

Zudem wurde vereinzelt der Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit für nominal- oder ordinalskalierte Variablen eingesetzt. Dieser prüft, ob sich die Variablen gegenseitig beeinflussen oder ob sie unabhängig voneinander sind. Nach der Nullhypothese besteht kein Zusammenhang zwischen den Variablen. Ein großer χ^2 -Wert deutet hingegen auf einen Zusammenhang zwischen zwei Variablen hin. Die berechnete Signifikanz gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit der die Nullhypothese zurückgewiesen werden kann. „Je geringer der Signifikanzwert ist, desto wahrscheinlicher liegt ein Zusammenhang zwischen den getesteten Variablen vor“ (ebd., S. 356).

Anmerkungen zur Darstellung der gewählten statistischen Verfahren

In den Tabellen werden zur Auswertung zunächst die Mittelwerte der Variablen angegeben. Die Berechnung der Mittelwerte ist streng genommen nicht zulässig, da es sich um ordinalskalierte Variablen handelt und sie daher nicht die Mindestvoraussetzung der Äquidistanz der Messpunkte erfüllen. Sie erleichtern aber vermutlich das Nachvollziehen bei der Interpretation der Ergebnisse, da sie das durchschnittliche „Niveau“ der Beurteilungen bzw. Einschätzungen beschreiben, was durch die Angabe der mittleren Ränge nicht gegeben ist.

Zuweilen werden in komparativen Auswertungen mit ordinalskalierten Daten auch Signifikanztests eingesetzt, bei denen Mittelwerte miteinander verglichen werden. In verschiedenen Arbeiten wurde nachgewiesen, dass die Analyse solcher Variablen auch mit derartigen Verfahren nicht zu nennenswerten Verzerrungen der Analyseergebnisse führt¹.

„Hinsichtlich der Anwendung solcher Verfahren können eigentlich ordinalskalierte Merkmale pragmatisch also als quasi-intervallskalierte Merkmale angesehen werden. Man sollte aber nicht den Fehler machen, auch die Ergebnisse solcher Analysen im Sinn einer Intervall- oder Ratioskala zu interpretieren“ (JACOB/ EIRMBTER 2000, S. 47).

Die Anwendung von Signifikanztests unter Betrachtung der Variablen als quasi-metrisch hat auch in der vorliegenden Arbeit bis auf wenige, nicht nennenswerte Ausnahmen zu den gleichen präsentierten Signifikanzen geführt.

¹ Vgl. beispielsweise ALLERBECK (1978), LABOVITZ (1970), ROHRMANN (1978).

4.3 Durchführung der Erhebung

4.3.1 Besuchte Schulen

Gymnasien mit deutsch-englischem bilingualen Angebot

Tabelle 3: Sachfächer der Gymnasien in Rheinland-Pfalz mit einem zweisprachigen deutsch-englischen Zug (Stand 1.2.2000)¹

Ort	Schule	Einrichtungsjahr	Sachfächer ²
1. Alzey	Elisabeth-Langgässer-Gymnasium	1995	G
2. Bad Dürkheim	Werner-Heisenberg-Gymnasium	1990	G
3. Bad Kreuznach	Gymnasium am Römerkastell	1991	Ek
4. Bad Neuenahr-Ahrweiler	Are-Gymnasium	1996	G
5. Germersheim	Johann-Wolfgang-Goethe-Gymnasium	1990	Ek
6. Ingelheim	Sebastian-Münster-Gymnasium	1996	Ek
7. Kaiserslautern	Hohenstaufen-Gymnasium	1989	G
8. Landau	Otto-Hahn-Gymnasium	1996	Ek
9. Mainz	Gymnasium am Kurfürstlichen Schloß	1987	G
10. Mayen	Megina-Gymnasium	1990	Ek
11. Montabaur	Mons-Tabor-Gymnasium	1996	Ek oder G
12. Ramstein-Miesenbach	Gymnasium Ramstein-Miesenbach	1999 im Aufbau	Ek
13. Schifferstadt	Paul-von-Denis-Schulzentrum	1990	Ek oder G
14. Trier	Auguste-Viktoria-Gymnasium (für Pretest gewählt)	1988	Ek und G
15. Zweibrücken	Helmholtz-Gymnasium	1990	G ³

(Schattierung: Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben)

¹ Übersicht vom MBWW Rheinland-Pfalz, Abt. 4C, Nr. 162 (S. 2f.); Stand: 1.2.2000. Im Vergleich zum Stand vom 8.5.2001 (s. Abbildung 5) ist festzustellen, dass zwei weitere Gymnasien das Angebot eingerichtet haben.

² Informationen vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1997) oder telefonische Auskunft im Juni 2000.

³ Erst in den Klassenstufen 9 bzw. 10 wird Geschichte und Erdkunde bilingual angeboten. Im Rahmen dieser Studie hätte nur eine 10. Klasse befragt werden können (telefonische Auskunft), die aber in den Klassen 7 und 8 keinen bilingualen Erdkundeunterricht erfahren hatte.

Für die Studie kamen im Schuljahr 2000/2001 aus organisatorischen Gründen nur sieben der neun Gymnasien in Rheinland-Pfalz, die Erdkunde bilingual anbieten, in Frage (s. Tabelle 3). Am Auguste-Viktoria-Gymnasium (AVG) in Trier wurde der Pretest durchgeführt¹. Ein Gymnasium war zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Einstiegsphase des bilingualen Angebots, d. h. es gab noch keine bilingualen Klassen in der Mittelstufe.

Nachdem die Genehmigung für das Forschungsvorhaben vom MBWW Rheinland-Pfalz vorlag (Aktenzeichen 15414 C Tgb.Nr. 2538/00), wurden die in Frage kommenden Gymnasien zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 angeschrieben und unter Zusendung des Fragebogens über das Vorhaben informiert². Sechs Gymnasien erklärten sich zur Teilnahme bereit. Aufgrund der konzeptuellen Bedingungen an den Schulen konnten vier 8. Klassen, sechs 9. Klassen und drei 10. Klassen bzw. Kurse sowie entsprechende Parallelklassen in den Schulen befragt werden. Der deutliche Überhang in der Klassenstufe 9 kommt durch das alternierende oder wahlweise Angebot mit dem Sachfach Geschichte zustande (s. Tabelle 3).

Beim Besuch der Schulen stellte sich heraus, dass keines der besuchten Gymnasien in der 9. Jahrgangsstufe englischsprachigen Erdkundeunterricht (als Sonderbedarf) erteilt, was der Vergleichbarkeit der Klassen verschiedener Schulen sowie hinsichtlich der Einschätzungen von bilingualen und nicht bilingualen Schülern entgegenkommt³.

Organisation und Durchführung des bilingualen Unterrichts

Erst während der Datenerhebung wurden durch Gespräche vor Ort Hintergründe der Organisation und Durchführung des bilingualen Unterrichts bekannt, die – als weitere unabhängige Variablen – Einfluss auf die Ergebnisse haben könnten. So wurde der bilinguale Unterricht in Kursen oder Klassen angeboten⁴ und an drei Schulen ist ein englischsprachiges Schulbuch schon ab Klasse 7 eingeführt worden. Hierbei handelt es sich um das Buch „*Around the World*“, das von BIEDERSTÄDT (1993) erarbeitet wurde. An zwei Schulen, die kein Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht eingeführt hatten, waren Lehrkräfte im Kollegium vertreten, die an den Handreichungen vom Pädagogischen Zentrum⁵, die eine Orientierung bzw. Vorschläge für Lehrkräfte im bilingualen Unterricht darstellen, mitgewirkt hatten. Dies traf auf die Kollegien der Schulen mit eingeführtem Schulbuch nicht zu. Eine Schule, die ebenfalls kein Schulbuch eingeführt hatte, befand sich im Aufbau des bilingualen Angebots.

Weiterhin wurde die Stundenaufteilung in englischsprachige und deutschsprachige Anteile an einer Schule dahingehend interpretiert und umgesetzt, dass keine „explizite“ sondern eine „implizite“ Aufteilung in englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht im Verhältnis 2:1 stattfand, um im Fall von Verständnisproblemen und thematischer Komplexität ein flexibles Ausweichen in die Muttersprache zu ermöglichen.

¹ Aufgrund der Änderungen des Fragebogens konnten dessen Ergebnisse bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

² Eine telefonische Anfrage fand schon im Juni 2000 statt.

³ Das im Pretest befragte AVG bietet fremdsprachigen Erdkundeunterricht in der Klassenstufe 9 an. Die Stundentafel weist in der Klassenstufe 9 keinen regulären Erdkundeunterricht aus.

⁴ Im Falle von Kursen haben die bilingualen Schüler am regulären Erdkundeunterricht teilgenommen und zusätzlich englischsprachigen Erdkundeunterricht erhalten, d. h. nur in bilingualen Klassen ist eine Themenaufspaltung, wie sie der Lehrplanentwurf vorschlägt, umsetzbar. Das Kursystem wurde z. B. auf Wunsch der Eltern eingeführt oder in der „Schnupper-“ bzw. Anfangsphase des bilingualen Zuges der Einrichtung von Klassen vorgezogen.

⁵ Vgl. z. B. PZ (1999).

In Gesprächen vor Ort wurden zudem verschiedene Problemfelder des bilingualen Unterrichts aufgezeigt, die im Folgenden kurz zusammengefasst vorgestellt werden. Sie geben Hinweise auf die Voraussetzungen und Bedingungen, die mit der Einrichtung eines bilingualen Zuges verbunden sind und stellen zudem weitere Aspekte zum Hintergrund der präsentierten Ergebnisse dar.

- ① An einer Schule kam es durch den Weggang von Lehrkräften zu mehrmonatigen Ausfallzeiten des bilingualen Unterrichts bzw. zu häufigen Lehrerwechseln, da aus unterschiedlichen Gründen eine Wiederbesetzung der Stellen nicht stattfand bzw. nur kurzfristige Lösungen umgesetzt werden konnten. Dadurch war die Stabilität bzw. Kontinuität des Profils gefährdet.
- ② Aus stundenplanbedingten-organisatorischen Gründen fiel der bilinguale Unterricht – so die Aussage von verschiedenen Lehrkräften – vermehrt auf Randstunden (sechste Stunde oder nachmittags), v. a. dann, wenn er als Kurs eingerichtet wurde. Aufgrund der erforderlichen Konzentration auf Seiten der Schüler aber auch Lehrkräfte wurde dies vereinzelt beklagt.
- ③ In einer Schule harmonisierte die Zusammenarbeit der bilingualen Lehrkräfte nicht, da v. a. die Vorstellungen zur Art der Umsetzung und zu Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts differierten. Ein möglicher Einfluss dieser unterschiedlichen Einstellungen auf die Schülersicht ist nicht auszuschließen. So hat an dieser Schule ein großer Teil der Schüler einer Klasse mir gegenüber deutlich ihre Unzufriedenheit mit ihrer Lehrkraft zum Ausdruck gebracht. Einige teilten mit, die Teilnahme am bilingualen Unterricht daher zu bereuen. Diese Schüler wurden vorher von der anderen Lehrkraft unterrichtet. Dieses Beispiel gibt einen Hinweis auf die Bedeutung der Motivationskraft der bilingualen Lehrkräfte, da die Teilnahme am bilingualen Angebot freiwillig erfolgt.

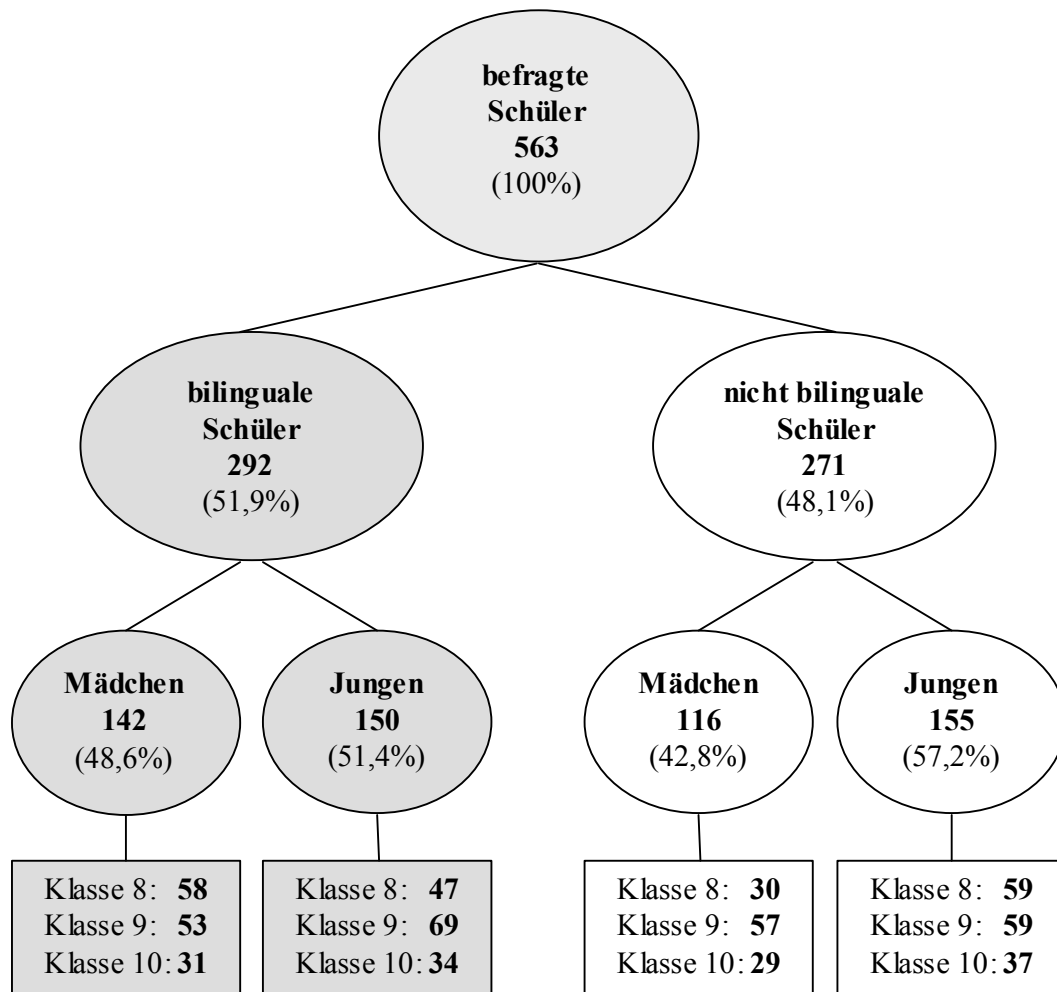
4.3.2 Befragte Schüler

563 Schüler haben den entsprechenden Fragebogen ausgefüllt, 292 davon waren „bilingual“. Insgesamt wurden in der Studie mehr Schüler (305 bzw. 54,2%) als Schülerinnen (258 bzw. 45,8%) befragt (s. Abbildung 6).

Geschlechtsspezifische Aussagen könnten beim Fragebogen lediglich hinsichtlich der Beurteilung des Erdkundeunterrichts von Interesse sein. Das Geschlechterverhältnis bei den befragten bilingualen Schülerinnen und Schülern ist *insgesamt* recht ausgeglichen. Es sei diesbezüglich angemerkt, dass sich beim Vergleich der Einschätzungen von Mädchen und Jungen zur Beurteilung des englischsprachigen Erdkundeunterrichts für *kein* Item ein signifikanter Unterschied beim Mann-Whitney-Test ergibt. Bezogen auf die jeweiligen Klassenstufen werden geschlechtsspezifische Aussagen aufgrund der geringen Stichprobe in Klasse 10 sowie der unterschiedlichen Verteilung in den Klassenstufen 8 und 9 nicht angestrebt.

In der Gruppe der nicht bilingualen Schüler überwiegt der Anteil der Jungen. Geschlechtsspezifische Untersuchungen beim Vergleich zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern bieten sich daher nicht an.

Abbildung 6: Überblick über die befragten Schüler



Bevor die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellungen und Hypothesen dargestellt werden, erfolgt ein Einblick in die befragten Schülergruppen hinsichtlich der Notenverteilung im Erdkundeunterricht sowie der Einstellung zu der Idee, Erdkundeunterricht in englischer Sprache anzubieten. Dies geschieht u. a. vor dem Hintergrund, dass ein Zusammenhang zwischen den Noten und der Gesamtbeurteilung des Erdkundeunterrichts vorliegt¹.

¹ Beim Vergleich der Variablen „Erdkudenote“ und deutschsprachiger Erdkundeunterricht „gut“ mit dem Chi-Quadrat-Test für ordinalskalierte Daten: $\chi^2 = 117,07$; $df=1$; $p=0,000$.

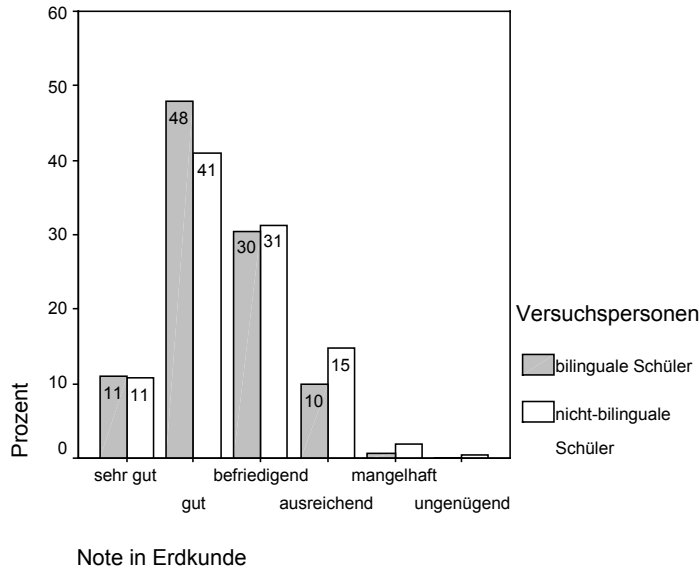
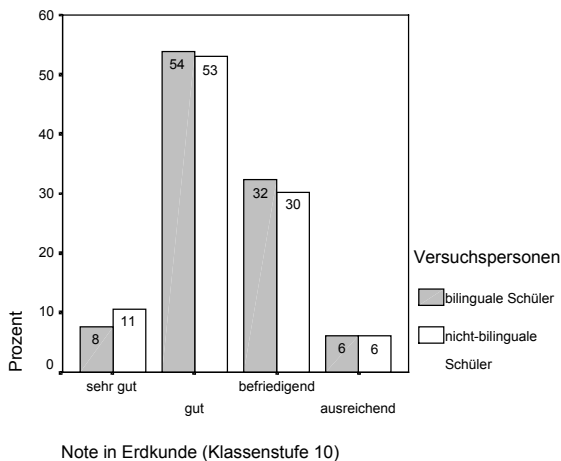
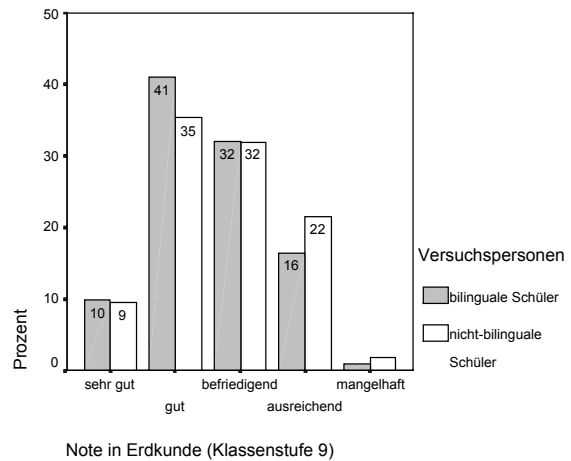
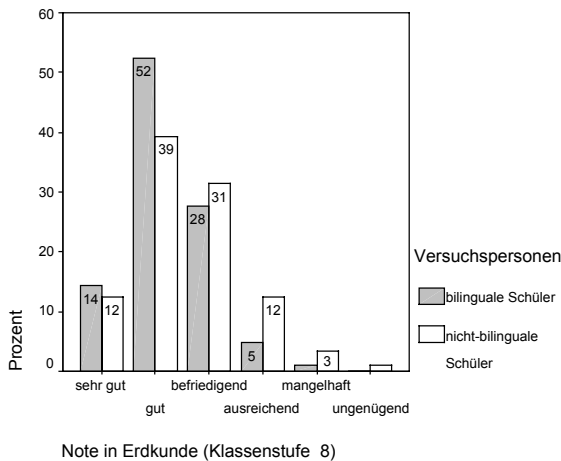


Abbildung 7: Erdkundenoten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler im Vergleich

Die Abbildung 7 verdeutlicht, dass die Erdkundenoten der beiden Gruppen sich anteilmäßig auf die Notenstufen in etwa gleich verteilen. Unterschiede gibt es in den Notenstufen zwei und vier, die andeuten, dass die bilingualen Schüler insgesamt etwas besser sind. Dieser Unterschied ist nach dem Mann-Whitney-Test mit einer Wahrscheinlichkeit von etwa 6% nicht signifikant (s. Tabelle 4).

Abbildung 8: Erdkundenoten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler in den einzelnen Klassenstufen im Vergleich



In der Klassenstufe 8 ist der Anteil der bilingualen Schüler vor allem in der Notenstufe 2 erheblich größer und in der Notenstufe 4 erheblich geringer, so dass sich ein signifikanter Unterschied zu den Noten der nicht bilingualen Schüler ergibt. Für die Klassenstufen 9 und 10, die ihre Endnote in Klasse 8 angegeben haben, ergaben sich hingegen weniger gravierende Unterschiede in den Notengruppen, die zudem nicht signifikant sind (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Vergleich der Noten bilingualer und nicht bilingualer Schüler (Mann-Whitney-Test)

Klassenstufe	MW bilinguale Schüler	MW nicht bilinguale Schüler	MR bilinguale Schüler	MR nicht bilinguale Schüler	Signifikanz (2-seitig)
8	2,26 (n=105)	2,58 (n=89)	89,90 (n=105)	106,47 (n=89)	,028
9	2,57 (n=122)	2,71 (n=116)	115,07 (n=122)	124,16 (n=116)	,284
10	2,37 (n=65)	2,32 (n=66)	67,20 (n=65)	64,86 (n=66)	,691
alle	2,41 (n=292)	2,57 (n=271)	270,39 (n=292)	294,51 (271)	0,061

Für die Ergebnisse zur Beurteilung des Erdkundeunterrichts bedeutet dies, dass in den Klassenstufen 9 und 10 die Einschätzungen bilingualer und nicht bilingualer Schüler eher vergleichbar sind, da sie weniger einem möglichen Einfluss durch bessere Noten unterliegen.

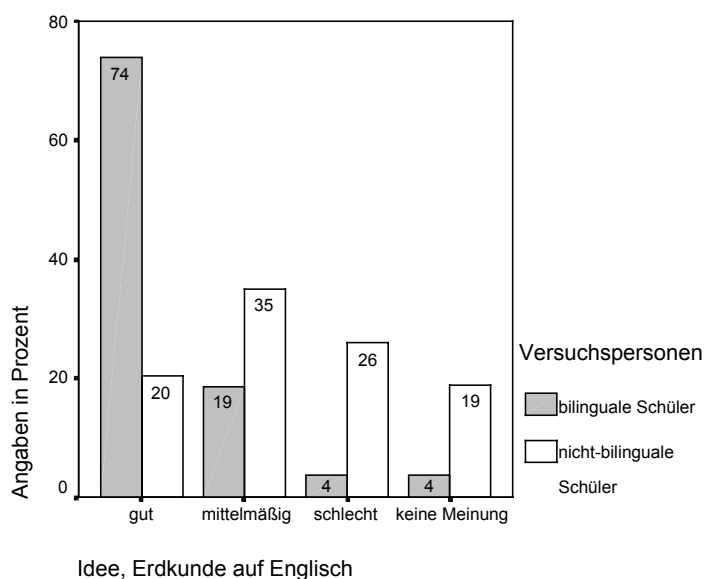


Abbildung 9: Wie finden bilinguale und nicht bilinguale Schüler die Idee, Erdkunde in englischer Sprache anzubieten?

Erwartungsgemäß haben die bilingualen Schüler die Idee, Erdkundeunterricht in englischer Sprache anzubieten, besser eingeschätzt als die nicht bilingualen Schüler. Der Unterschied ist sehr signifikant¹.

¹ Bilinguale Schüler: MR=201,61; nicht bilinguale Schüler: MR=367,28; p=0,000.

4.4 Ergebnisse

4.4.1 Englischsprachiger und regulärer Erdkundeunterricht im Vergleich

4.4.1.1 Beurteilung

Hypothese 1:

- a) Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird von bilingualen Schülern positiver bewertet als der reguläre Erdkundeunterricht von nicht bilingualen Schülern.
- b) Bilinguale Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender, schwieriger und weniger verständlich als nicht bilinguale Schüler den regulären Erdkundeunterricht.

Tabelle 5: Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts (Mann-Whitney-Test)

Item	MW bilinguale Schüler (n=290-292 ¹)	MW nicht bilinguale Schüler (n=267-270)	MR bilinguale Schüler (n=290-292)	MR nicht bilinguale Schüler (n=267-270)	Signifikanz (2-seitig)
gut	2,55	2,85	258,15	306,75	,000
verständlich	2,45	2,38	284,46	275,20	,476
anstrengend	2,78	3,14	253,55	306,85	,000
langweilig	2,87	2,75	289,57	270,68	,151
wichtig	2,66	2,94	259,42	300,27	,002
abwechslungsreich	3,14	3,26	272,74	290,97	,166
sinnvoll	2,49	2,84	257,89	304,78	,000
verwirrend	3,33	3,61	262,74	300,68	,004
einfach	2,97	3,34	255,51	309,61	,000
aktuell	3,18	3,02	292,89	269,18	,074
lehrreich	2,28	2,46	269,44	291,54	,092

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Zur Überprüfung der Hypothese 1a) werden die Ergebnisse zu den Items „gut“, „langweilig“, „wichtig“, „abwechslungsreich“, „sinnvoll“, „aktuell“, und „lehrreich“ herangezogen, die mit positiven Konnotationen verbunden sind. Zur Überprüfung der Hypothese 1b) wurden die

¹ Diese Amplitude ergibt sich, da vereinzelt Angaben zu bestimmten Items fehlten. Zur besseren Übersicht bzw. schnelleren Lesbarkeit, wurde jedoch darauf verzichtet, die entsprechende Anzahl von Fragebögen zeilenweise für jedes Item anzugeben bzw. in zwei Spalten der Tabelle anzufügen. Formal richtig wäre beispielsweise folgende Schreibweise: $290 \leq n \leq 292$. Aus Platzgründen musste die obige „unsaubere“ Form vorgezogen werden.

Items „verständlich“, „anstrengend“, „einfach“ im Fragebogen erfasst, die den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts betreffen. Zudem trifft das Item „verwirrend“ tendenziell ebenfalls den Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Verarbeitung der Inhalte.

Die signifikanten Unterschiede (s. Tabelle 5) lassen sich wie folgt interpretieren: Der englischsprachige Erdkundeunterricht (engEKU¹) wird von bilingualen Schülern als besser, wichtiger und sinnvoller als der reguläre Erdkundeunterricht (regEKU) von den nicht bilingualen Schülern eingeschätzt. Was den Schwierigkeitsgrad angeht, wird der engEKU als anstrengender, verwirrender, aber auch einfacher als der reguläre Erdkundeunterricht eingeschätzt. Die übrigen Items weisen keine signifikanten Unterschiede auf. Dennoch sind anhand der mittleren Ränge (bzw. Mittelwerte) zu den Items „aktuell“ und „lehrreich“ zwei Tendenzen erkennbar: der engEKU wird aus Sicht der bilingualen Schüler einerseits als weniger aktuell, andererseits als lehrreicher eingeschätzt.

Beurteilung in den einzelnen Klassenstufen

Um zu überprüfen, ob Unterschiede in der Einschätzung der jeweiligen Jahrgangsstufen bestehen, wird die Beurteilung nach Klassenstufen differenziert ausgewertet. Da die Anzahl der Klassen differiert und in Bezug auf die 8. und 10. Klassen gering ist, können die folgenden Aussagen nur Tendenzen darstellen (s. Tabelle 6).

Klassenstufe 8

In den 8. Klassen wird der engEKU von bilingualen Schülern als wichtiger, sinnvoller, aktueller und lehrreicher als der regEKU von nicht bilingualen Schülern beurteilt. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades in den Items „verständlich“, „anstrengend“ und „einfach“. Dies kann unter Umständen darauf zurückzuführen sein, dass im ersten Halbjahr der Klasse 7 eine Wiederholung der Inhalte aus den Klassen 5 und 6 stattfindet (propädeutische Einheit).

Klassenstufe 9

In den 9. Klassen finden die bilingualen Schüler den engEKU besser, sinnvoller, und weniger aktuell als die nicht bilingualen Schüler den regEKU. Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades des Unterrichts wird der engEKU als anstrengender, verwirrender, aber auch einfacher im Vergleich zum regEKU beurteilt. Die übrigen Items weisen keine signifikanten Unterschiede auf.

Klassenstufe 10

Alle drei 10. Klassen – bilingual und nicht bilingual – hatten im 9. Schuljahr keinen Erdkundeunterricht. Ihre Einschätzungen beziehen sich auf die Erfahrungen in den Schuljahren 7 und 8. Obwohl sie sich somit auf den gleichen Erfahrungszeitraum wie die 9. Klassenstufen beziehen, werden ihre Ergebnisse gesondert dargestellt, da ihr Rückblick mit einem zeitlichen Abstand von einem Jahr erfolgte.

¹ Die Abkürzungen engEKU, regEKU und deuEKU werden aufgrund der häufigen Verwendung im Verlauf der Auswertung lediglich in Kapitel 4 verwendet. In den einzelnen (Teil-)Zusammenfassungen wurde jedoch zum leichteren Verständnis Abstand davon genommen.

Hinsichtlich der allgemeinen Einschätzung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. In Bezug auf den Schwierigkeitsgrad wurden zwei signifikante Unterschiede ermittelt. Demnach ist der engEKU nach Einschätzung der Schüler anstrengender, aber auch einfacher im Vergleich zur Einschätzung des regEKU durch nicht bilinguale Schüler.

Zunächst mag das Ergebnis der Jahrgangsstufe 9 und 10 widersprüchlich hinsichtlich der signifikanten Unterschiede der Items „einfach“ und „anstrengend“ erscheinen. Es wird vielleicht mit folgenden Überlegungen verständlicher, die auf Aussagen von Schülern aus dem Pretest basieren. Ein sehr guter Schüler¹ der 10. Klasse vermerkte auf seinem Fragebogen, dass im englischsprachigen Unterricht die Inhalte nicht so vertieft werden (und insofern einfacher sind). Eine Schülerin derselben Klasse erwähnte, dass sie häufig keine Lust habe, ihre Gedanken zum Thema in die englische Sprache zu übersetzen. Insofern könnte der bilinguale Unterricht, der diesen Übersetzungsschritt im Unterrichtsgespräch verlangt, u. a. deshalb für die Schüler anstrengender sein.

Bei einer gemeinsamen Auswertung der Einschätzungen der 9. und 10. Klassenstufen und somit auf Basis einer größeren Anzahl an Fragebögen ergeben sich (analog zur Beurteilung der Klassenstufe 9) signifikante Unterschiede hinsichtlich der Items „gut“, „anstrengend“, „verwirrend“, „einfach“ und „aktuell“ im Sinne der oben vorgestellten Interpretation. Zum Item „sinnvoll“ wurde nur mit einer geringen Wahrscheinlichkeit ($p=0,56$) die Nullhypothese beibehalten.

¹ Sowohl in Erdkunde als auch in Englisch die Note 1.

Tabelle 6: Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts in den einzelnen Klassenstufen (Mann-Whitney-Test)

Item	Klassenstufe 8 (jeweils vier Klassen bzw. Lerngruppen)					Klassenstufe 9 (jeweils sechs Klassen bzw. Lerngruppen)					Klassenstufe 10 (jeweils drei Klassen bzw. Lerngruppen)				
	MW bili (n=104-105)	MW nbili (n=86-88)	MR bili (n=104-105)	MR nbili (n=86-88)	Signifikanz (2-seitig)	MW bili (n=121-122)	MW nbili (n=114-116)	MR bili (n=121-122)	MR nbili (n=114-116)	Signifikanz (2-seitig)	MW bili (n=64-65)	MW nbili (n=64-66)	MR bili (n=64-65)	MR nbili (n=64-66)	Signifikanz (2-seitig)
gut	2,69	2,93	91,27	103,84	,106	2,48	2,91	105,23	134,50	,001	2,45	2,62	62,35	69,59	,242
verständlich	2,56	2,65	95,52	97,66	,780	2,45	2,34	119,52	118,46	,900	2,29	2,08	69,82	61,18	,165
anstrengend	2,86	2,98	92,74	99,98	,349	2,65	3,11	105,47	132,21	,002	2,97	3,42	56,28	74,72	,003
langweilig	2,77	2,78	97,56	96,34	,875	2,95	2,77	123,81	112,91	,204	2,86	2,67	69,55	62,51	,257
wichtig	2,59	3,10	85,56	109,70	,002	2,76	2,96	111,47	123,85	,146	2,57	2,67	63,38	68,58	,400
abwechslungs- reich	3,20	3,45	92,01	102,95	,155	3,15	3,28	115,11	124,12	,295	3,02	2,97	66,63	65,38	,843
sinnvoll	2,47	3,13	84,51	111,90	,001	2,55	2,86	109,16	129,27	,019	2,41	2,41	65,21	65,78	,928
verwirrend	3,29	3,50	91,35	103,74	,114	3,26	3,66	109,67	128,73	,028	3,52	3,67	62,63	69,32	,286
einfach	3,14	3,05	98,49	95,22	,676	2,97	3,32	109,47	130,05	,018	2,69	3,77	47,41	84,31	,000
aktuell	3,07	3,49	88,32	107,36	,015	3,32	2,75	135,02	103,18	,000	3,11	2,88	70,21	61,86	,191
lehrreich	2,23	2,61	89,40	105,07	,043	2,32	2,42	117,09	122,05	,565	2,28	2,33	64,42	65,59	,850

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$; MW: Mittelwert; MR: mittlerer Rang)

Exkurs: Klassenstufe 8 unter Ausschluss einer bilingualen Klasse

In Bezug auf die Beurteilung der Klassenstufe 8 soll aufgrund einer Beobachtung in der Datenerhebungsphase eine nachgeschobene Auswertung eingefügt werden, da eine bilinguale Klasse besonders aufgefallen war, in der ein großer Teil der Schüler seine Unzufriedenheit mit dem bilingualen Angebot bzw. im Speziellen mit der Lehrkraft zum Ausdruck brachte, was sogar vereinzelt schriftlich auf dem Fragebogen vermerkt wurde. Die folgende Auswertung bezieht sich unter Ausschluss der Einschätzungen dieser Klasse auf drei bilinguale und vier nicht bilinguale Klassen.

Tabelle 7: Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts in der Klassenstufe 8 unter Ausschluss einer bilingualen Klasse (Mann-Whitney-Test)

Item	MW bilinguale Schüler (n=78-79)	MW nicht bilinguale Schüler (n=86-88)	MR bilinguale Schüler (n=78-79)	MR nicht bilinguale Schüler (n=86-88)	Signifikanz (2-seitig)
gut	2,39	2,93	71,68	95,06	,001
verständlich	2,24	2,65	75,82	90,31	,040
anstrengend	3,04	2,98	84,51	81,61	,684
langweilig	2,95	2,78	88,31	80,13	,258
wichtig	2,43	3,10	68,74	96,90	,000
abwechslungsreich	2,99	3,45	73,70	93,25	,006
sinnvoll	2,30	3,13	68,47	97,94	,000
verwirrend	3,56	3,50	83,48	84,47	,892
einfach	2,95	3,05	81,33	86,40	,485
aktuell	3,01	3,49	74,18	92,82	,010
lehrreich	2,04	2,61	72,35	93,63	,003

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Es ergibt sich erwartungsgemäß eine deutlich positivere Bewertung des engEKU im Vergleich zur Bewertung des regEKU. Die bilingualen Schüler beurteilen den engEKU danach als besser, wichtiger, abwechslungsreicher, sinnvoller, aktueller und lehrreicher als die nicht bilingualen Schüler den regEKU. In Bezug auf den Schwierigkeitsgrad schätzen die bilingualen Schüler den engEKU sogar als verständlicher ein im Vergleich zur Einschätzung des regEKU durch nicht bilinguale Schüler.

Anhand dieses Einblicks wird deutlich, wie sehr sich Ausschläge einer Klasse auswirken, wenn die Anzahl der Fragebögen relativ klein ist (in diesem Fall bezogen auf vier Klassen), und dass der Einfluss der Lehrkräfte u. U. sowohl für extrem positive Beurteilungen als auch im gegenteiligen Fall als relativ groß einzuschätzen ist. Es dürfte jedoch im Rahmen von quantitativen Erhebungen sehr schwierig sein, zu ermitteln, inwieweit die Einschätzungen der

bilingualen Schüler inhaltlich bedingt sind oder inwieweit Einflüsse der Lehrkräfte oder des bilingualen Konzepts in Rheinland-Pfalz zum Tragen kommen.

Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

An drei Schulen wurde ein Schulbuch im engEKU eingeführt. Dies hat möglicherweise einen Einfluss auf die Beurteilung des Unterrichts, sowie auf den Medien- und Methodeneinsatz. Daher erfolgt eine Auswertung unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung (s. Tabelle 8). Als Kontrollgruppe wurden jeweils alle Klassen der nicht bilingualen Schüler gewählt, so dass diese für die untersuchten Fälle gleich war, und um zu vermeiden, dass sich schul- bzw. lehrkraftbezogene Effekte in der Kontrollgruppe auswirken. Eine Differenzierung nach Klassenstufen konnte nicht erfolgen, weil die Schülerzahlen zu gering sind.

Die Gruppe der Schulen ohne Schulbuch wird durch eine 8. Klasse, drei 9. Klassen und eine 10. Klasse gebildet. Die andere Gruppe enthält die Angaben von drei 8. Klassen, drei 9. Klassen sowie zwei 10. Klassen. Diese Verteilung ist zu berücksichtigen, um mit Hilfe der vorhergehenden Differenzierung nach Klassenstufen zu überprüfen, ob die im Folgenden herausgestellten signifikanten Unterschiede möglicherweise einem klassenstufenbezogenen Effekt unterliegen.

Zu den Items „gut“, „anstrengend“, „wichtig“, „sinnvoll“, und „einfach“ ergeben sich für beide Gruppen signifikante Unterschiede, die schon in der Gesamtbeurteilung (s. Tabelle 5) auftraten und analog interpretiert werden müssen.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass etwas mehr signifikante Unterschiede beim Vergleich des engEKU mit dem regEKU für den Fall „kein Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht“ ermittelt wurden. In diesem Fall wurde der engEKU zudem als weniger langweilig und abwechslungsreicher im Vergleich zum regEKU eingeschätzt. Da in den einzelnen Klassenstufen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede ermittelt wurden, sind die signifikanten Unterschiede nicht auf einen klassenstufenbezogenen Effekt zurückzuführen. Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades empfanden die bilingualen Schüler den engEKU im Gegensatz zur Gruppe mit Schulbuch als verwirrender im Vergleich zur Kontrollgruppe der nicht bilingualen Schüler. In den einzelnen Klassenstufen wurde in Bezug auf dieses Item nur ein signifikanter Unterschied in Klassenstufe 9 ermittelt. Da jeweils drei neunte Klassen betrachtet werden, dürfte auch in diesem Fall kein Einfluss durch die jeweiligen Klassenstufen vorliegen.

Im Fall der „Schulen mit Schulbuch“ empfanden die bilingualen Schüler den engEKU als weniger aktuell. Auch in diesem Fall kann ein Einfluss durch bestimmte Klassenstufen ausgeschlossen werden, da in der Klassenstufe 8 sogar ein gegenteiliger Effekt ermittelt wurde und in diesem Fall die Angaben von drei 8. Klassen berücksichtigt wurden. Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades ergibt sich hingegen kein signifikanter Unterschied zum Item „verwirrend“.

Tabelle 8: Beurteilung des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts (alle befragten Klassenstufen) in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)

Item	Schulen ohne Schulbuch (5 bilinguale Klassen bzw. Lerngruppen)			Schulen mit Schulbuch (8 bilinguale Klassen bzw. Lerngruppen)		
	MR bilinguale Schüler (n=109-111)	MR nicht bilinguale Schüler (n=269-271)	Signifikanz (2-seitig)	MR bilinguale Schüler (n=179-181)	MR nicht bilinguale Schüler (n=269-271)	Signifikanz (2-seitig)
gut	179,85	199,29	,017	200,69	242,97	,000
verständlich	196,50	187,34	,433	228,21	222,85	,652
anstrengend	155,20	202,27	,000	203,31	238,08	,004
langweilig	206,71	183,17	,049	229,93	222,52	,537
wichtig	172,15	196,71	,038	202,54	237,55	,003
abwechslungsreich	168,62	200,20	,008	225,59	226,27	,955
sinnvoll	160,31	201,99	,001	207,66	238,29	,011
verwirrend	162,53	202,71	,001	213,54	233,47	,100
einfach	173,71	198,11	,042	194,67	247,00	,000
aktuell	192,09	190,55	,899	243,71	214,13	,015
lehrreich	175,80	195,19	,102	215,87	230,35	,225

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Obwohl diese Ergebnisse von der Alltagserfahrung aus betrachtet einen plausiblen Eindruck vermitteln, müssen sie anhand einer größeren Stichprobe eingehender untersucht werden, da zwei Aspekte in besonderer Weise zu berücksichtigen sind: Zum einen handelt es sich jeweils um relativ wenige Schüler, v. a. im Fall der Schulen ohne Schulbuch, die nur durch fünf Klassen vertreten ist. Zum anderen könnten die Aussagen der bilingualen Schüler gerade in dieser kleinen Gruppe durch die Erfahrungen mit bestimmten Lehrkräften besonders geprägt worden sein, d. h. der Lehrereinfluss ist in diesem Fall noch relativ groß. Diese Ergebnisse geben daher zunächst nur einen Hinweis dahingehend, dass der engEKU im Vergleich zum regEKU aus Schülersicht möglicherweise als weniger langweilig und abwechslungsreicher, aber auch als verwirrender empfunden wird, wenn in den Klassenstufen 7 und 8 kein Schulbuch im engEKU eingeführt wird. Zudem wurde der engEKU als weniger aktuell eingeschätzt in den Schulen, die ein Schulbuch eingeführt hatten.

Zusammenfassung

Hypothese 1a)

Nicht alle untersuchten Items weisen signifikante Unterschiede auf. Zusammenfassend kann man daher festhalten, dass die erste Hypothese nur tendenziell bestätigt wird. Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird von bilingualen Schülern positiver (hinsichtlich der Items „gut“, „wichtig“ und „sinnvoll“) beurteilt als der reguläre Erdkundeunterricht von nicht bilingualen Schülern.

Bezogen auf die einzelnen Klassenstufen wird die positive Tendenz anhand einzelner Items in den Klassenstufen 8 und 9 bestätigt. Die bilingualen Schüler der 8. Klassenstufe finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht wichtiger, sinnvoller, aktueller und lehrreicher als die nicht bilingualen Schüler den regulären Erdkundeunterricht. Die 9. Klassen beurteilen den englischsprachigen Erdkundeunterricht als besser und sinnvoller – allerdings im Gegensatz zu den 8. Klassenstufen als weniger aktuell – im Vergleich zur Einschätzung des regulären Erdkundeunterrichts durch die Parallelklassen. In den 10. Klassen, die allerdings mit einem zeitlichen Abstand von einem Jahr den Erdkundeunterricht in den Klassenstufen 7 und 8 beurteilten, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Was das Item „aktuell“ betrifft, so sind die oben dargestellten Ergebnisse konform zu den Ergebnissen der Studie von WEBER (1993). In einer Faktorenanalyse ermittelte er für den Faktor „Aktualität“, dass die Einschätzung der bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 7 signifikant höher ist als die der nicht bilingualen Schüler (vgl. ebd., S. 68ff.). WEBER interpretiert seine Ergebnisse wie folgt:

„Obwohl die Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht gerade für den Beginn dieser Jahrgangsstufe (...) eine Wiederholung von Unterrichtsthemen der 5. Jahrgangsstufe vorsehen (...) war die Bewertung der Aktualität des Erdkundeunterrichts durch die bilingualen Schüler signifikant höher. Die stärker empfundene Aktualität des Faches ist also offensichtlich nicht inhaltlich bestimmt, sondern kommt durch die neue Verbindung von Fremdsprache und Sachfach und deren methodische Konsequenzen zustande“ (ebd., S. 75).

Für die Jahrgangsstufe 9 weist er aufgrund der Ergebnisse und des gewählten Signifikanzniveaus von $p=0,05$ zwar keinen signifikanten Unterschied aus (immerhin $p=0,09$), dennoch bleibt festzuhalten, dass die Einschätzung der „Aktualität“ dort bei den nicht bilingualen Schüler höher ist. Offen bleibt daher, warum die Schüler der Klassenstufe 9 den bilingualen Unterricht als weniger aktuell empfinden als die nicht bilingualen Schüler. Da der „Neuigkeitseffekt“ durch die Verbindung von Fremdsprache und Sachfach in der Klassenstufe 8 nicht mehr gegeben ist, ist die weniger stark empfundene Aktualität des Faches in dem Fall vermutlich eher inhaltlich bestimmt.

In einer differenzierten Betrachtung der Schulen ohne bzw. mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht ergibt sich tendenziell eine positivere Bewertung, wenn in den Klassenstufen 7 und 8 kein Buch eingeführt wird. Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird in diesem Fall als abwechslungsreicher und weniger langweilig im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht eingeschätzt. Zudem beurteilen die Schüler der Klassen mit Schulbuch den englischsprachigen Erdkundeunterricht als weniger aktuell. Diese Unterschiede könnten ein Hinweis auf eine andere mediale bzw. methodische Gestaltung sein. Andererseits wird der englischsprachige Erdkundeunterricht im Fall, dass kein Schulbuch eingeführt wurde, als verwirrender im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht empfunden.

Hypothese 1b)

Die zweite Hypothese wird nur zum Teil bestätigt. Die Ergebnisse deuten jedoch an, dass eine differenzierte Betrachtung vonnöten ist. Was den Schwierigkeitsgrad betrifft, hat sich eine erstaunliche Diskrepanz ergeben. So wird der englischsprachige Erdkundeunterricht einerseits als einfacher, andererseits als anstrengender eingeschätzt. Diese Einschätzung bestätigt sich sowohl für die Gruppe, die im englischsprachigen Erdkundeunterricht ein Schulbuch hatte als auch für diejenige, die keines hatte. Zudem ist der englischsprachige Erdkundeunterricht verwirrender im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht, wobei sich bezogen auf einzelne Gruppen diesbezüglich nur ein signifikanter Unterschied in der Gruppe der Schüler ohne Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht bestätigt hat.

Die auf die Klassenstufen bezogene Auswertung ergab, dass sich in den 8. Klassen die Beurteilungen des englischsprachigen und regulären Unterrichts nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dies könnte in der Wiederholung der Inhalte in der propädeutischen Einheit begründet liegen.

In den Klassenstufen 9 und 10 wird der englischsprachige Erdkundeunterricht hingegen einerseits signifikant als anstrengender empfunden, andererseits als einfacher im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht beurteilt. In der Klassenstufe 9 empfinden die bilingualen Schüler ihn zudem als verwirrender im Vergleich zu der Einschätzung der nicht bilingualen Schüler.

Die Diskrepanz „anstrengender und einfacher“ könnte durch folgende Überlegung begründet werden: Das Erschließen eines englischsprachigen Inhalts ist einerseits anstrengend im Verstehen der Grundaussage beim Übersetzungsprozess sowie bei der Besprechung im Unterrichtsgespräch und der Zeitaufwand ist für diese sprachlichen Hürden größer. Dies bedeutet andererseits, dass spontane Ideen, thematische Vertiefungen bzw. Verflechtungen oder Transferleistungen im Unterrichtsgespräch seltener aufgegriffen werden können und dadurch die Inhalte an Komplexität verlieren. Es könnte zudem sein, dass durch die didaktische Reduktion die Inhalte einfacher dargestellt werden. Da diese signifikanten Unterschiede immerhin auf Basis der Aussagen von jeweils neun Klassen bzw. Lerngruppen bestehen, bedarf diese Überlegung einer Vertiefung in der qualitativen Studie.

4.4.1.2 Methodische Gestaltung

Medieneinsatz

Hypothese 2:

Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes von Medien vom regulären Erdkundeunterricht. Es werden zudem mehr Medien zur Veranschaulichung (vor allem Tafel und Bilder) herangezogen.

Tabelle 9: Medieneinsatz im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)

Medium	MW bilinguale Schüler (n=288-292)	MW nicht bilinguale Schüler (n=267-271)	MR bilinguale Schüler (n=288-292)	MR nicht bilinguale Schüler (n=267-271)	Signifikanz (2-seitig)
Tafel	1,58	1,90	259,06	306,72	,000
Wandkarte	3,41	2,85	316,43	240,15	,000
Atlas	2,51	2,77	258,77	306,09	,000
Arbeitsblatt	2,19	3,34	207,37	360,92	,000
Schulbuch	2,61	1,96	314,18	244,58	,000
Filme/Videos	4,14	3,81	307,30	250,77	,000
Computer	4,83	4,75	282,20	278,68	,664
Kassettenrekorder	4,84	4,94	270,68	292,05	,001
Globus	4,75	4,79	276,71	284,54	,395
Folien	3,12	3,45	258,18	302,24	,001
Bilder (Dias, Fotos)	3,55	3,82	264,29	297,79	,011
Tabellen, Diagramme u. ä.	2,64	2,67	277,84	279,22	,913
Texte	1,84	1,96	269,88	291,91	,080

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Nach Einschätzung der Schüler werden im engEKU im Vergleich zum regEKU folgende Medien häufiger eingesetzt: Tafel, Atlas, Arbeitsblätter, Folien und Bilder. Seltener wird mit Wandkarten und dem Schulbuch gearbeitet und es werden seltener Filme gezeigt. Die Einsatzhäufigkeit des Schulbuchs erklärt sich dadurch, dass in drei Schulen im bilingualen Unterricht kein Schulbuch eingeführt wurde¹. Wandkarten in englischer Version sind vermutlich in der Schulausstattung nicht vorhanden, so dass sich dadurch der häufigere Einsatz von Atlan-

¹ Gelegentlich werden nach Auskunft einiger Lehrkräfte schuleigene Hefte oder Schulbücher an die Schüler verteilt.

ten erklären lassen könnte. Der seltenere Einsatz von Filmen bzw. Videos liegt vermutlich darin begründet, dass es zum einen noch nicht viele englischsprachige Filme für den Erdkundeunterricht gibt und diese zum anderen hohe Anforderungen an das Sprachvermögen der Schüler stellen. Das Angebot deutschsprachiger Unterrichtsfilme ist um ein Vielfaches höher. Kassettenrekorder werden aus Schülersicht im engEKU häufiger eingesetzt als im regulären Erdkundeunterricht. Da der Einsatz des Kassettenrekorders von den Schülern mit überwiegend „nie“ oder „selten“ angegeben wird (dies lässt sich auch aus dem Mittelwert schließen), ist der signifikante Unterschied wenig aussagekräftig.

Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Die Häufigkeit des Medieneinsatzes wird nachfolgend für die Schülergruppen ohne und mit Schulbuch im engEKU untersucht (s. Tabelle 10). In Bezug auf die Schulen, die kein Lehrwerk im engEKU eingeführt hatten, muss jedoch angemerkt werden, dass an diesen dennoch schuleigene Hefte bzw. Bücher im Klassensatz vorhanden sein und gelegentlich an die Schüler verteilt werden könnten. Bei der differenzierten Betrachtung ist ferner zu berücksichtigen, dass an den Schulen ohne Schulbuch lediglich fünf Klassen befragt wurden und somit eine vergleichsweise geringere Stichprobe vorliegt.

Beim Vergleich von häufig bzw. gelegentlich eingesetzten Medien an Schulen, die im engEKU kein Schulbuch eingeführt hatten, ergeben sich für nahezu alle Medien signifikante Unterschiede: Der Einsatz von Tafel, Atlanten, Arbeitsblättern, Folien, Bildern und Texten wird von den bilingualen Schülern im Vergleich zu den nicht bilingualen Schülern als häufiger eingeschätzt. Vergleichsweise seltener kommen Wandkarten, das Schulbuch und Filme/Videos zum Einsatz.

Bei den Schulen, in denen ein Schulbuch eingeführt war, unterschied sich die Einsatzhäufigkeit des Schulbuchs nicht signifikant bei den betrachteten Gruppen. Dennoch ist das Signifikanzniveau sehr niedrig und deutet eine Tendenz an, nach der das Schulbuch im engEKU seltener verwendet wird. Insgesamt ergeben sich weniger signifikante Unterschiede als im ersten Fall. So werden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Arbeit mit Atlanten und mit Texten ausgewiesen. Vor allem letzteres steht sicherlich in engem Zusammenhang mit dem eingeführten Schulbuch. Auf der anderen Seite ergibt sich ein signifikanter Unterschied, der einen häufigeren Einsatz von Folien ausweist, der sich wiederum in der Auswertung der Schulen ohne Schulbuch überhaupt nicht andeutet.

Insgesamt geben die Ergebnisse einen Hinweis darauf, dass für den Fall, dass kein Schulbuch im engEKU eingeführt ist, häufiger als im regEKU der Atlas benutzt wird. Im anderen Fall (Schulen mit Schulbuch) werden hingegen aus Schülersicht häufiger Folien als im regEKU verwendet.

Tabelle 10: Häufig oder gelegentlich eingesetzte Medien im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)

Medium	Schulen ohne Schulbuch (5 Klassen bzw. Lerngruppen)			Schulen mit Schulbuch (8 Klassen bzw. Lerngruppen)		
	MR bilinguale Schüler (n=110-111)	MR nicht bilin- guale Schüler (n=267-271)	Signifikanz (2-seitig)	MR bilinguale Schüler (n=178-181)	MR nicht bilin- guale Schüler (n=267-271)	Signifikanz (2-seitig)
Tafel	169,83	200,37	,007	202,77	242,35	,001
Wandkarte	218,93	177,27	,000	265,23	196,89	,000
Atlas	137,79	212,88	,000	221,96	228,71	,570
Arbeitsblatt	94,70	230,03	,000	165,47	265,89	,000
Schulbuch	256,88	164,72	,000	238,92	215,86	,052
Filme/Videos	210,74	182,26	,015	256,65	204,02	,000
Folien	189,42	190,94	,899	190,67	246,80	,000
Bilder (Dias, Fotos)	174,81	198,34	,050	209,08	235,45	,029
Tabellen, Dia- gramme u. ä.	186,44	190,77	,705	223,84	222,44	,904
Texte	172,35	198,67	,020	219,36	228,74	,416

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die zweite Hypothese bestätigt wird. Es gibt signifikante Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit von bestimmten Medien. Am deutlichsten kommt dies in dem häufigeren Einsatz von Arbeitsblättern und einem selteneren Einsatz der Wandkarte sowie des Schulbuchs im englischsprachigen Erdkundeunterricht zum Ausdruck.

Ein häufigerer Einsatz von veranschaulichenden Medien wie Tafel, Folien, Wandkarte, Atlas, Filme/Videos, Bilder kann mit den Ergebnissen nur tendenziell nachgewiesen werden. Es zeigt sich, dass sich hierbei vor allem unterschiedliche Gewichtungen der einzelnen Medien im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht ergeben. So wird insgesamt ein häufigerer Einsatz der Tafel sowie von Arbeitsblättern, Folien und Bildern im englischsprachigen Erdkundeunterricht ausgewiesen, andererseits werden Wandkarten sowie Filme/Videos seltener eingesetzt.

Eine differenzierte Auswertung brachte jedoch hervor, dass die Einführung eines Schulbuchs im englischsprachigen Erdkundeunterricht leichte Verschiebungen der Einsatzhäufigkeit der untersuchten Medien im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht zur Folge haben könn-

te. In einer komparativen Betrachtung deutet sich beim Vergleich des englischsprachigen Erdkundeunterrichts mit dem regulären Erdkundeunterricht an, dass an den Schulen mit Schulbuch häufiger Folien eingesetzt werden, im anderen Fall hingegen die Atlasarbeit häufiger stattfindet. Erwartungsgemäß ergab sich ein signifikanter Unterschied für das Medium „Schulbuch“ nur für den Fall, dass kein Schulbuch eingeführt ist. Dennoch ergibt sich auch an Schulen mit Schulbuch eine Tendenz für einen selteneren Einsatz des Schulbuchs.

Sozialformen und Handlungsmuster

Hypothese 3 Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Sozialformen bzw. Handlungsmuster vom regulären Erdkundeunterricht. Er ist vor allem lehrerzentrierter (mehr Frontalunterricht, weniger Gruppenarbeit, weniger Partnerarbeit, weniger Schülerdiskussionen) als der reguläre Erdkundeunterricht.

Tabelle 11: Sozialformen und Handlungsmuster im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)

Sozialformen bzw. Handlungsmuster	MW bilinguale Schüler (n=288-291)	MW nicht bilinguale Schüler (n=265-271)	MR bilinguale Schüler (n=288-291)	MR nicht bilinguale Schüler (n=265-271)	Signifikanz (2-seitig)
Partnerarbeit	2,95	3,21	261,82	300,42	,003
Gruppenarbeit	3,54	3,49	283,93	275,79	,536
Frontalunterricht	2,13	2,33	267,77	295,15	,037
Einzelarbeit/ Stillarbeit	3,07	3,29	263,62	292,64	,026
Lehrervortrag	3,94	3,82	287,87	269,51	,157
Rollenspiel	4,73	4,76	277,50	283,72	,508
Schülerreferat	4,27	3,77	317,25	241,02	,000
Schülerdiskussion	4,10	4,17	273,00	288,56	,223
Experiment	4,78	4,59	298,45	261,22	,000
Projekt	3,99	4,01	283,27	278,57	,717

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Im engEKU erfolgt aus Schülersicht häufiger Partnerarbeit, Einzelarbeit/Stillarbeit und Frontalunterricht, Schülerreferate werden hingegen seltener gehalten als im regulären Erdkundeunterricht. Auch „Experimente“ weisen einen signifikanten Unterschied auf. Da sie nach den Einschätzungen der Schüler ohnehin nur selten oder nie zum Einsatz kommen, handelt es sich hierbei um ein statistisches, inhaltlich aber wenig aussagekräftiges Ergebnis. Diese Anmerkung zu selten bzw. nie eingesetzten Handlungsmustern gilt auch für die folgenden, bezüglich des Schulbuchs differenzierten Auswertungen.

Schulen ohne und mit Schulbuch im bilingualen Erdkundeunterricht

Tabelle 12: Sozialformen und Handlungsmuster im englischsprachigen und regulären Erdkundeunterricht in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht (Mann-Whitney-Test)

Sozialformen bzw. Handlungsmuster	Schulen ohne Schulbuch (5 Klassen bzw. Lerngruppen)			Schulen mit Schulbuch (8 Klassen bzw. Lerngruppen)		
	MR bilinguale Schüler (n=110-111)	MR nicht bilinguale Schüler (n=269-271)	Signifikanz (2-seitig)	MR bilinguale Schüler (n=178-181)	MR nicht bilinguale Schüler (n=163-167)	Signifikanz (2-seitig)
Partnerarbeit	166,00	201,15	,003	210,70	235,28	,040
Gruppenarbeit	185,39	193,31	,508	234,38	217,99	,173
Frontalunterricht	173,22	198,99	,030	215,41	232,17	,163
Einzelarbeit/ Stillarbeit	182,55	190,26	,512	203,44	235,37	,007
Lehrervortrag	190,47	190,47	,997	237,95	213,99	,043
Rollenspiel	182,46	194,51	,163	225,44	224,71	,930
Schülerreferat	230,92	174,59	,000	259,79	201,94	,000
Schülerdiskussion	166,00	201,28	,002	228,34	222,78	,630
Experiment	217,47	180,12	,000	237,67	216,60	,029
Projekt	182,22	195,30	,270	234,94	219,27	,186

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Bei der differenzierten Auswertung von Schulen ohne und mit Schulbuch im engEKU bestätigt sich für beide bilingualen Gruppen der signifikante Unterschied hinsichtlich des häufigeren Einsatzes von Partnerarbeit, sowie dem selteneren Vorkommen von Schülerreferaten sowie von Experimenten (letzteres ist wenig aussagekräftig) im Vergleich zum regEKU. Es ergeben sich hingegen auch leichte Verschiebungen beim Vergleich der Aussagen der bilingualen Schülergruppen mit den Einschätzungen der nicht bilingualen Schüler.

Beschränkt man die Auswertung auf Schulen, in denen kein Schulbuch eingeführt war, so wird im engEKU häufiger im Frontalunterricht gelehrt und es ergeben sich hinsichtlich seltener Handlungsmuster häufiger Schülerdiskussionen als im regEKU.

In den Schulen, die ein Schulbuch eingeführt hatten, ergibt die Auswertung, dass im engEKU häufiger in Partnerarbeit und Einzelarbeit gelernt wird. Andererseits werden seltener Lehrervorträge gehalten als im regEKU.

Zusammenfassung

Insgesamt gesehen bestätigt sich die dritte Hypothese nur zum Teil. Es wird im englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht zwar mehr in Frontalunterricht gelehrt, aber auch häufiger Partnerarbeit bzw. Einzelarbeit umgesetzt. Schülerreferate werden seltener gehalten, was vor allem durch die noch großen Sprachdefizite in den Klassen 7 und 8 zu erklären ist. Die Ergebnisse deuten aber darauf hin, dass mehr Frontalunterricht im englischsprachigen Erdkundeunterricht stattfindet, wenn kein Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht eingeführt ist. Im anderen Fall weisen die Ergebnisse auf einen häufigeren Einsatz von Partner- und Einzelarbeit hin.

4.4.2 Englischsprachiger und deutschsprachiger Erdkundeunterricht im Vergleich

4.4.2.1 Beurteilung aller Klassen

Hypothese 1

- a) Bilinguale Schüler beurteilen den englischsprachigen Erdkundeunterricht mit zunehmender Klassenstufe positiver als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht.
- b) Bilinguale Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender, schwieriger und weniger verständlich als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Diese Einschätzung nimmt mit zunehmender Klassenstufe ab.

Zur Überprüfung der Hypothesen werden die Items wie in Punkt 4.5.1.1 herangezogen. Zunächst sollen Gesamtergebnisse vorgestellt werden, bevor die Einschätzungen in den einzelnen Klassenstufen untersucht werden. Dabei werden zum einen die Ergebnisse der komparativen Beurteilung dargestellt, zum anderen die Auswertung der Einzelbeurteilungen.

Die Ergebnisse der komparativen Bewertung werden in Tabelle 13 wiedergegeben. Im ersten Überblick kann man festhalten, dass die bilingualen Schüler überwiegend wenig Unterschiede zwischen dem englischsprachigen Erdkundeunterricht (engEKU) und dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht (deuEKU) empfinden. Dennoch sind Tendenzen erkennbar: Immerhin jeweils ein Drittel der befragten Schüler findet den engEKU besser, interessanter, wichtiger und lehrreicher. Und auf der anderen Seite finden nahezu die Hälfte der Schüler ihn schwieriger und fast 45 Prozent stufen ihn als weniger verständlich als den deuEKU. Die Ergebnisse weisen auf Vorzüge des engEKU in der Einschätzung durch Schüler hin, gleichzeitig werden mögliche Problemfelder aufgezeigt.

Tabelle 13: Komparative Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler¹

Den englischsprachigen Erdkundeunterricht finde ich ...

besser	30,9	genauso gut	47,1	schlechter	22,0
einfacher	11,1	genauso einfach	41,8	schwieriger	47,0
anstrengender	37,2	genauso anstrengend	53,5	erholsamer	9,4
interessanter	30,6	genauso interessant	49,5	langweiliger	19,9
verständlicher	3,8	genauso verständlich	51,6	weniger verständlich	44,6
wichtiger	30,0	genauso wichtig	59,7	unwichtiger	10,3
abwechslungsreicher	23,4	genauso abwechslungsreich	61,9	eintöniger	14,8
sinnvoller	28,3	genauso sinnvoll	62,1	weniger sinnvoll	9,7
lehrreicher	29,5	genauso lehrreich	60,3	weniger lehrreich	10,3

...als/wie den deutschsprachigen Erdkundeunterricht

(Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%; n=287 bis 292)

Diese Ergebnisse werden um die Antworten zu den 5-stufigen Rating-Skalen der Einzelbeurteilungen ergänzt. Mit dem Wilcoxon-Test wird geprüft, ob die Variablen zum engEKU und deuEKU gleich verteilt sind.

An einem Beispiel soll das Ergebnis kurz ausführlicher dargestellt werden. Für das Item „gut“ haben 142 Schüler den engEKU und den deuEKU gleich eingeschätzt. 94 Schüler haben ihn besser, 53 hingegen schlechter eingeschätzt. Anhand der ermittelten Signifikanz lässt sich ablesen, dass die Variablen nicht gleich verteilt sind. In diesem Fall ist eine Tendenz dahingehend zu erkennen, dass der engEKU im Vergleich zum deuEKU als besser oder genauso gut, auf jeden Fall in der Gesamtheit nicht schlechter eingeschätzt wird. Diese Ergebnis deckt sich in etwa mit der komparativen Beurteilung.

Die anderen signifikanten Unterschiede der Tabelle 14 sind wie folgt zu interpretieren: Die bilingualen Schüler finden demnach den engEKU im Vergleich zum deuEKU weniger oder genauso verständlich, anstrengender oder genauso anstrengend, verwirrender oder genauso verwirrend und weniger bzw. genauso einfach. Alle diese Items betreffen somit den Schwierigkeitsgrad, der damit deutlich als höher eingeschätzt wird. Dies ergibt sich, da die Anzahl

¹ Durch das Auf- bzw. Abrunden können Ungenauigkeiten in der ersten Nachkommastelle auftreten. Diese Anmerkung gilt auch für die folgenden komparativen Einschätzungen.

der positiven oder negativen Ränge ($\text{engEKU} < \text{deuEKU}$ oder $\text{engEKU} > \text{deuEKU}$) vergleichsweise hoch ist und nur etwas unter der Anzahl der Bindungen liegt ($\text{engEKU} = \text{deuEKU}$) bzw. in etwa mit diesen vergleichbar ist.

Tabelle 14: Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test)

Item	MW engEKU (n=287-290)	MW deuEKU (n=287-290)	engEKU<deuEKU (Angabe von n)	engEKU>deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
gut	2,55	2,70	94	53	142	,006
verständlich	2,46	1,95	32	126	126	,000
anstrengend	2,79	3,09	113	49	125	,000
langweilig	2,87	2,82	63	80	146	,487
wichtig	2,66	2,70	74	70	144	,606
abwechslungsreich	3,15	3,17	81	66	140	,222
sinnvoll	2,49	2,58	78	72	138	,816
verwirrend	3,34	3,68	108	43	137	,000
einfach	2,97	2,74	49	103	138	,000
aktuell	3,20	3,14	63	79	145	,299
lehrreich	2,28	2,27	64	67	158	,836

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Das Item „langweilig“ weist keinen signifikanten Unterschied auf. Es ist aufgrund der komparativen Beurteilung jedoch möglich, dass sich ein signifikanter Unterschied ergeben hätte, wenn statt dessen das Item „interessant“ in der separaten Beurteilung aufgetaucht wäre.

Für die Items „langweilig“, „sinnvoll“, „wichtig“ und „lehrreich“ haben sich keine signifikanten Unterschiede ergeben, obwohl immerhin jeweils etwa 30% der bilingualen Schüler den Unterricht als interessanter, sinnvoller, wichtiger und lehrreicher eingestuft hat. Daraus lässt sich als mögliche Schlussfolgerung ziehen, dass die Schüler in der separaten Beurteilung diese Items eher auf die Inhalte des jeweiligen Erdkundeunterrichts bezogen haben, wohingegen die Tendenzen der komparativen Beurteilung sich auch aufgrund nichtsachfachbezogener Überlegungen ergeben haben könnten, z. B. hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenz oder einer Zukunftsorientierung. Die Vermutung liegt daher nahe, dass die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht weniger wegen der Inhalte besser finden, sondern wegen der besonderen Kombination von Fremdsprache plus Sachfach bzw. aufgrund der Sprachkomponente.

Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Da die Auswertung im ersten Teil Unterschiede in der Schülereinschätzung an Schulen mit bzw. ohne Schulbuch hervorbrachte, werden auch die Einschätzungen der bilingualen Schüler an den Schulen mit (181 Schüler) und ohne (111 Schüler) Schulbuch verglichen.

Tabelle 15: Komparative Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Den englischsprachigen Erdkundeunterricht finde ich ...								
	o. Sb	m. Sb		o. Sb	m. Sb		o. Sb	m. Sb
besser	23,6	35,4	genauso gut	50,0	45,3	schlechter	26,4	19,3
einfacher	10,1	11,8	genauso einfach	35,8	45,5	schwieriger	54,1	42,7
anstrengender	37,6	36,9	genauso anstrengend	55,0	52,5	erholsamer	7,3	10,6
interessanter	27,9	32,2	genauso interessant	49,5	49,4	langweiliger	22,5	18,3
verständlicher	1,8	5,0	genauso verständlich	50,5	52,2	weniger verständlich	47,7	42,8
wichtiger	19,1	36,7	genauso wichtig	70,9	52,8	unwichtiger	10,0	10,6
abwechslungsreicher	21,8	24,3	genauso abwechslungsreich	62,7	61,3	eintöniger	15,5	14,4
sinnvoller	15,3	36,3	genauso sinnvoll	69,4	57,5	weniger sinnvoll	15,3	6,1
lehrreicher	17,1	37,0	genauso lehrreich	70,3	54,1	weniger lehrreich	12,6	8,8

...als/wie den deutschsprachigen Erdkundeunterricht

(Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%; n=287 bis 292)

Beim Vergleich der Angaben in den Schulen ohne und mit Schulbuch im engEKU ergeben sich keine gravierenden Veränderungen zur Gesamtbeurteilung. Auffällig ist der jeweils deutlich höhere Anteil der Schüler an den Schulen mit Schulbuch, der den englischsprachigen Unterricht als besser, wichtiger, sinnvoller und lehrreicher einschätzt. Zudem ist auch der Anteil für das Item „interessanter“ etwas höher. In Bezug auf die Items zum Schwierigkeitsgrad ist der Anteil der Schüler etwas geringer als an den Schulen ohne Schulbuch, der den Unterricht als weniger verständlich und schwieriger einstuft. Insgesamt ergibt sich daher an diesen Schulen eine positivere Einschätzung hinsichtlich der Gesamtbeurteilung des bilingu-

alen Erdkundeunterrichts sowie des Schwierigkeitsgrades. Diese sollte zunächst aber aufgrund der geringeren Schüleranzahl an Schulen ohne Schulbuch nur als Tendenz gedeutet werden.

Tabelle 16: Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test) in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Item	Schulen ohne Schulbuch (5 Klassen bzw. Lerngruppen)				Schulen mit Schulbuch (8 Klassen bzw. Lerngruppen)			
	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
gut	32	20	59	,324	62	33	83	,008
verständlich	11	56	42	,000	21	70	84	,000
anstrengend	39	16	54	,000	74	33	71	,001
langweilig	25	30	55	,290	38	50	91	,922
wichtig	22	31	58	,387	52	39	86	,147
abwechslungsreich	37	21	52	,022	41	51	86	,238
sinnvoll	32	26	51	,745	49	40	89	,197
verwirrend	45	13	52	,000	63	30	85	,001
einfach	17	45	49	,002	32	58	89	,026
aktuell	23	30	57	,750	40	49	88	,290
lehrreich	23	25	63	,538	41	42	95	,854

Die komparative Einschätzung wird im Folgenden mit den separaten Einschätzungen verglichen (s. Tabelle 16). In der Gruppe der Schüler ohne Schulbuch ergibt sich in Konformität zur komparativen Studie zum Item „gut“ kein signifikanter Unterschied, d. h. der deuEKU und engEKU werden in etwa gleich beurteilt. In Bezug auf das Item „abwechslungsreich“ ist der Unterschied hingegen signifikant, d. h. der engEKU wird tendenziell als abwechslungsreicher eingeschätzt, wobei aber auch ein großer Anteil der Schüler diesbezüglich gleich gewertet haben (52 Bindungen) – im Widerspruch zur komparativen Einschätzung. Dies könnte wiederum ein Hinweis auf die inhaltliche und methodische Gestaltung des engEKU sein, wohingegen die komparative Einschätzung möglicherweise aufgrund übergeordneter Gesichtspunk-

te erfolgt (s. auch Überlegungen zu den Items in der Gesamtbeurteilung im Anschluss an Tabelle 14).

Beim Vergleich der separaten Einschätzungen dieser Gruppen mit den Einschätzungen der nicht bilingualen Schülern deuteten die Ergebnisse an, dass u. U. der Unterricht positiver eingeschätzt wird, wenn kein Schulbuch eingeführt ist. Diese Andeutung muss mit der komparativen Einschätzung differenzierter ausgewertet werden. Bezogen auf die methodische Gestaltung und Präsentation der Fachinhalte könnte diese Vermutung weiterhin bestehen bleiben. Hinsichtlich einer übergeordneten Einschätzung könnte jedoch die Einführung eines Schulbuchs mit einer positiveren Bewertung verbunden sein. Womöglich bewirkt es eine größere „Identifikation“ mit dem bilingualen Angebot, das dadurch als bedeutungsvoller angesehen wird.

4.4.2.2 Beurteilung in den einzelnen Klassenstufen

Da in den folgenden Ausführungen die Einschätzungen der bilingualen Schüler in den einzelnen Klassenstufen verglichen werden, erfolgt zunächst für die bilingualen Schüler eine differenzierte Auswertung zur Beurteilung der Idee, Erdkundeunterricht in englischer Sprache anzubieten.

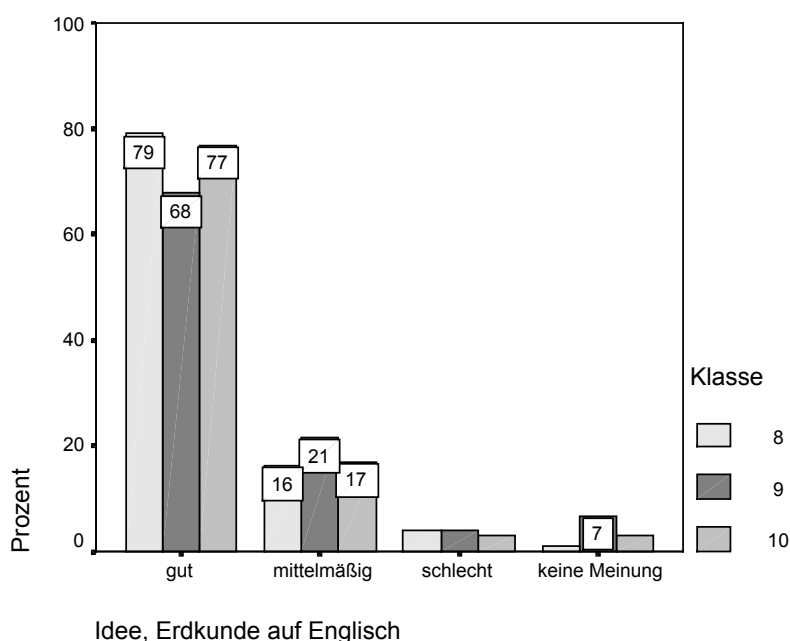


Abbildung 10: Beurteilung der Idee, Erdkunde in englischer Sprache anzubieten (bilinguale Schüler nach Klassenstufen)

Zwischen den einzelnen Klassenstufen bestehen nur geringe Unterschiede. Daraus lässt sich schließen, dass die verschiedenen Klassenstufen grundsätzlich eine vergleichbare Einstellung dem bilingualen Angebot gegenüber aufweisen, so dass in Bezug auf die Beurteilungen eine relativ gute Ausgangslage gegeben ist.

Zu dieser deutlich positiven Einschätzung ergeben sich leichte Abweichungen bei der Einschätzung der Schüler, Spaß daran zu haben, im Erdkundeunterricht Englisch zu sprechen (s. Abbildung 2). Die Unterschiede in den einzelnen Klassenstufen sind ebenfalls geringfügig und werden daher nicht dargestellt.

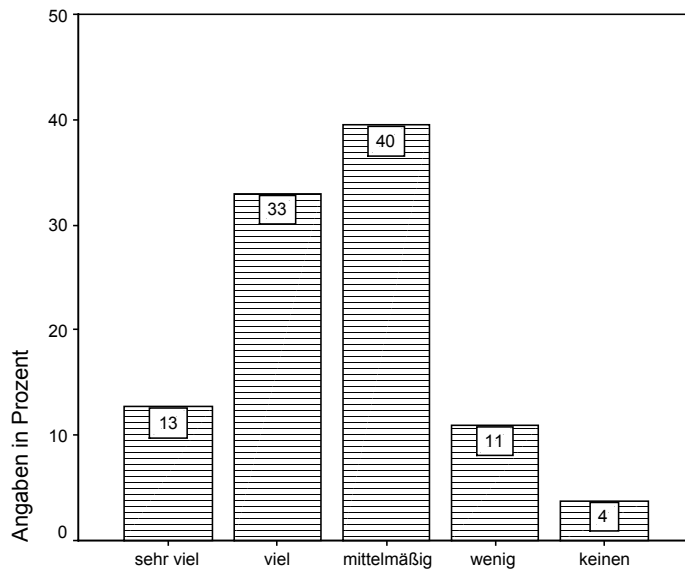


Abbildung 11: Wie viel Spaß macht es den Schülern, im Erdkundeunterricht Englisch zu sprechen?

Der überwiegende Teil der Schüler hat sehr viel oder viel Spaß daran, im Erdkundeunterricht in der Fremdsprache zu sprechen. Allerdings gibt mit 40% auch ein großer Teil der Schüler an, nur mittelmäßig Spaß daran zu haben. Diese leichte Diskrepanz zur Einschätzung der Idee des bilingualen Unterrichts kann auf die Umsetzung des Unterrichts oder die Sprachkompetenz der Schüler zurückzuführen sein. Möglich ist aber auch, dass die positive Einstellung dem bilingualen Konzept gegenüber auch aus Vernunftgründen, z. B. hinsichtlich zukünftig notwendiger Sprachkompetenzen im Berufsleben, hervorgerufen wird.

In den folgenden Auswertungsschritten erfolgt für die Items „gut“, „einfach“, „anstrengend“ und „verständlich“ aufgrund der ermittelten signifikanten Unterschiede in der Gesamtbeurteilung für die einzelnen Klassenstufen eine ausführliche Darstellung der komparativen Beurteilung sowie der separaten Einzelbeurteilungen. Zunächst wird dabei die komparative Beurteilung der Klassenstufen vorgestellt und im Anschluss mit den Ergebnissen des Wilcoxon-Tests zu den separaten Einschätzungen verglichen. Die Ergebnisse zu den übrigen Items werden abschließend im Überblick dargestellt. Folgende Schülerzahlen liegen zu der Auswertung der Items in den einzelnen Gruppen vor:

Klassenstufe 8: 102-105¹ Fragebögen (vier Klassen),

Klassenstufe 9: 118-122 Fragebögen (sechs Klassen),

Klassenstufe 10: 63-64 Fragebögen (drei Klassen).

Die Zahlen verdeutlichen, dass vor allem die Angaben für die Klassenstufe 10 lediglich als Tendenzen zu werten sind.

¹ Bezüglich der Amplitude s. Anmerkung zu Tabelle 5.

Ergebnisse zu ausgewählten Items

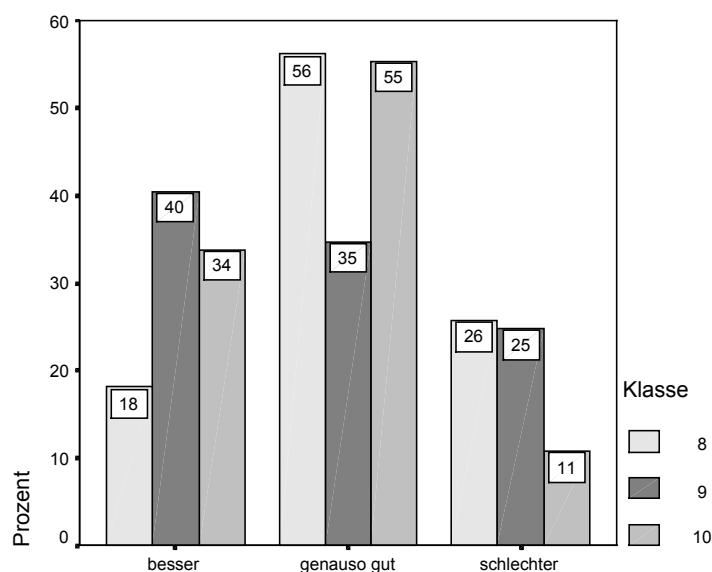


Abbildung 12: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht besser als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

Die Schüler der 8. und 10. Klassen finden den engEKU überwiegend genauso gut wie den deuEKU. In den 8. Klassen schätzen nur 18% der Schüler ihn als besser im Vergleich zum deuEKU ein. Demgegenüber stehen deutlich höhere Anteile in den 9. und 10. Klassen mit 40% bzw. 34%. Etwa ein Viertel der Schüler der 8. bzw. 9. Klassen beurteilt den engEKU hingegen als schlechter im Vergleich zum deuEKU. Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den höheren Klassenstufen der Anteil der Schüler größer ist, die den engEKU im Vergleich zum deuEKU als besser beurteilen. Diese Angaben werden im Wilcoxon-Test bestätigt. Die Schüler der 9. und 10. Klassen beurteilen den engEKU als besser oder genauso gut, wohingegen in den 8. Klassen ein nicht signifikanter Unterschied vorliegt, d. h. die Angaben zu den Variablen sind eher gleich verteilt.

Tabelle 17: Wilcoxon-Test zum Item „gut“ in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	2,69	2,57	24	27	54	,372
9	2,49	2,81	50	19	52	,002
10	2,43	2,68	20	7	36	,028

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

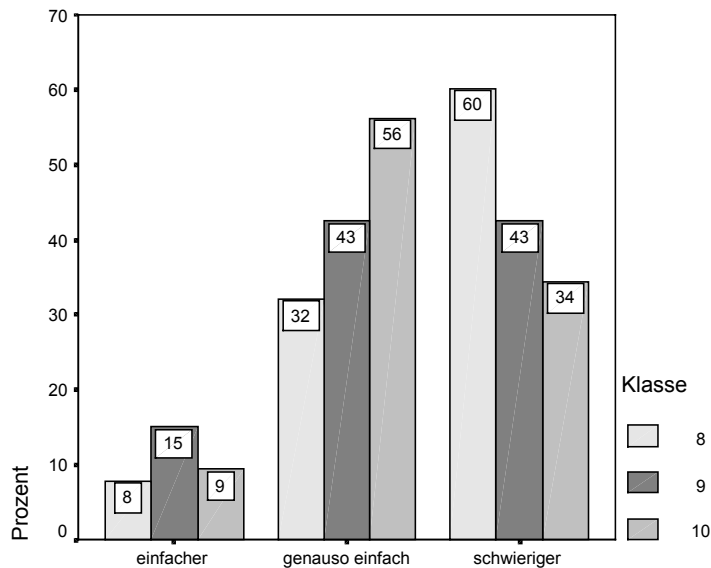


Abbildung 13: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht einfacher als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

Vor allem die 8. Klassen beurteilen mit einem Anteil von 60% den engEKU als schwieriger im Vergleich zum deuEKU. In den 9. und 10. Klassen finden nur noch 43% bzw. 34% den engEKU schwieriger, etwa ebenso viele bzw. in Klassenstufe 10 mehr als die Hälfte beurteilen ihn als genauso einfach im Vergleich zum deuEKU

Der Wilcoxon-Test bestätigt diese Grundaussage (s. Tabelle 18). Die Schüler der 8. Klassen schätzen den engEKU im Vergleich zum deuEKU als weniger oder genauso einfach ein. In den 9. und 10. Klassen weist die Verteilung der Variablen diesbezüglich nur geringe Unterschiede auf.

Tabelle 18: Wilcoxon-Test zum Item "einfach" in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	3,13	2,66	12	48	44	,000
9	2,97	2,92	29	39	54	,708
10	2,70	2,55	8	16	40	,132

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Diese Einschätzung wird zudem durch folgendes Ergebnis bestätigt:

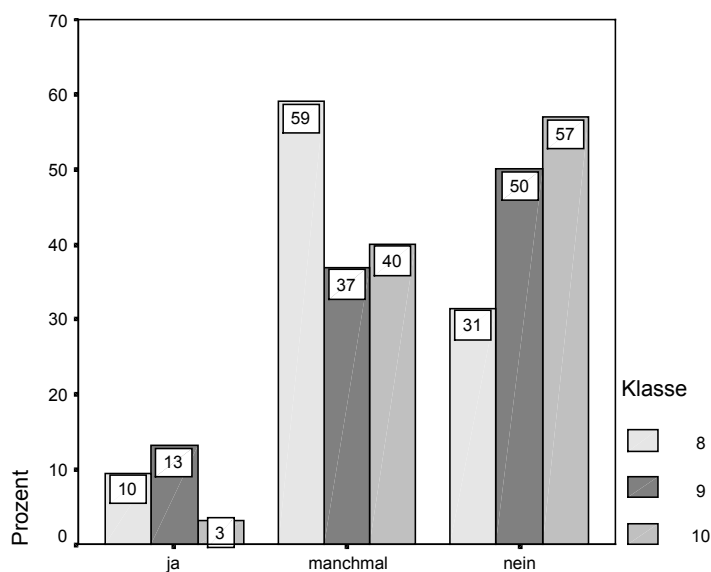


Abbildung 14: Haben die Schüler Probleme, die Inhalte im englischsprachigen Erdkundeunterricht zu verstehen?

Über zwei Drittel der Schüler der 8. Klassen geben an, dass sie Probleme bzw. manchmal Probleme haben, die Inhalte im englischsprachigen Erdkundeunterricht zu verstehen. In der 9. Klassenstufe ist es hingegen die Hälfte, in den 10. Klassen empfinden es noch 43% der Schüler. Als Gründe führen die Schüler auf: zu viele unbekannte Vokabeln (132mal), der Lehrer spricht zu schnell oder zu undeutlich (52mal), es hängt generell mit dem Lehrer zusammen (17mal) oder es treten Probleme beim Verständnis von Zusammenhängen oder in Texten auf (10mal). Demgegenüber nennen Schüler, die keine Probleme mit dem Verständnis haben, als Gründe dafür: Spaß, Interesse und Können (52mal) sowie gute Erklärungen und Materialien (49mal).

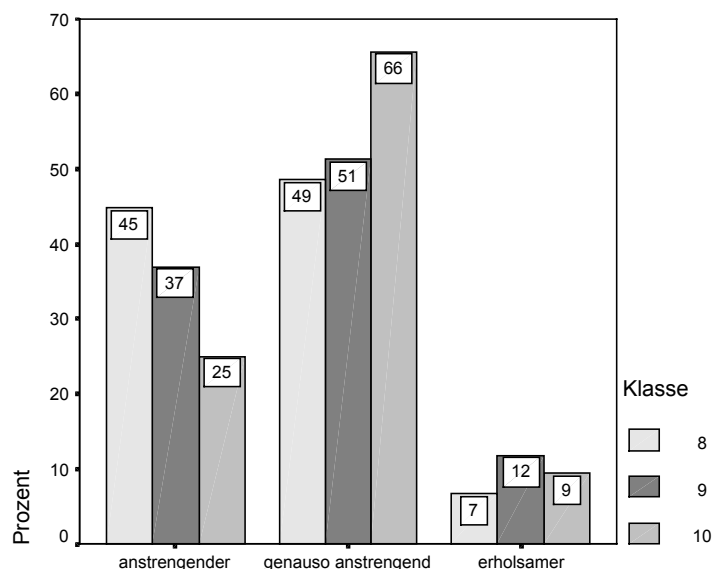


Abbildung 15: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

Immerhin 45% der Schüler der 8. Klassen bewerten den engEKU als anstrengender, wohingegen nahezu die Hälfte (49%) ihn als genauso anstrengend wie den deuEKU einstuft. In den 9. und 10. Klassen wird diese Tendenz zur Mitte noch ausgeprägter: nur noch 37% bzw. 25% empfinden ihn als anstrengender, 51% bzw. 66% als genauso anstrengend im Vergleich zum

deuEKU. Die generelle Tendenz in allen Klassenstufen, den engEKU im Vergleich zum deuEKU als anstrengender oder genauso anstrengend einzustufen, wird im Wilcoxon-Test bestätigt. Für die jeweiligen Verteilungen werden signifikante Unterschiede ausgewiesen:

Tabelle 19: Wilcoxon-Test zum Item "anstrengend" in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	2,82	3,11	42	20	43	,009
9	2,66	2,89	40	21	58	,014
10	3,00	3,41	31	8	24	,000

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Dennoch gibt nur etwa ein Drittel der Schüler aller Klassenstufen an, dass sie zu Hause mehr für den engEKU lernen als für den deuEKU. Folgende Gründe werden angekreuzt: Vokabelwiederholung (61mal), nicht mehr im Unterricht mitkommen (49mal), Spaß an Englisch (26mal) und interessantere Themen (15mal).

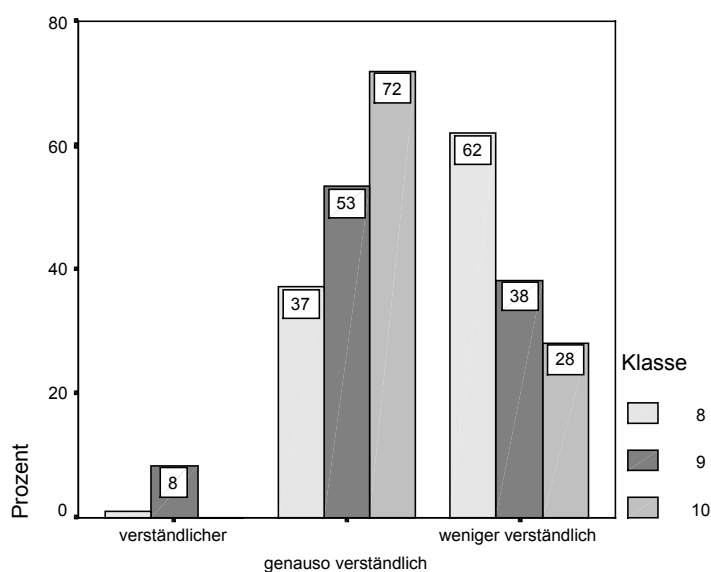


Abbildung 16: Finden die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht verständlicher als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

Die Auswertung des Items "verständlich" weist Unterschiede in den Klassenstufen auf. Die 8. Klassen bewerten den engEKU vor allem als weniger verständlich (62%), wohingegen die Angaben der 9. und 10. Klassen eine deutliche Tendenz zu Mitte aufweisen. Über die Hälfte in den 9. Klassen und über zwei Drittel in den 10. Klassen finden den engEKU genauso verständlich. Trotzdem wird in allen Klassenstufen der Unterschied bei den Einzelbeurteilungen als signifikant ausgewiesen: der engEKU wird als weniger oder genauso verständlich im Vergleich zum deuEKU bewertet (s. Tabelle 20).

Tabelle 20: Wilcoxon-Test zum Item „verständlich“ in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	2,56	1,84	6	56	40	,000
9	2,47	2,13	19	42	57	,001
10	2,28	1,78	7	28	29	,000

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Ergebnisse zu den übrigen Items im Überblick

Tabelle 21: Komparativen Beurteilung für die Items „langweilig“, „wichtig“, abwechslungsreich“, „sinnvoll“ und „lehrreich“ in den einzelnen Klassenstufen

engEKU im Vergleich zu deuEKU	8	9	10
interessanter	18,3	42,6	27,7
genauso interessant	57,7	34,4	64,6
langweiliger	24,0	23,0	7,7
wichtiger	26,9	32,2	30,8
genauso wichtig	64,4	53,7	63,1
unwichtiger	8,7	14,0	6,2
abwechslungsreicher	20,0	24,8	26,2
genauso abwechslungsreich	62,9	57,9	67,7
eintöniger	17,1	17,4	6,2
sinnvoller	24,3	31,1	29,2
genauso sinnvoll	68,0	54,9	66,2
weniger sinnvoll	7,8	13,9	4,6
lehrreicher	20,0	36,1	32,3
genauso lehrreich	69,5	51,6	61,5
weniger lehrreich	10,5	12,3	6,2

(Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%)

Die übrigen Items des Fragebogens werden im Folgenden zusammenfassend ausgewertet (s. Tabelle 21). In der komparativen Einschätzung wird in allen Klassenstufen der engEKU im Vergleich zum deuEKU von mehr als der Hälfte der Schüler als genauso wichtig, abwechslungsreich, sinnvoll und lehrreich eingeschätzt. Etwa bzw. mehr als ein Viertel der Schüler in den Klassenstufen 9 und 10 findet den engEKU jedoch wichtiger, abwechslungsreicher, sinn-

voller und lehrreicher als den deuEKU. Damit ist deutlich eine positive Tendenz erkennbar, die aber in der Beurteilung der Klassenstufe 8 weniger ausgeprägt ist. Weiterhin ist in den 10. Klassen, verglichen mit den anderen Klassenstufen, der Anteil der Schüler zumeist deutlich geringer, die den engEKU als langweiliger, unwichtiger, eintöniger, weniger sinnvoll und weniger lehrreich einstufen. Da leider nur drei Klassen befragt werden konnten, ist das Ergebnis weniger aussagekräftig als in den übrigen Klassenstufen.

Für die Items der Tabelle 21 ergibt sich im Wilcoxon-Test lediglich ein signifikanter Unterschied zum Item „langweilig“ (s. Tabelle 22). Danach wird in der Klassenstufe 8 der engEKU tendenziell als etwas langweiliger eingeschätzt als der deuEKU, in der Klassenstufe 9 wird hingegen der engEKU als weniger langweilig eingeschätzt. Für die Klassenstufe 8 ist dieser statistisch ermittelte Unterschied beim Vergleich der Anzahl der Differenzen und Bindungen jedoch nicht stark ausgeprägt. Er könnte tendenziell auf die inhaltlichen Wiederholungen in der propädeutischen Phase hinweisen. Für die Klassenstufe 8 und 9 ist dieses Ergebnis konform zur komparativen Einschätzung. Da immerhin 27% der Schüler in den 10 Klassen den englischsprachigen Erdkundeunterricht als interessanter eingeschätzt haben, lässt sich als mögliche Schlussfolgerung ziehen, dass die Schüler das Item „langweilig“ nicht als mögliches Pendant zum Item „interessant“ interpretiert haben (s. Abschnitt 4.5.3). Wiederum muss berücksichtigt werden, dass nur drei Klassen befragt wurden.

Tabelle 22: Wilcoxon-Test zum Item „langweilig“ in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	2,77	2,98	33	25	47	,033
9	2,94	2,64	18	42	60	,001
10	2,88	2,88	12	13	39	,988

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Von den Items, die nicht in der komparativen Beurteilung aufgeführt wurden („verwirrend“, „aktuell“), ergibt sich für das Item „verwirrend“ in allen Klassenstufen ein signifikanter Unterschied¹ (s. Tabelle 23).

Der engEKU wird demnach im Vergleich zum deuEKU als verwirrender oder genauso verwirrend eingeschätzt. Vor allem in der Klassenstufe 8 ist die Anzahl der Differenzen etwas über der Anzahl der Bindungen, d. h. der Unterricht wird doch eher als verwirrend empfunden. In den höheren Klassenstufen tendiert die Verteilung eher zu einer gleichen Beurteilung von engEKU und deuEKU, was an der vergleichsweise höheren Anzahl an Bindungen abzulesen ist.

¹ Aufgrund dieses deutlichen Ergebnisses wäre es günstig gewesen, es in die komparativen Beurteilung aufzunehmen.

Tabelle 23: Wilcoxon-Test zum Item „verwirrend“ in den einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	MW engEKU	MW deuEKU	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
8	3,29	3,84	49	11	45	,000
9	3,29	3,48	40	21	58	,036
10	3,53	3,78	19	11	34	,047

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Zusammenfassung (Abschnitte 4.4.2.1 und 4.4.2.2)

Hypothese 1a)

Generell lässt sich feststellen, dass die erste Hypothese zum bilingualen Unterricht durch die Ergebnisse zum Teil bestätigt wird. Die bilingualen Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht insgesamt besser, wobei signifikante Unterschiede diesbezüglich bei den Beurteilungen in den Klassenstufen 9 und 10 ermittelt wurden. Nahezu 30% der Schüler beurteilen den englischsprachigen Erdkundeunterricht zudem als interessanter, wichtiger, sinnvoller und lehrreicher im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Da sich zu diesen Items keine signifikanten Unterschiede in den separaten Einschätzungen ergeben haben, lässt sich vermuten, dass diese Einschätzung aufgrund übergeordneter Gesichtspunkte erfolgt und weniger aufgrund der Sachfachinhalte bzw. der Gestaltung. Die komparative Einschätzung bezogen auf die Klassenstufen verdeutlicht zudem, dass in den Klassenstufen 9 und 10 die Anteile der Schüler größer als in der Klassenstufe 8 sind, die den englischsprachigen Erdkundeunterricht anhand dieser Items und vermutlich aufgrund übergeordneter Überlegungen positiver einschätzen.

Hypothese 1b)

Die Hypothese wird durch die Ergebnisse bestätigt. Jeweils ein großer Anteil der Schüler von etwa 45% findet den englischsprachigen Erdkundeunterricht schwieriger und weniger verständlich. Über ein Drittel findet ihn zudem anstrengender. Die Unterschiede der separaten Einschätzungen zum englischsprachigen Erdkundeunterricht und deutschsprachigen Erdkundeunterricht werden daher in Bezug auf diese Items als signifikant ausgewiesen. Zudem ergibt sich ein signifikanter Unterschied zum Item „verwirrend“, d. h. der englischsprachigen Erdkundeunterricht wird von einem großen Teil der Schüler als verwirrender oder genauso verwirrend eingeschätzt.

Bezogen auf die Klassenstufen sind in allen Klassenstufen die Unterschiede zu den Items „anstrengend“ und „verständlich“ signifikant. In der 8. Klasse ergibt sich zudem ein signifikanter Unterschied, der den englischsprachigen Erdkundeunterricht als schwieriger im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht ausweist, wohingegen in den höheren Klassenstufen diesbezüglich kein signifikanter Unterschied ausgewiesen wurde.

In der komparativen Beurteilung ist erwartungsgemäß in den höheren Klassenstufen im Vergleich zur Klassenstufe 8 der Anteil der Schüler geringer, der den englischsprachigen Erdkundeunterricht als schwieriger, weniger verständlich und anstrengender einstuft.

Rückblick zum Vergleich mit den nicht bilingualen Schülern

In Bezug auf den Vergleich mit den nicht bilingualen Schülern lässt sich vordergründig folgende Schlussfolgerung ableiten: Die bilingualen Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht einerseits schwieriger als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht, andererseits einfacher als die nicht bilingualen Schüler den regulären Erdkundeunterricht. Hierzu lässt sich ein Bündel an Erklärungsmöglichkeiten zusammenstellen, das beim Leistungsvermögen der bilingualen Schüler ansetzen, das Engagement der Lehrkraft berücksichtigen und bei den fachsprachlichen Ansprüchen aufhören könnte. Die Einschätzung bezogen auf die Klassenstufen hat jedoch hervorgebracht, dass nur in der Klassenstufe 8 ein signifikanter Unterschied vorliegt, der den englischsprachigen Erdkundeunterricht als schwieriger ausweist. Zudem ergibt sich in dieser Klassenstufe kein signifikanter Unterschied zu der Einschätzung der nicht bilingualen Schüler. Somit gilt es, die höheren Klassenstufen zu betrachten. In der komparativen Einschätzung sind auch in den Klassenstufen 9 und 10 relativ hohe Anteile an Schülern zu bemerken, die den englischsprachigen Erdkundeunterricht als schwieriger beurteilten, obwohl der Wilcoxon-Test keine signifikanten Unterschiede auswies. In den separaten Einschätzungen haben die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht und deutschsprachigen Erdkundeunterricht zudem nahezu gleich eingeschätzt und somit jeweils als einfacher im Vergleich zu den nicht bilingualen Schülern. Sollte die schon im Vorfeld geäußerte Vermutung zutreffen, dass in den separaten Beurteilungen eher die Inhalte des Unterrichts eingeschätzt werden, so lässt sich umgekehrt folgern, dass die komparative Einschätzung sich nicht auf die inhaltlichen bzw. fachlichen Schwierigkeiten bezieht, sondern der englischsprachige Erdkundeunterricht vor allem aufgrund der Sprachkomponente als schwieriger eingestuft wurde.

4.4.2.3 Methodische Gestaltung

Hypothese 2:

Der englischsprachige Erdkundeunterricht unterscheidet sich hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes von Medien vom deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Es werden zudem mehr Medien zur Veranschaulichung (vor allem Tafel und Bilder) herangezogen.

Hypothese 3:

Der englischsprachige Erdkundeunterricht ist methodisch lehrerzentrierter (mehr Frontalunterricht, weniger Gruppenarbeit, weniger Partnerarbeit, weniger Schülerdiskussionen) als der deutschsprachige Erdkundeunterricht.

Bei der Auswertung der Ergebnisse zum Medien- und Methodeneinsatz erfolgt keine Differenzierung nach Klassenstufen. Diese ist nicht notwendig, da sich die Angaben auf den Unterricht in Klasse 7 und 8 beziehen und somit insgesamt den „Anfangsunterricht“ im bilingualen Angebot bzw. in etwa eine Altersstufe betreffen.

Medieneinsatz

Im ersten Überblick (s. Tabelle 24) lässt sich anhand der komparativen Einschätzung des Medieneinsatzes feststellen, dass die Schüler überwiegend wenig Unterschiede zwischen dem engEKU und dem deuEKU feststellen. Folgende Tendenzen sind erkennbar: Im engEKU erfolgt mehr Atlasarbeit, weniger Schulbucharbeit, dafür mehr Textarbeit und mehr Arbeit mit Tabellen u. ä. als im deuEKU.

Tabelle 24: Komparative Einschätzung des Medieneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler

Im englischsprachigen Erdkundeunterricht gibt es...			
...mehr...	...genauso viel...	...weniger...	
19,9	72,5	7,6	... Tafelarbeit ...
38,4	44,5	17,1	... Atlasarbeit ...
15,1	40,1	44,9	... Schulbucharbeit ...
15,4	62,3	22,3	... Filme/Videos ...
8,3	75,2	16,6	... Bilder ...
31,2	63,4	5,5	... Texte ...
26,4	64,0	9,6	... Tabellen, Diagramme u. ä. ...

... als/wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

(n=290 bis 292, Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%)

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests vorgestellt und mit der komparativen Einschätzung verglichen. Bei der Überprüfung, ob die Items der Einzelbeurteilungen gleich verteilt sind (s. Tabelle 25), ergeben sich in Bezug auf häufig oder gelegentlich eingesetzte Medien (als Indiz dienen die Mittelwerte) signifikante Unterschiede hinsichtlich des Einsatzes von Arbeitsblättern, vom Schulbuch und von Folien. Die Differenzen bzw. Bindungen verdeutlichen, dass in Bezug auf die betrachteten Unterrichtsformen Arbeitsblätter im engEKU häufiger bzw. genauso oft bearbeitet werden, das Schulbuch hingegen im deuEKU häufiger bzw. genauso oft eingesetzt wird. Hinsichtlich der Folien ist die Zahl der Bindungen deutlich höher und es ergibt sich nur eine leichte Tendenz für einen häufigeren Einsatz im engEKU. Für Filme/Videos ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied. Aufgrund der hohen Anzahl an Bindungen ist nur eine leichte Tendenz dahingehend abzuleiten, dass im deuEKU häufiger Filme gezeigt wurden.

Sehr selten wurden nach Einschätzung der Schüler die Medien „Computer“ und „Kassettenrekorder“ im Unterricht verwendet. Dennoch wird statistisch beim Vergleich ein signifikanter Unterschied ermittelt, d. h. die Variablen sind nicht gleich verteilt. Die hohe Anzahl der Bindungen zeigt aber, dass dieser signifikante Unterschied nur aufgrund geringfügig unterschiedlicher Differenzen ermittelt wurde und daher nicht beachtet werden muss bzw. nicht aussagekräftig ist.

Im Vergleich zur komparativen Einschätzung ergeben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Einsatzes von Atlanten, Texten sowie Tabellen und Diagramme.

Daraus lässt sich die mögliche Schlussfolgerung ziehen, dass es sich in der komparativen Einschätzung nur um „Nuancen“ handelt, die zur Einschätzung des „mehr“ geführt haben. Es könnte aber auch ein Hinweis auf die empfundene Intensität der Arbeit mit diesen Medien bedeuten, die wiederum in den separaten Einschätzungen, die eher ein Hinweis auf die Häufigkeit darstellen, nicht zum Ausdruck kommen.

Insgesamt muss bei den separaten Einschätzungen ein gewisser „Ausstrahlungseffekt“ auf Schülerseite berücksichtigt werden, die in ihrer Wahrnehmung einen Medieneinsatz im englischsprachigen Erdkundeunterricht auf den deutschsprachigen Erdkundeunterricht übertragen und umgekehrt. Diese Anmerkung gilt auch für die folgende Auswertung, die berücksichtigt, dass an drei Schulen ein Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht eingeführt worden war, und die sich auf häufig bzw. gelegentlich genutzte Medien beschränkt.

Tabelle 25: Vergleich der separaten Einschätzungen zum Medieneinsatz im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht (Wilcoxon-Test)

Medien	MW engEKU (n=287-290)	MW deuEKU (n=287-290)	engEKU<deuEKU (Angabe von n)	engEKU>deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
Tafel	1,57	1,63	52	37	214	,096
Wandkarte	3,40	3,34	63	75	165	,196
Atlas	2,51	2,54	65	55	183	,721
Arbeitsblatt	2,19	2,86	123	28	149	,000
Schulbuch	2,60	1,98	44	127	128	,000
Filme/Videos	4,14	4,03	46	73	181	,025
Computer	4,84	4,74	11	38	250	,001
Kassettenrekorder	4,84	4,90	21	12	267	,039
Globus	4,75	4,77	26	29	243	,974
Folien	3,11	3,28	86	55	156	,001
Bilder	3,55	3,55	61	67	171	,950
Tabellen, Diagramme u. ä.	2,63	2,58	50	66	183	,131
Texte	1,84	1,81	51	58	191	,945

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Bei der differenzierten Betrachtung der Schulen ohne und mit Schulbuch sind in der komparativen Betrachtung insgesamt keine großen Abweichungen zur Gesamteinschätzung zu vermerken (s. Tabelle 26). Erwartungsgemäß ergeben sich in Bezug auf die betrachteten Gruppen deutliche Unterschiede in Bezug auf die Schulbucharbeit. In den Klassen ohne Schulbuch im engEKU hat ein geringer Teil der Schüler sogar ein mehr an Schulbucharbeit im engEKU angegeben. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Schüler den Vergleich nicht verstanden haben. Möglicherweise interpretierten sie den Einsatz aber auch als persönliche Verwendung des deutschsprachigen Schulbuchs, das sie zum Nachschlagen und Nachlesen oder als Vorbereitung für den englischsprachigen Erdkundeunterricht häufiger genutzt haben¹. Immerhin nahezu ein Viertel der Schüler in den Klassen ohne Schulbuch im engEKU hat die Schulbucharbeit im engEKU und deuEKU als gleich eingeschätzt. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass schuleigene Hefte bzw. Bücher verteilt wurden, mit denen gearbeitet wurde. Es ist aber ebenso möglich, dass einigen bilingualen Schülern die Differenzierung zwischen engEKU und deuEKU schwer fällt, da aus ihrer Sicht beide Teile zum bilingualen Erdkundeunterricht gehören und insofern „kompatibel“ sind.

Tabelle 26: Komparative Einschätzung des Medieneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht an Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Im englischsprachigen Erdkundeunterricht gibt es...

...mehr...		...genauso viel...		...weniger...		
o. Sb	m. Sb	o. Sb	m. Sb	o. Sb	m. Sb	
18,0	21,1	73,0	72,2	9,0	6,7	... Tafelarbeit ...
55,0	28,2	35,1	50,3	9,9	21,5	... Atlasarbeit ...
2,7	22,7	24,3	49,7	73,0	27,6	... Schulbucharbeit ...
18,0	13,8	55,0	66,9	27,0	19,3	... Filme/Videos ...
7,3	8,9	71,8	77,2	20,9	13,9	... Bilder ...
32,4	30,4	57,7	66,9	9,9	2,8	... Texte ...
27,0	26,0	63,1	64,6	9,9	9,4	... Tabellen, Diagramme u. ä....

... als/wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

(n=290 bis 292, Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%)

Weiterhin ergibt sich ein deutlicher Unterschied in Hinsicht auf die Atlasarbeit. An den Schulen ohne Schulbuch im engEKU haben 55% der Schüler angegeben, dass diese im engEKU mehr bzw. häufiger als im deuEKU erfolgt. Daher sind ihre Angaben hauptsächlich für den

¹ Bei Hospitationen konnte die Verfasserin aufgrund der Schülerfragen, die z. T. sehr konkrete Zahlenangaben und Ortsangaben beinhalteten, die nicht im englischsprachigen Unterricht behandelt worden waren, rück-schließen, dass interessierte und engagierte Schüler die Themen des englischsprachigen Erdkundeunterrichts im deutschsprachigen Schulbuch durchgelesen haben.

großen Anteil von nahezu 40% in der Gesamtauswertung zum Medieneinsatz verantwortlich. Da an zwei dieser Schulen Lehrkräfte vertreten waren, die an den Handreichungen für den bilingualen Unterricht vom Pädagogischen Zentrum mitgewirkt haben, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Lehrkräfte dieser Schulen an den dortigen Vorschlägen orientieren, die u. a. des öfteren Atlasarbeit beinhalten (vgl. PZ 1999).

Zu den separaten Einschätzungen ergeben sich bei den Schulen mit oder ohne Schulbuch für häufig bzw. gelegentlich eingesetzte Medien signifikante Unterschiede im Einsatz von Arbeitsblättern, vom Schulbuch und vom Atlas. In den Schulen mit Schulbuch unterscheidet sich der Einsatz des Schulbuchs im engEKU nicht von dem im deuEKU, wohingegen in Schulen ohne Schulbuch erwartungsgemäß ein signifikanter Unterschied vorliegt, der einen häufigeren Einsatz des Schulbuchs im deuEKU ausweist. In Bezug auf den Einsatz von Arbeitsblättern liegen in beiden Fällen signifikante Unterschiede vor, wobei diese in den Schulen ohne Schulbuch häufiger im Einsatz sind, da dort die Anzahl der negativen Ränge größer ist als die Anzahl der Bindungen.

Tabelle 27: Vergleich der separaten Einschätzungen zum Medieneinsatz im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht (Wilcoxon-Test) an Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Medien	Schulen ohne Schulbuch (5 Klassen bzw. Lerngruppen)				Schulen mit Schulbuch (8 Klassen bzw. Lerngruppen)			
	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU=deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
Tafel	20	13	78	,347	29	24	127	,265
Wandkarte	22	27	62	,092	41	45	94	,876
Atlas	36	14	61	,003	29	40	111	,092
Arbeitsblatt	58	7	44	,000	60	20	99	,000
Schulbuch	5	78	27	,000	38	36	102	,182
Filme/Videos	24	39	47	,067	18	32	128	,103
Folien	27	24	59	,650	57	31	87	,000
Bilder	20	30	61	,110	38	36	102	,206
Tabellen/ Diagramme	21	29	60	,156	29	36	112	,491
Texte	16	17	78	,804	30	41	106	,722

(signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

In Schulen mit Schulbuch ergibt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Folieneinsatzes, in Schulen ohne Schulbuch in Bezug auf den Einsatz von Atlanten. Hierbei handelt es sich jedoch nur um Tendenzen, da in beiden Fällen die Anzahl der Bindungen deutlich größer ist als die Anzahl der jeweiligen negativen Ränge. Im Fall der Atlanten wäre aufgrund der komparativen Einschätzung eine größere Anzahl an negativen Rängen zu erwarten. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass die Schüler die Atlasarbeit intensiver empfunden haben (s. Anmerkungen im Anschluss an Tabelle 24).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Unterschiede an Schulen ohne und mit Schulbuch hinsichtlich des Medieneinsatzes nicht besonders ausgeprägt sind und lediglich einen erwartungsgemäß deutlichen Unterschied hinsichtlich des Schulbucheinsatzes herausstellen. Festzuhalten ist zudem, dass über die Hälfte der Schüler an den Schulen ohne Schulbuch einschätzten, dass im engEKU mehr mit dem Atlas gearbeitet wird als im deuEKU.

Sozialformen und Handlungsmuster

Anhand der komparativen Einschätzung, die nur häufig zu erwartende Sozialformen bzw. Handlungsmuster auflistet, lassen sich nur leichte Tendenzen zu mehr Gruppenarbeit und Partnerarbeit im engEKU im Vergleich zum deuEKU ableiten.

Tabelle 28: Komparative Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler

Im englischsprachigen Erdkundeunterricht gibt es...			
...mehr...	...genauso viel...	...weniger...	
21,9	66,4	11,6	... Gruppenarbeit ...
21,4	71,0	7,6	... Partnerarbeit ...
15,1	72,3	12,7	... Frontalunterricht ...
14,7	70,9	14,4	... Einzelarbeit ...
17,1	62,0	20,9	... Schülerdiskussionen ...

... als/wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

(n=290 bis 292, Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%)

Beim Vergleich der separaten Einschätzungen zum engEKU und deuEKU mit Hilfe des Wilcoxon-Tests ergibt sich ein ähnliches Bild (s. Tabelle 29), obwohl für die Sozialformen „Partnerarbeit“, „Gruppenarbeit“, „Frontalunterricht“ und „Einzelarbeit“ signifikante Unterschiede ausgewiesen wurden, verdeutlicht die große Anzahl der Bindungen, dass es sich nur um leichte Tendenzen handeln kann. Diese müssen anhand der Anzahl der Differenzen dahingehend interpretiert werden, dass aus Sicht aller Schüler nur tendenziell häufiger Partnerarbeit, und Gruppenarbeit, seltener Frontalunterricht und Einzelarbeit im engEKU stattgefunden hat.

Weiterhin ergibt sich ein signifikanter Unterschied in Bezug auf Schülerreferate. Obwohl die Anzahl der Bindungen mit 176 sehr groß ist, ist auch eine große Anzahl positiver Ränge zu verzeichnen, d. h. 92 Schüler haben in den separaten Einschätzungen für den deuEKU einen häufigeren Einsatz als für den engEKU eingeschätzt. Aufgrund der Sprachsituation im engEKU war dieser Unterschied zu erwarten.

Tabelle 29: Separate Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test)

Sozialform/ Handlungsmuster	MW engEKU (n=287- 290)	MW deuEKU (n=287- 290)	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU= deuEKU (Angabe von n)	Signifi- kanz (2-seitig)
Partnerarbeit	2,95	3,10	80	51	169	,002
Gruppenarbeit	3,53	3,65	82	54	164	,021
Frontal- unterricht	2,13	1,97	37	74	190	,001
Stillarbeit/ Einzelarbeit	3,08	2,97	54	75	169	,045
Lehrervortrag	3,93	3,87	50	56	191	,320
Rollenspiele	4,73	4,79	31	21	246	,101
Schülerreferat	4,28	3,97	30	92	176	,000
Schülerdiskussion	4,09	4,13	56	51	194	,751
Experimente	4,78	4,73	21	45	234	,051
Projekte	3,99	4,01	66	58	175	,340

(n=285 bis 289, signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Die differenzierte komparative Beurteilung bestätigt im Großen und Ganzen das Bild der Gesamtauswertung, d. h. die Schüler sehen hinsichtlich der Sozialformen überwiegend keine Unterschiede zwischen dem engEKU und dem deuEKU (s. Tabelle 30). Zwei deutliche „Aus-schläge“ sind jedoch beim Vergleich der beiden Schülergruppen zu verzeichnen: an den Schulen ohne Schulbuch ist der Anteil der Schüler vergleichsweise höher, die angeben, dass mehr Gruppenarbeit und mehr Schülerdiskussionen im engEKU stattfinden.

Die Auswertung für die separaten Einschätzungen erfolgt nur für häufig oder gelegentlich eingesetzte Methoden (als Indiz gilt der Mittelwert in der Tabelle 29 zur Gesamtauswertung). In beiden Gruppen ergibt sich konform zur Gesamtauswertung ein signifikanter Unterschied in Bezug auf Schülerreferate, die im engEKU tendenziell seltener gehalten werden (s. Tabelle 31).

Tabelle 30: Komparative Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler in Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Im englischsprachigen Erdkundeunterricht gibt es...

...mehr...		...genauso viel...		...weniger...		
o. Sb	m. Sb	o. Sb	m. Sb	o. Sb	m. Sb	
28,8	17,7	61,3	69,6	9,9	12,7	...Gruppenarbeit...
23,6	20,0	68,2	72,8	8,2	7,2	...Partnerarbeit...
13,5	16,0	73,0	71,8	13,5	12,2	...Frontalunterricht...
11,7	16,6	70,3	71,3	18,0	12,2	...Einzelarbeit...
27,0	11,0	51,4	68,5	21,6	20,4	...Schülerdiskussionen...

...als/wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

(n=290 bis 292, Angaben in Prozent, Hervorhebungen ab 25%)

Tabelle 31: Separate Einschätzung des Methodeneinsatzes im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht durch bilinguale Schüler (Wilcoxon-Test) an Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht

Sozialform/ Handlungsmuster	Schulen ohne Schulbuch (5 Klassen bzw. Lerngruppen)				Schulen mit Schulbuch (8 Klassen bzw. Lerngruppen)			
	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)	engEKU < deuEKU (Angabe von n)	engEKU > deuEKU (Angabe von n)	engEKU = deuEKU (Angabe von n)	Signifikanz (2-seitig)
Partnerarbeit	31	22	57	,233	44	29	105	,011
Gruppenarbeit	35	19	57	,011	44	33	100	,328
Frontalunterricht	18	26	67	,211	19	47	112	,001
Stillarbeit/ Einzelarbeit	18	30	60	,038	35	43	100	,371
Lehrervortrag	20	23	67	,503	26	32	117	,296
Schülerreferat	8	37	65	,000	18	51	107	,000
Schülerdiskussion	25	20	66	,564	31	24	123	,393
Projekte	21	21	68	,556	41	36	100	,618

(n=285 bis 289, signifikante Unterschiede sind hervorgehoben, Signifikanzniveau $p \leq 5\%$)

In den Schulen ohne Schulbuch ergeben sich signifikante Unterschiede zur Gruppenarbeit und zur Einzelarbeit. Hinsichtlich der Sozialform „Gruppenarbeit“ bestätigt sich die Tendenz in der komparativen Einschätzung. Zu „Schülerdiskussionen“ wird kein signifikanter Unterschied ausgewiesen, was ebenfalls mit der komparativen Einschätzung übereinstimmt, da auch dort die Verteilung relativ ausgeglichen ist. Für die Sozialform „Einzelarbeit“ kann anhand der hohen Anzahl an Bindungen und des nur geringfügigen Unterschieds der Anzahl der negativen bzw. positiven Ränge geschlossen werden, dass dieser ausgewiesene signifikante Unterschied nicht aussagekräftig ist. Die Verteilung stimmt mit der komparativen Einschätzung überein. Diese Überlegung lässt sich analog auf den signifikanten Unterschied zur Sozialform „Partnerarbeit“ übertragen, der in den Schulen mit Schulbuch ermittelt wurde. In den Schulen mit Schulbuch ergibt sich zudem ein signifikanter Unterschied zur Sozialform „Frontalunterricht“. Anhand der Ränge lässt sich ableiten, dass dieser in die Richtung tendiert, dass im engEKU weniger Frontalunterricht stattfindet. Diese Tendenz steht im Widerspruch zur komparativen Einschätzung, die diesbezüglich eher ausgeglichen ist bzw. eine leichte Tendenz zu mehr Frontalunterricht aufweist. Da mehr als zwei Drittel in der komparativen Beurteilung keine Unterschiede sehen und mehr als 60% in den separaten Einschätzungen gleich eingeschätzt haben (Anzahl der Bindungen), ist dieser Widerspruch in seiner Bedeutung nicht relevant.

Insgesamt ergeben sich hinsichtlich der methodischen Umsetzung in den Schulen ohne und mit eingeführtem Schulbuch im engEKU nur geringfügige Unterschiede. In den Schulen ohne Schulbuch hat mit nahezu 30% ein relativ großer Anteil der bilingualen Schüler angegeben, im engEKU mehr in Gruppen zu arbeiten.

Zusammenfassung

Hypothese 2 und 3:

Weder die zweite Hypothese noch die dritte Hypothese zum bilingualen Unterricht bestätigen sich aufgrund der empirischen Ergebnisse. Der größte Teil der bilingualen Schüler sieht in Bezug auf den Medieneinsatz und die methodische Gestaltung keine Unterschiede im englischsprachigen Erdkundeunterricht und deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

Zum Medieneinsatz verdeutlicht die komparative Einschätzung, dass nahezu 40% der Schüler einschätzen, mehr mit dem Atlas gearbeitet zu haben. Zudem geben jeweils etwa 30% an, dass mehr Texte sowie Tabellen u. a. verwendet wurden. Der häufigere Einsatz dieser Medien könnte im Zusammenhang damit stehen, dass seltener mit dem Schulbuch gearbeitet wird: Etwa 45% der Schüler geben an, dass seltener Schulbucharbeit stattfindet. Diese Vermutung wird in den separaten Einschätzungen gestützt durch den signifikanten Unterschied zum Einsatz von Arbeitsblättern, der im englischsprachigen Erdkundeunterricht als häufiger eingeschätzt wird. Eine nach Schulen ohne und mit Schulbuch differenzierte Auswertung gibt zudem Hinweise, dass vor allem die Atlasarbeit und Arbeitsblätter zum Einsatz kommen, wenn kein Schulbuch eingeführt ist. Aber auch an den Schulen, die ein Schulbuch eingeführt hatten, schätzen die Schüler einen häufigeren Einsatz von Arbeitsblättern ein.

In Bezug auf die methodische Gestaltung ergeben sich nur wenige nennenswerte Unterschiede. In der komparativen Einschätzung sehen in etwa bzw. mehr als zwei Drittel der bilingualen Schüler keine Unterschiede zwischen dem englischsprachigen Erdkundeunterricht und dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Jeweils etwa 20% schätzen ein, mehr Partnerarbeit und Gruppenarbeit, aber weniger Schülerdiskussionen erfahren zu haben. Hinsichtlich der

dritten Hypothese deuten die Ergebnisse daher eher das Gegenteil an: ein Fünftel der bilingualen Schüler hat im englischsprachigen Erdkundeunterricht seltener lehrerzentrierte Sozialformen und Handlungsmuster als im deutschsprachigen Erdkundeunterricht wahrgenommen. In der separaten Einschätzung ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied, der in Richtung eines selteneren Einsatzes von Frontalunterricht tendiert. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der englischsprachige Erdkundeunterricht in der 8. Klasse eine Stunde mehr unterrichtet wird als der deutschsprachige Erdkundeunterricht. Die von den Schülern wahrgenommene unterschiedliche methodische Gestaltung könnte daher ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrkräfte den deutschsprachigen Erdkundeunterricht „strikt durchziehen“, da weniger Unterrichtszeit im Vergleich zum englischsprachigen Teil zur Verfügung steht.

Die differenzierte Auswertung der Schulen ohne und mit Schulbuch gibt einen Hinweis darauf, dass vor allem an den Schulen ohne Schulbuch die bilingualen Schüler mehr Gruppenarbeit im englischsprachigen Erdkundeunterricht wahrgenommen haben.

4.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

4.5.1 Englischsprachiger und regulärer Erdkundeunterricht im Vergleich

Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird von bilingualen Schülern überwiegend positiver beurteilt als der reguläre Erdkundeunterricht von nicht bilingualen Schülern. Dies wird in der Einschätzung zu den Items „gut“, „sinnvoll“ und „wichtig“ zum Ausdruck gebracht. Vor allem in der 9. Klassenstufe, die die größte befragte Gruppe darstellt und zudem an allen besuchten Schulen befragt wurde, wird der englischsprachige als besser und sinnvoller im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht eingeschätzt.

Auffallend ist in den Klassenstufen 9 und 10 die Einschätzung des englischsprachigen Erdkundeunterrichts als anstrengender und einfacher im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht. Als *Hypothese* lässt sich aufstellen: Durch die Sprachkomponente wird der englischsprachige Erdkundeunterricht als anstrengender empfunden, da der Übersetzungsprozess mehr Aufwand und Einsatz erfordert. Die fehlenden Sprachkenntnisse bedingen von Seiten der Lehrkräfte eine (weitere) didaktische Reduktion – sprachlich und folglich inhaltsbezogen. Zudem muss ein größerer Zeitaufwand bei der Behandlung der Themen berücksichtigt werden. Somit sind inhaltliche Vertiefungen und Transferleistungen seltener möglich, so dass die Inhalte als einfacher wahrgenommen werden.

In den 8. Klassen wird der englischsprachige Erdkundeunterricht als aktueller empfunden, wohingegen die 9. Klassen (und tendenziell die 10. Klassen) ihn als weniger aktuell einschätzen. Die empfundene Aktualität ist daher weniger inhaltlich bedingt, sondern ist dem Neuigkeitseffekt zuzuschreiben. Die Einschätzung der höheren Klassenstufen könnte wiederum eher inhaltlich bedingt sein und im Zusammenhang damit stehen, dass aktuelle Vertiefungen aufgrund der unzulänglichen Sprachkenntnisse seltener bzw. eher im regulären Erdkundeunterricht stattfinden können.

Die Schülerwahrnehmung deutet auf einen häufigeren Einsatz von veranschaulichenden Medien im englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht hin. Dies betrifft vor allem häufig eingesetzte Medien wie die Tafel, den Atlas, Folien und Bilder. Schulbuch, Wandkarte und Filme werden hingegen seltener im englischsprachigen Erdkundeunterricht eingesetzt. Die Unterschiede im Medieneinsatz sind bei Schulen, in denen ein Schulbuch eingeführt war, geringer. Daher gibt die differenzierte Betrachtung der

Ergebnisse der Schulen ohne und mit Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht einen Hinweis darauf, dass die Einführung eines Schulbuchs u. U. zu einem großen Teil Einfluss auf die Gestaltung des bilingualen Erdkundeunterrichts haben könnte. Daraus lässt sich die *Hypothese* aufstellen, dass der bilinguale Erdkundeunterricht vor allem dann hinsichtlich des Medieneinsatzes abwechslungsreicher ist, wenn kein Schulbuch im englischsprachigen Erdkundeunterricht eingeführt wird.

Hinsichtlich der Sozialformen und Handlungsmuster schätzen bilinguale Schüler einen häufigeren Einsatz von Partnerarbeit, Einzelarbeit und Frontalunterricht ein. Seltener werden Schülerreferate gehalten. Die Ergebnisse deuten an, dass an Schulen, die ein Schulbuch einführen, im englischsprachigen Erdkundeunterricht häufiger in Partnerarbeit und Einzelarbeit gelernt wird als im regulären Erdkundeunterricht. In Schulen ohne eingeführtes Schulbuch hingegen wird häufiger frontal unterrichtet als im regulären Erdkundeunterricht. Als *Hypothese* lässt sich formulieren, dass die Einführung eines Schulbuchs im englischsprachigen Erdkundeunterricht auch den Einsatz von Sozialformen beeinflusst im oben beschriebenen Sinne.

Die Ergebnisse zu den Sozialformen und Handlungsmustern geben somit einerseits einen Hinweis darauf, dass die in der Fremdsprachendidaktik postulierte „Gefahr einer Gegenkraft gegen eine Pädagogik vom Lernenden aus“ (DECKE-CORNILL 1999, S. 166) gegeben sein könnte. Die positive Beurteilung des englischsprachigen Erdkundeunterrichts verdeutlicht andererseits, dass diese Gefahr eher von Didaktikern bzw. Pädagogen befürchtet, hingegen von den Schülern nicht wahrgenommen wird (s. auch den folgenden Abschnitt).

4.5.2 Englischsprachiger und deutschsprachiger Erdkundeunterricht im Vergleich

Ein Anteil von etwa 30% der bilingualen Schüler gibt an, den englischsprachigen Erdkundeunterricht besser als den deutschsprachigen zu finden. Nahezu die Hälfte schätzt ihn als genauso gut ein. Eine positivere Beurteilung des englischsprachigen Erdkundeunterrichts anhand weiterer Items lässt sich nur in der komparativen Beurteilung erkennen. Immerhin jeweils etwa 30% der bilingualen Schüler finden den englischsprachigen Erdkundeunterricht interessanter, wichtiger, sinnvoller und lehrreicher. Bezogen auf die Beurteilung der einzelnen Klassenstufen sind die Anteile der Schüler in den höheren Klassenstufen größer, die den englischsprachigen Erdkundeunterricht positiver beurteilen als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Da sich diese Einschätzung nicht in den separaten Beurteilungen bestätigt, lässt sich als *Hypothese* ableiten, dass die positiven Tendenzen nicht inhaltlich bestimmt sind, sondern vorrangig auf die Sprachbesonderheit zurückzuführen sind.

Für alle Klassenstufen ergeben sich signifikante Unterschiede zu den Items „anstrengend“ und „verständlich“. Demnach schätzen die Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht als anstrengender und weniger verständlich als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht ein. Diese Einschätzung ist in den höheren Klassenstufen weniger ausgeprägt als in der Klassenstufe 8.

Die Ergebnisse zum Medien- und Methodeneinsatz im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht bringen keine nennenswerten Unterschiede hervor. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Schüler in dieser Hinsicht selbst wenig zwischen beiden differenzieren bzw. in ihrer Wahrnehmung beide „vermischen“, da z. B. sowohl der deutschsprachige als auch der englischsprachige Erdkundeunterricht von derselben Lehrkraft erteilt werden. Folgende geringfügige Tendenzen lassen sich dennoch herausstellen: Im englischsprachigen Erdkundeunterricht werden häufiger Atlanten, Texte, Tabellen u. ä., Arbeitsblätter

und Folien, seltener das Schulbuch und Filme eingesetzt. Als Sozialformen und Handlungsmuster kommen aus Sicht einiger Schüler im englischsprachigen Erdkundeunterricht häufiger die Partnerarbeit und Gruppenarbeit zum Einsatz. Es wird weniger in Frontalunterricht sowie in Einzelarbeit gelehrt und es werden seltener Schülerreferate gehalten.

Als *Hypothese* lässt sich somit formulieren, dass der größte Teil der bilingualen Schüler hinsichtlich des Medien- und Methodeneinsatzes keine Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen und englischsprachigen Erdkundeunterricht empfindet. Lediglich der Einsatz von Arbeitsblättern wird – sowohl an Schulen mit als auch ohne Schulbuch – als häufiger empfunden. An Schulen ohne Schulbuch gilt dies ebenfalls für die Atlasarbeit.

4.5.3 Methodische Herangehensweise

Die Einschätzung des Erdkundeunterrichts auf Basis von singulären Items ist den Schülern m. E. leichter gefallen als eine Einschätzung im Polaritätenprofil. Dennoch ist auch der damit einhergehende Interpretationsnachteil nicht von der Hand zu weisen. Aufgrund des jetzigen Wissensstandes hätte z. B. das Item „interessant“ aufgenommen werden sollen. In der Einschätzung wurde zwar das Gegenteil „langweilig“ abgefragt, die damit verbundenen Konnotationen sind jedoch für die Schüler vermutlich nur teilweise gegensätzlich zum Item „interessant“. Vor allem in der qualitativen Studie wird deutlich, dass die Probanden „interessant“ abgesehen von den Sachfachinhalten in großem Maße mit der Sprachkomponente verknüpfen; „langweilig“ würden sie hingegen mehr den Sachfachinhalten und der methodischen Gestaltung zuordnen (s. Kapitel 5, u. a. Abschnitt 5.6.1). Damit lässt sich z. T. der Anteil von immerhin 30% in der komparativen Einschätzung der bilingualen Schüler erklären, der den englischsprachigen Erdkundeunterricht als interessanter einschätzt, wohingegen die separaten Beurteilungen keine bzw. keine eindeutigen signifikanten Unterschiede hervorbrachten. Daher empfiehlt es sich, wenn statt Polaritäten singuläre Items verwendet werden sollen, vor dem Hintergrund bestimmter Hypothesen die jeweils dichotomen Items separat abzufragen.

Exkurs: Einschätzung durch Lehrkräfte

Um einen Vergleich zur Schülereinschätzung zu erhalten, wurden auch die Lehrkräfte für den bilingualen Erdkundeunterricht an den Schulen gebeten, einen Fragebogen zu beantworten. Die Einschätzung durch die Gruppe der Lehrer soll die Ergebnisse der Schülerbefragung ergänzen.

Von den 13 möglichen Lehrkräften haben 12 Lehrer den Fragebogen ausgefüllt, der im Aufbau an den Schülerfragebogen angelehnt war und die Fragen zum Medien- und Methodeneinsatz im deutschsprachigen bzw. englischsprachigen Erdkundeunterricht sowie die komparative Einschätzung hierzu beinhaltete. Zunächst wurden die Lehrkräfte gebeten, jeweils maximal drei Argumente aufzuführen, die das bilinguale Angebot befürworteten bzw. diesem entgegenstehen. Der Fragebogen schloss mit einer Frage nach einem möglichen, zeitlichen Mehraufwand für den bilingualen Unterricht im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht mit einer Begründung der Antwort. Als allgemeine Angaben wurden das Alter, die Anzahl der Berufsjahre als Lehrer insgesamt und im bilingualen Unterricht sowie die Unterrichtsfächer erfasst. Im Folgenden sollen nur die Antworten zu den offenen Fragen vorgestellt werden. Sie sind als weitere Sichtweise mit einem anderen Blickwinkel von Interesse.

Die befragten Lehrkräfte weisen eine Altersamplitude von 33-60 Jahre auf, wobei jeweils drei Lehrkräfte in den Dreißigern und Vierzigern waren, die Hälfte war älter als 50 Jahre. Dement-

sprechend reicht die Anzahl der Berufsjahre als Lehrer von 5 Jahren bis hin zu 33 Jahren. Drei Lehrkräfte haben weniger als vier Jahre Erfahrung im bilingualen Unterricht. Fünf Lehrkräfte geben Erfahrungen im zeitlichen Bereich 4 bis 6 Jahre an, die übrigen vier verteilen sich auf den Bereich 8 bis 12 Jahre Erfahrung im bilingualen Unterricht. Abgesehen von der letzten Gruppe verfügen die Lehrkräfte somit nur über mittelmäßige bis wenig Erfahrungen im bilingualen Unterricht, was darauf zurückzuführen ist, dass das bilinguale Angebot mit der Fremdsprache Englisch erst in den 90er Jahren verstärkt Einzug in die Schulen gefunden hat (vgl. THÜRMAN, Internet-Quellen; s. Unterkapitel 3.1).

Folgende Argumente werden *für* den bilingualen Unterricht aufgelistet (Häufigkeit in Klammern, zur Erleichterung der Übersicht werden ähnliche Argumente zusammengefasst und durch einen Schrägstrich voneinander getrennt):

- *Sprachkenntnisse*: hervorragendes Erlernen einer Fremdsprache/bessere Englischkenntnisse/fremdsprachliche Kompetenz (6);
- *Kommunikation*: Sprechfähigkeiten werden besonders gefördert/Erweiterung der Sprachkompetenz/(interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit/Fremdsprache als Arbeitssprache gibt mehr Übung und Sicherheit/Sprachtraining in Fremdsprache (6);
- *Wortschatz*: umfassendes Erlernen einer Fremdsprache durch Fachvokabular/differenzierterer Wortschatz (3);
- *Einstellung*: interkulturelle Kompetenz/intensiveres Verständnis für andere Kulturen (größere Offenheit und Toleranz) (3);
- *Globalisierung*: Englisch in vielen Bereichen wichtiger/Englisch als Weltsprache (3),
- *Antrieb*: Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache/Motivation durch Orientierung am Sachfach (3);
- *Fachkenntnisse*: Erdkundeunterricht auf breiter Basis/vertiefter Sachfachkenntniserwerb (2);
- *Sonstiges*: Chance, britische oder amerikanische Kollegen an die deutsche Schule zu holen; Aufwertung des Fachs Geographie in der Schule; Basis für internationale Forschungsarbeit; mehr Übung mit Strukturen; Ersatz für Sprachprüfung bei Auslandsstudium; Globalisierung; propädeutischer Aspekt (englische Fachliteratur an Universität); Begegnung mit nicht-deutschen Originaltexten; Profilbildung der Schule; weniger Hemmungen, sich in Fremdsprache zu äußern (jeweils 1).

Unter der Prämisse, dass die Häufigkeit der Nennung ein Indiz für die Bedeutung bzw. Gewichtung der genannten Argumente ist, lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte vor allem Argumente aus der Perspektive als Fremdsprachenlehrkraft für den bilingualen Unterricht auflisten. Das Verständnis für andere Länder und Kulturen wird sowohl im fremdsprachlichen Unterricht (vgl. BACH 1998) als auch im Erdkundeunterricht (z. B. HAUBRICH et. al. 1997, S. 82) angestrebt. Nur die (selten genannten) Argumente des vertieften Sachfachkenntniserwerbs bzw. des Erdkundeunterrichts auf breiter Basis und der Aufwertung des Sachfaches stellen wesentliche Argumente zugunsten des unterrichteten Sachfaches dar.

Als Argumente gegen den bilingualen Unterricht werden genannt:

- *Organisation*: hoher organisatorischer Aufwand bzw. Organisationsprobleme/oft nachmittags/Aufwand in Oberstufe (6),
- „*Status des Besonderen*“: gewisse Selektion der guten Schüler/Elitebildung und Schwächung der Parallelklassen/ablehnende Haltung der Kollegen (4),
- *Materialien*: teure Unterrichtsmaterialien/Materialsuche/schlechte Unterrichtsmaterialien (3),
- *native speaker*: „bilingualer Unterricht mit ausschließlich deutschen Lehrkräften ist eine ‚Mogelpackung‘, die dem Ziel des Einsatzes ausländischer Kollegen widerspricht“ (Kommentar eines Lehrers),
- *Sonstiges*: weniger Fachvokabular in Muttersprache; Gefahr der Überheblichkeit; hoher Zeitaufwand; sehr unterschiedliche Motivation für das Sachfach; sprachliche Mängel vor allem in der Mittelstufe (jeweils einmal).

Zwei Lehrkräfte nennen bzw. kennen ihrer Ansicht nach keine wesentlichen Argumente, die dem bilingualen Unterricht entgegenstehen. Insgesamt kann man festhalten, dass wesentlich weniger Argumente gegen den bilingualen Unterricht aufgelistet werden. Dabei sind es vor allem organisatorische Probleme, die mögliche „Gefahr“ der Elitebildung sowie die aufwändige Suche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien, die als Argumente gegen den bilingualen Unterricht genannt werden. Auffällig ist, dass sich die meisten Argumente auf „äußere“ Bedingungen des Unterrichts beziehen, nur drei Argumente beziehen sich auf die Schülerschaft hinsichtlich Fähigkeiten, Einstellung und Motivation.

Bis auf eine Lehrkraft geben alle Lehrkräfte an, dass sie für den englischsprachigen Erdkundeunterricht mehr Aufwand betreiben müssen. Folgende Gründe wurden genannt:

- kein Unterrichtswerk eingesetzt (6),
- viel mehr Materialsuche bzw. schwierige Materialbeschaffung (Aktualität, Texte, Videos, Bilder) (6),
- mehr bzw. aufwendige sprachliche Vorbereitung/geographische Fachbegriffe nicht bekannt/Vokabelarbeit (5),
- Materialien müssen selbst erstellt werden, was zeitaufwendig ist (4),
- sprachliche Fertigkeit der Schüler muss beachtet werden/Textentlastung (3),
- neue z. T. landeskundliche Themen.

Vorrangig spielt das Problem der Beschaffung geeigneter Unterrichtsmaterialien eine Rolle, selbst wenn ein Schulbuch eingeführt ist. Hinzu kommt die schülergerechte Aufbereitung der entsprechenden Materialien. Eine Lehrkraft, die angibt, eher weniger Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung zu betreiben, begründet dies wie folgt: „Die Schulbuchtexte werden genau durchgearbeitet, die fremden Wörter erhell und erarbeitet. Man kann nicht so stark in die Tiefe gehen“ (Anm.: an der Schule ist im bilingualen Unterricht ein Schulbuch eingeführt worden). Diese Lehrkraft besitzt 16 Jahre Berufserfahrung, davon 3 im bilingualen Unterricht. Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild: Zahlreiche Argumente *für* den bilingualen Unterricht werden vor allem hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse und -kompetenz aufgelistet. Als *problematisch* erweisen sich der organisatorische Aufwand seitens der Schule sowie der zeitliche Mehraufwand seitens der Lehrkräfte.

5 Qualitative Studie: Subjektive Sichtweisen von Schülern und Absolventen

5.1 Vorbemerkung: Kombination qualitativer und quantitativer Methoden

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (FLICK u. a. 2000, S. 14).

Die vorliegende Arbeit strebt eine Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden an, um das Forschungsfeld des bilingualen Erdkundeunterrichts von verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Die Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Methoden erfolgt dabei durch die Art des verwendeten Datenmaterials: im quantifizierenden Ansatz wird Erfahrungsrealität vorab quantifiziert und mündet in die statistische Verarbeitung von Messwerten. „Demgegenüber operiert der qualitative Ansatz mit Verbalisierungen der Erfahrungswirklichkeit, die interpretativ ausgewertet werden“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 271). Diese Blickrichtung wird auch als Unterscheidungskriterium für die methodischen Vorgehensweisen dieser Arbeit zugrundegelegt. Was die damit verbundenen Diskrepanzen in der Auffassung von Wissenschaft betrifft, die oft in Form prägnanter Gegensatzpaare zum Ausdruck gebracht werden¹, schließt sich die Verfasserin der Auffassung von BORTZ/DÖRING (1995; Hervorhebungen im Original) an:

„Wir plädieren dafür, solche Gegensätze nicht als Dichotomien, sondern allenfalls als bipolare Dimensionen aufzufassen und sie nur äußerst vorsichtig zu verwenden. Die Kategorien sind nämlich sehr stark durch Wertungen überdeckt und geben damit die Forschungspraxis verzerrt wieder“ (ebd., S. 274).

Durch die Kombination der methodischen Vorgehensweisen kann eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs erfolgen² (vgl. KELLE/ERZBERGER 2000, S. 304). So wird auch für geographiedidaktische Forschungsarbeiten konstatiert:

„Da massenstatistische Untersuchungen, wie sie allenthalben gang und gäbe sind, keinen validen Aufschluss darüber ergeben, was in den Köpfen der Schüler wirklich vor sich geht, wäre zu überprüfen, ob man nicht ergänzend dazu auch individual- und tiefenpsychologisch orientierte Forschung betreibt“ (KÖCK 1998, S. 186).

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung ließen vor allem Fragen offen, die die subjektive Interpretation bestimmter Items und insgesamt eine vertiefte Analyse der Ergebnisse auf einer verstehenden Ebene betreffen. Mit dem qualitativen Forschungsansatz soll daher erforscht werden, was bilinguale Schüler und Absolventen des bilingualen Angebots aufgrund ihrer Erfahrungen über den bilingualen Unterricht *wissen*, und wie sich dieses Wissen auf ihre

¹ Ausführliche und kritische Kommentare zum Verhältnis von quantitativen und qualitativen Methoden finden sich z. B. bei WOLF (1995) oder bei v. SALDERN (1995). Letztgenannter äußert sich zur Charakterisierung der beiden Paradigmen über Dichotomien wie beispielsweise weich-hart, flexibel-fixiert, konkret-abstrakt, deskriptiv-erklärend, subjektiv-objektiv folgendermaßen: „Propagandisten dieser unseligen Dichotomisierung sind ‚Verpackungskünstler‘“ (ebd., S. 340).

² Vgl. aber die kritischen Bemerkungen von FROMM (1990, 470ff.) zum Ertrag der Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren.

Überzeugungen und ihr Handeln auswirkt. Wissen ist somit nicht allein auf Denkprozesse bezogen, d. h. im rein kognitiven Sinne zu verstehen, sondern Affektivität in Form von Einstellungen, Werthaltungen und Intentionen spielt eine wichtige Rolle (vgl. auch KALLENBACH 1996, S. 18).

In der qualitativen Forschung ist dieses Anwendungsfeld der Analyse von Alltagswissen¹ der Forschungsperspektive „Zugänge zu subjektiven Sichtweisen“ zuzuordnen (vgl. im Überblick FLICK et. al. 2000, S. 18f.). Die dahinterliegende, theoretische Position ist die „Phänomenologie“ bzw. „phänomenologische Lebensweltanalyse“, als deren Hauptvertreter Luckmann und Schütz² gelten (vgl. HITZLER/EBERLE 2000, S. 109).

5.2 Zum Forschungskonzept der subjektiven Theorien

5.2.1 Begründung für die Wahl des Konzepts

Als qualitativer Forschungsansatz wurde für diese Arbeit das Konzept der subjektiven Theorien gewählt, das besonders geeignet erscheint, die durch die Fragebogenerhebung gewonnene „Außenperspektive“ durch eine „Innenperspektive“ zu erweitern. Zunächst wird ein kurzer Einblick in die Entwicklung dieses Konzepts gegeben, bevor die „Eignung“ begründet wird.

Das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien – ein Modell aus der deutschsprachigen Psychologie – wurde in den 70er und 80er Jahren von einer Forschergruppe um Groeben und Scheele entwickelt (GROEBEN et. al. 1988). Grundlegend für den Ansatz waren drei Werke: Kellys *Psychology of Personal Constructs* (1955), Heiders *Psychology of Interpersonal Relations* (1958) und Lauckens *Naive Verhaltenspsychologie* (1974), in deren Tradition das Forschungsprogramm subjektive Theorien neben einer theoretischen Fundierung vor allem einen methodischen Zugang darstellt, um subjektive Theorien empirisch erforschen zu können (vgl. KALLENBACH 1996, S. 37). Auf eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Forschungskonzepts der subjektiven Theorien sowie dessen konzeptuelle und methodische Grundlagen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. hierzu z. B. GROEBEN/SCHEELE 1977; GROEBEN et. al. 1988). Einen guten Überblick über die „Geschichte der Erforschung subjektiver Theorien“ gibt FLICK (1989, S. 100ff.).

Eine didaktisch reduzierte Anwendung des Forschungsprogramms findet sich bei KALLENBACH (1996), die ihre Dissertation diesem Konzept gewidmet hat, das in der Fremdsprachendidaktik seit einigen Jahren verstärkt Beachtung erfährt (vgl. HENRICI/ZÖFGEN 1998). Der Ansatz bzw. die Umsetzung von KALLENBACH wurde aus folgenden Überlegungen als Orientierungsbasis für diese Arbeit gewählt: Zum einen wurde die Forschungsmethode der subjektiven Theorien in modifizierter Form in Bezug auf das Fremdsprachenlernen von Schülern, d. h. in einem schulischen Rahmen, eingesetzt und hat sich dabei als angemessen bewährt. Zum anderen unterstreicht die Autorin die Bedeutung dieses Forschungsansatzes, der sich anbiete, um auch Befragungen mit anderen Personengruppen durchzuführen, u. a. Lernende an bilingualen Schulen (vgl. ebd., S. 264). Hierzu zählen insbesondere Schulen, die ein bilinguales Angebot ermöglichen.

¹ Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft finden sich z. B. bei LUCKMANN (1981).

² Eine ausführliche Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher sei auf SCHÜTZ/LUCKMANN (1979/1984) verwiesen.

5.2.2 Wissenskonstruktion und subjektive Theorien

Was sind subjektive Theorien? Die folgenden einführenden Bemerkungen sollen eine erste Annäherung darstellen, bevor eine für diese Arbeit gültige Definition gegeben wird.

„Subjektive Theorien gehen vom Menschen aus, der über seine Umwelt nachdenkt, sie zu erklären versucht, bestrebt ist, dieses Erklärungs- und Wissenssystem funktionstüchtig und widerspruchsfrei zu halten und dabei immer wieder den Bezug zu sich selbst und seinen Erfahrungen herstellt“ (KALLENBACH 1996, S. 13).

Somit betont der Ansatz zum einen die Subjektivität der Ausführungen einer interviewten Person, zum anderen wird ihnen Theoriestatus zugesprochen, d. h. Erklärungs- und Vorhersagepotential, Kohärenz und erfahrungsbasierte Abstrahierung und Strukturierung (ebd., S. 12).

Konstruktion subjektiver Theorien

Da subjektive Theorien als mehr oder weniger bewusstes Wissen hinter dem (Sprach-)Handeln stehen, sollen zunächst einige, einführende Anmerkungen zur Wissenskonstruktion vorangestellt werden. Abbildung 17 zeigt in vereinfachter Darstellung funktionale Aspekte der individuellen Wissenskonstruktion, die jedoch nicht unbeeinflusst von der „intersubjektiven Kulturumwelt“¹ sind, in die jede/r sozialisiert wird (vgl. KALLENBACH 1996, S. 23; SCHÜTZ 1971, S. 11).

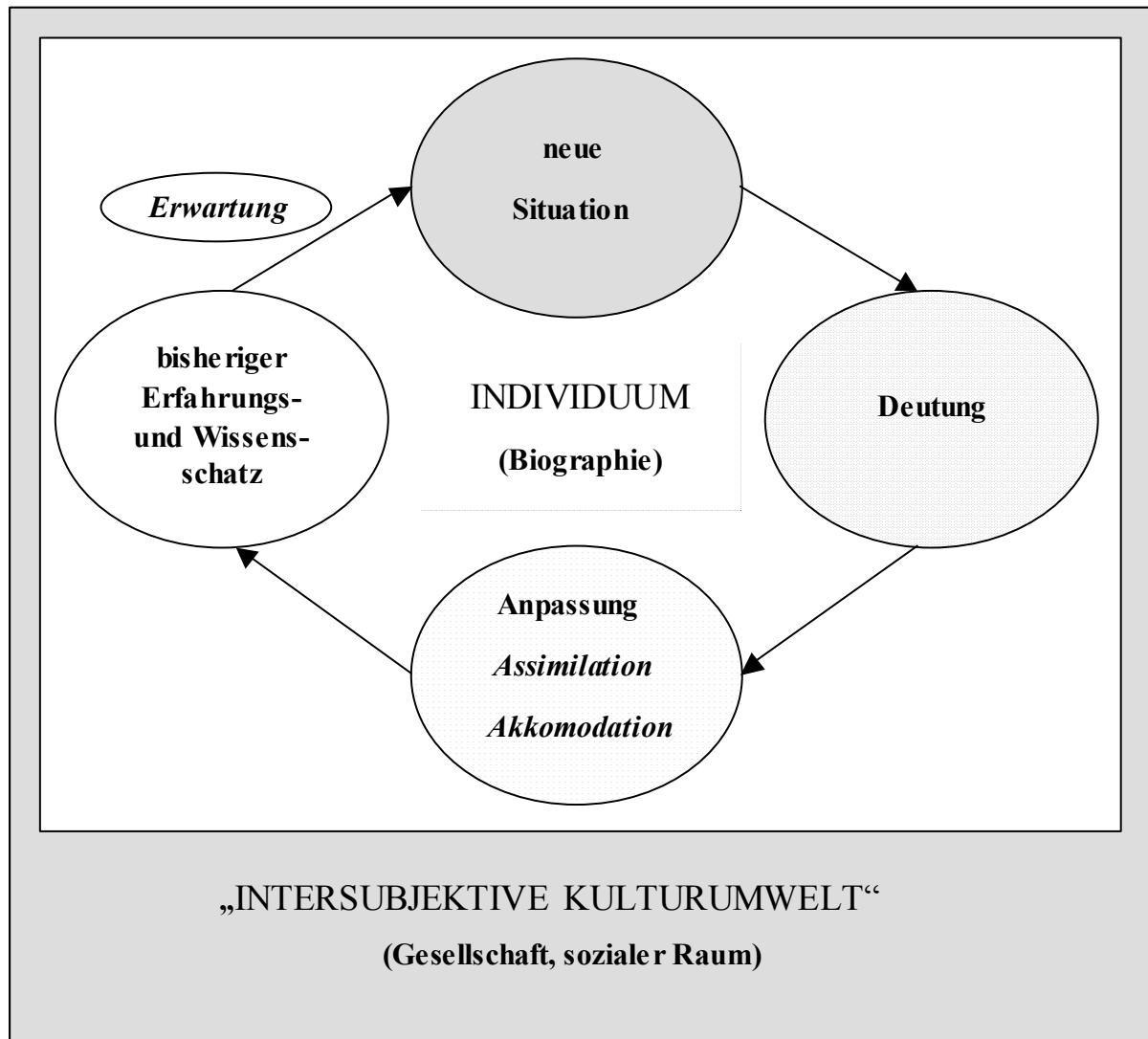
„Wissen“ wird nach PIAGET in seiner kognitiven Entstehung häufig als Schema bezeichnet. Auf Grundlage eines bestimmten Schemas („bisheriger Erfahrungs- und Wissensschatz“) trägt ein Individuum eine Erwartung an eine neue Gegebenheit bzw. einen neuen Reiz oder eine neue Situation heran. Diese werden zunächst so interpretiert („Deutung“), dass sie vertraut erscheinen (Prozess der Assimilation). Sofern die bestehenden Interpretationsmöglichkeiten nicht ausreichen, um das Neue zu assimilieren, müssen sie erweitert werden (Prozess der Akkomodation). Die dadurch erreichte Anpassung des Individuums durch den aktiven Prozess der Interpretation wird als Adaptation bezeichnet (vgl. MIETZEL 1993, S. 63 ff.; GINSBURG/OPPER 1991, S. 32ff.). Ein Auszug aus einem der geführten Interviews der vorliegenden Arbeit verdeutlicht den Prozess in Bezug auf das Fremdverstehen bzw. interkulturelle Lernen² (s. Einzelfall 5.5.1.1).

- A.: (...) also dieses Hauptziel der interkulturellen Erziehung, finde ich, das ist auch ganz stark so mit dabei, (...) also in der Theorie hört sich das immer so an, ja man hat Materialien, also authentische Materialien aus England, aus den USA oder Australien, und das fördert die interkulturelle Kompetenz und man kann sich irgendwie nichts drunter vorstellen, aber so im Nachhinein, wenn ich drüber nachdenke, dann ist das aber wirklich so, dass das im Unterbewusstsein stark gefördert wird, dass man diese ganzen Materialien, mit denen man dann auch im Studium stärker konfrontiert ist, dass man das viel selbstverständlicher annimmt, zum Beispiel. [...] Ich finde, das sind so Kleinigkeiten, wie zum Beispiel, im Amerikanischen oder im Englischen, dann sagt man ja nicht „Zwei-Komma-Acht“, sondern „Zwei-Punkt-Acht“. Und man liest das einfach, ja für uns ist das halt so und ein anderer denkt sich dann an der Stelle – stockt dann erst mal, (...).

¹ Dieser Begriff wird von SCHÜTZ (1971, S. 11) verwendet.

² Auf die inhaltlichen Aussagen in Bezug auf das interkulturelle Lernen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Sie entsprechen in dieser Darstellung nicht der Sichtweise der Verfasserin. Das Beispiel kann jedoch als konstruktivistischer Vorgang bei der Wissensaneignung angesehen werden. Über konstruktivistische Ansätze zum Problem des interkulturellen Lernens gibt z. B. AUERNHEIMER (1998, S. 20ff.) einen kurzen Überblick.

Abbildung 17: Individuelle Wissenskonstruktion



(eigene Darstellung basierend auf den Ausführungen von KALLENBACH 1996, S. 22f. und MIETZEL 1993, S. 63ff.)

Das Wissen, das auf diese Weise funktional und zielgerichtet entsteht, um die Welt sinnvoll wahrnehmen und in ihr handeln zu können, wird häufig auch als „Alltagswissen“ bezeichnet, „weil es sich durch das Agieren und Interagieren in einem komplexen sozialen Umfeld konstituiert“ (KALLENBACH 1995, S. 85). Auch subjektive Theorien gründen auf einer Alltagsrationalität. „Menschen benutzen subjektive Theorien im Alltag – wie Wissenschaftler die objektiven Theorien – um Ereignisse vorherzusagen und zu erklären“ (ZIMBARDO 1995, S. 14). Daher sind subjektive Theorien Alltagstheorien (vgl. hierzu auch BORTZ/DÖRING 1996, S. 334).

Abbildung 17 verdeutlicht zudem die zwei Ebenen, auf denen Beschreibung und Interpretation beim Ansatz der subjektiven Theorien zum Tragen kommen: zum einen die Ebene der Selbstdarstellung durch die interviewten Personen, zum anderen die Ebene des Verständnisses durch Außenstehende (vor allem zunächst einmal die des Forschenden), die die Äußerungen

zu verstehen, darzustellen oder/und zu vermitteln versuchen (vgl. KALLENBACH 1996, S. 13).

Definitorische Grundlagen

Subjektive Theorien sind in der engeren Begriffsexplikation nach Groeben/Scheele (GROEBEN et. al. 1988):

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
die im Dialog-Konsens-Verfahren aktualisier- und rekonstruierbar sind (*)
als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist (*)“ (ebd., S. 22).

Die mit (*) gekennzeichneten, definierenden Merkmale sind diejenigen, die der weiten Variante des Konzepts „Subjektive Theorie“ hinzugefügt wurden (ebd., S. 19). Sie beziehen sich zum einen auf die hermeneutische Forschungsphase (Rekonstruktion im Dialog-Konsens), zum anderen auf die empirische Forschungsphase (Überprüfen der Handlungswirksamkeit). In der ersten Phase des Forschungsprozesses wird durch ein Interview die subjektive Sicht expliziert. Dabei sollen die am Interview Beteiligten möglichst zu einem konvergierenden Verständnis der explizierten Theorie gelangen („Dialog-Konsens“). In der zweiten Phase wird die verbal rekonstruierte Theorie einer „explanativen Validierung“ unterzogen. Durch systematische Beobachtung soll das Verhältnis von subjektiver Theorie zum tatsächlichen Handeln empirisch geprüft werden. Durch diese Zweiphasigkeit wird die Möglichkeit geschaffen, „die hermeneutische und empirische Tradition in der Psychologie zu vereinen“ (GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 32).

Die geforderte Überprüfbarkeit subjektiver Theorien durch die Handlungsvalidierung ist nicht unproblematisch, da darin das Postulat steckt, dass die subjektiven Theorien handlungsleitend sind (vgl. KALLENBACH 1996, S. 40f.). Im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung richtet sich das primäre Interesse analog zu den Untersuchungen von KALLENBACH (1996) auf die Beschreibung der Inhalte der subjektiven Theorien. Somit liegt der Schwerpunkt auf der ersten Forschungsphase und nicht im Erkenntnisinteresse der potentiellen Handlungsrelevanz subjektiver Theorien. Zur Kritik am Ansatz der Handlungsvalidierung sei auf TERHART (1981, S. 778) und FLICK (1989, S. 148ff.) verwiesen.

In Anlehnung an die Definition von KALLENBACH (vgl. 1996, S. 49f.), die subjektive Theorien auf das Fremdsprachenlernen bezogen konkretisiert hat, lässt sich die Definition subjektiver Theorien in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zum bilingualen Erdkundeunterricht¹ folgendermaßen formulieren (s. nächste Seite):

¹ Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das Schulfach Erdkunde. Dennoch fließt auch das Wissen bzw. die Erfahrungen in anderen bilingualen Sachfächern in die subjektiven Theorien mit ein.

Subjektive Theorien über bilingualen Erdkundeunterricht sind komplexe Wissenskonstrukte, die der/die Einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Sachfachinhalten in einer Fremdsprache in und außerhalb der Schule¹ aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des fremdsprachig geführten Sachfachunterrichts in einen individuellen Sinnzusammenhang. Sie sind spezifisch im Hinblick auf das Lernen von Sachfachinhalten in einer Fremdsprache, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. In subjektiven Theorien werden Erfahrungen verbalisiert, bewusst gemacht, strukturiert und bewertet. Subjektive Theorien haben das Potenzial, in nachfolgende Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken.

5.3 Methodische Vorgehensweise

5.3.1 Interviews und Strukturbilder

Da in dieser Arbeit vor allem die individuellen Einstellungen, Argumentationen, Bezüge und Überzeugungen von Interesse sind, bieten sich als Forschungsmethode Interviews an, um im Dialog-Konsens-Verfahren die subjektiven Theorien herauszuarbeiten. Über die Schilderungen ihrer jeweils subjektiv erlebten, empfundenen und „verarbeiteten“ Erfahrungen im bilingualen Unterricht sollen die subjektiven Theorien rekonstruiert werden (vgl. KALLENBACH 1996, S. 75). Das von KALLENBACH (1996) erprobte Verfahren, das als Orientierungsbasis gewählt wurde, soll im Folgenden skizziert werden, bevor die Vorgehensweise für diese Arbeit erläutert wird.

KALLENBACH hat im Winter 1993/94 vierzehn Schülerinnen und drei Schüler der gymnasialen Oberstufe in der Jahrgangsstufe 12 einer Gesamtschule und eines Frankfurter Gymnasiums zu ihrer Sicht auf das Fremdsprachenlernen befragt. Sie hat eine vergleichsweise homogene Schülergruppe gewählt, die seit der Jahrgangsstufe 11 Spanisch im Grundkurs als neu-einsetzende Fremdsprache lernte. Die Interviews, die in Schulräumen stattfanden, wurden „halbstrukturiert-leitfadenorientiert“ durchgeführt. Alle Interviews wurden auf Kassetten aufgezeichnet und dauerten eine Dreiviertelstunde bis Stunde. Im Anschluss an das Interview erhielten die Schüler einen ca. fünfseitigen Fragebogen, den sie zu einem zweiten Treffen wieder mitbringen sollten. Bis zu diesem Treffen, das ein bis zwei Wochen nach dem Interview stattfand, erfolgte eine Transkription der Aufzeichnung. Die Schüler wurden im zweiten Gespräch aufgefordert, Strukturbilder zu legen – in Anlehnung an die sogenannte Heidelberger Struktur-Lege-Technik nach SCHEELE/GROEBEN (1988, S. 48-68) – die ihre Gedankengänge aus dem Interview widerspiegeln sollten. Sie wurden dazu vorab über das Verfahren der Struktur-Lege-Technik informiert. Auch diese Gespräche wurden aufgezeichnet, aber nur punktuell transkribiert (vgl. ebd., S. 87ff.). Den Schwerpunkt der Arbeit bildeten bei der Auswertung schließlich die Interviews. Die Fragebögen wurden lediglich als Zusatzinforma-

¹ Hierbei muss berücksichtigt werden, dass in Bezug auf den bilingualen Unterricht die Erfahrungen vorrangig in der Schule gewonnen werden. Die Erfahrungen außerhalb der Schule werden vor allem in engem Zusammenhang zum Fremdsprachenlernen stehen. Im Unterschied zur Untersuchung über subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen geht es in dieser Forschungsarbeit um die subjektiven Theorien zu einer *Organisationsform* des Geographieunterrichts, d. h. der Schwerpunkt ist ein anderer. Das Fremdsprachenlernen spielt aber insofern eine Rolle, dass es um das Lernen von Sachfachinhalten in der Fremdsprache geht. Dieser Blickwinkel berücksichtigt auch Erfahrungen außerhalb der Schule.

tion hinzugezogen, aber nicht systematisch ausgewertet (vgl. ebd., S. 90). Die Strukturbilder nahmen bei der Auswertung weniger Raum ein (vgl. ebd., S. 99), zudem erwies sich das Verfahren „forschungspraktisch“ als schwierig:

„Die Bestimmung der zentralen Konzepte, wie sie für die Struktur-lege-Technik notwendig ist, stellt zwar bereits einen weitgehenden Interpretationsschritt dar; die ausführlichen Interpretationen (...) konnte ich jedoch erst vornehmen, nachdem die Phase der Datenerhebung abgeschlossen war und ich ein geeignetes Auswertungsverfahren gefunden hatte. Insofern konnte der Anspruch der kommunikativen Validierung nur bedingt realisiert werden. Den Zweck, zu dem dieses Verfahren eingesetzt wurde (...) konnte es jedoch erfüllen: Es eröffnete die Möglichkeit zu einer weiteren Begegnung, in der das Thema Fremdsprachenlernen noch einmal mit anderen Gesprächsimpulsen besprochen werden konnte“ (ebd., S. 228).

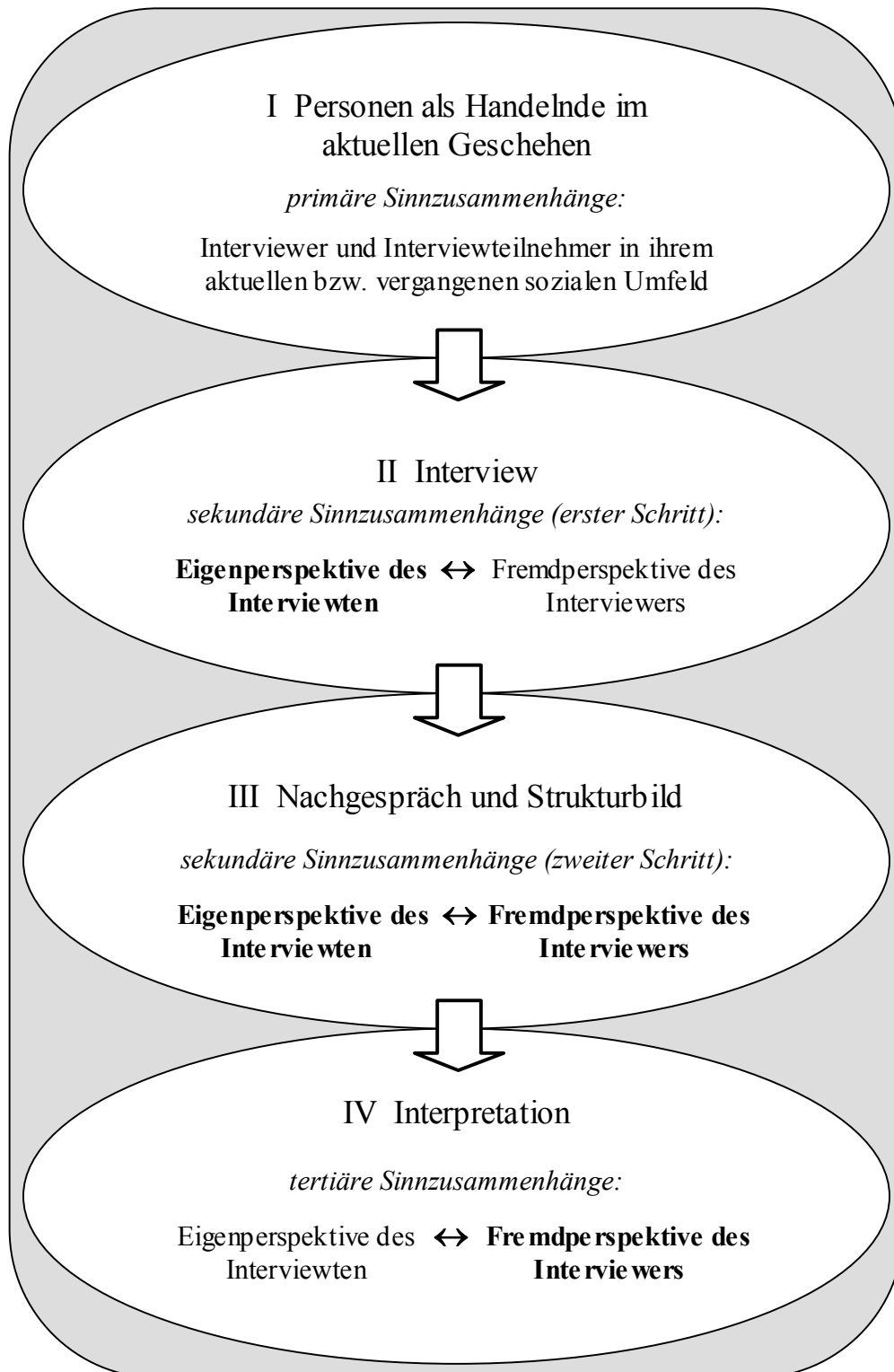
Das methodische Vorgehen wurde trotz der erwähnten „forschungspraktischen“ Schwierigkeiten in dieser Arbeit weitgehend übernommen. Es erfolgte jedoch keine schriftliche Befragung der Interviewteilnehmer. Diese Entscheidung lag vor allem darin begründet, dass sich die Fragen des Fragebogens im Verlauf des Gesprächs klären oder für das jeweilige Interview nicht von Interesse sein würden. Zudem könnten die Fragen Einfluss auf die Ausführungen im Nachgespräch haben, so dass die subjektive Theorie indirekt vom Forschungsprozess beeinflusst werden könnte, m. a. W. die ohnehin schon gegebene Reaktivität könnte sich dadurch verstärken. Weiterhin schien die Mischung von einem eher induktiven Vorgehen im Interview und einem eher deduktiven durch die Fragebögen unpassend bzw. widersprüchlich.

Der Forschungsprozess beinhaltet somit die in Abbildung 18 dargestellten Stadien, denen in der Überleitung zum folgenden Abschnitt die den einzelnen Etappen inhärenten *Konstruktionen*¹ des Interviewers und der Interviewten zugeordnet wurden. Durch die nach unten gerichteten Blockpfeile wird zum einen die Aufeinanderfolge der Stadien des Prozesses verdeutlicht, zum anderen wird dadurch die zeitliche Distanz, die der (vorläufig) abschließenden Interpretation zugrunde liegt, zum Ausdruck gebracht. Mit den doppelseitigen Pfeilen (↔) soll hervorgehoben werden, dass die Sinnkonstruktionen einem gegenseitigen Einfluss unterliegen². So kann der Forscher die Eigenperspektive der Interviewten, die eine Sinnkonstruktion ist, nur im Rahmen seiner Fremdperspektive nachvollziehen, die gleichermaßen wiederum seine Eigenperspektive – seine Sinnkonstruktion der Sinnkonstruktion – darstellt (s. Abschnitt 5.3.2.1). Die Fettmarkierung stellt die Gewichtung der jeweiligen Sinnkonstruktionen dar, wie sie m. E. in den jeweiligen Etappen zum Tragen kommen.

¹ Dabei handelt es sich um die vorrangigen Konstruktionen – auf die konstruktiven Momente im Zuge der Aufzeichnung und der Transkription wird im folgenden Unterkapitel 5.3.2 eingegangen.

² Dieser wechselseitige Einfluss bzw. die Konstruktionen auf beiden Seiten wurde in der Abbildung von KALLENBACH (1996, S. 66) nicht berücksichtigt.

Abbildung 18: Stadien und Sinnkonstruktionen im Forschungsprozess



(in Anlehnung an KALLENBACH 1996, S. 66; Entwurf und Ergänzungen durch C. Meyer)

5.3.2 Wissenschaftstheoretische Anmerkungen

*Objektivität ist die Wahnvorstellung,
Beobachtungen könnten ohne
Beobachter gemacht werden.*

Heinz von Foerster¹

5.3.2.1 Konstruktionen von Konstruktionen: Das Verstehen verstehen

In den Abbildungen 1 und 2 wurde schon deutlich, dass das Forschungskonzept der subjektiven Theorien durch Deutungsprozesse geprägt ist, die im ersten Schritt die Deutungsmuster und Konstruktionen der subjektiven Theorien auf Seiten der Interviewteilnehmer betreffen und im zweiten Schritt das Erschließen dieser Konstruktionen durch die Interpretation des Interviewers. Der zweite Schritt findet schon im Verlaufe des Interviews statt, vor allem aber bei der Auswertung der transkribierten Interviews. Damit ist ein hermeneutisches Vorgehen im Forschungsprozess beschrieben, das als Sinn und Zweck das Verstehen – und weniger das Erklären² – durch die interpretative Erschließung konkreter Einzelfälle verfolgt. Die Vorgehensweise in dieser Arbeit soll daher, von einer Metaebene aus betrachtet, analysiert werden³.

Konstruktivität in der Interviewsituation

Die wissenschaftliche Reflexion über die Verständigung von Deutungen und Konstruktionen im Interview erfordert grundsätzlich einen Skeptizismus. Dieser soll verhindern, dass das eigene Verständnis und die eigene Perspektive fraglos als Maßstab für das Verständnis und die Perspektive der anderen gilt.

„Wissenschaftliche Reflexion zielt somit – unter Vergegenwärtigung des je eigenen Verständnisses und Vorwissens – auf das Verstehen von Sinnzusammenhängen aus der Sicht des anderen, d. h. auf Fremdverstehen. Dabei ist Verstehen nur im Dialog möglich, indem beide Seiten ihre jeweilige Position als prozesshaft und dem/der anderen zugewandt begreifen“ (KALLENBACH 1996, S. 53f.).

Konkreter bedeutet das „Verstehen verstehen“ aus konstruktivistischer Sicht:

„Verstehen, was jemand gesagt oder geschrieben hat, bedeutet nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dass man auf Grund eines sprachlichen Austauschs eine begriffliche Struktur aufgebaut hat, die in dem gegebenen Zusammenhang als kompatibel mit dem betrachtet wird, was der Sprecher offenbar gemeint hat. Diese Kompatibilität kann jedoch nie durch einen direkten Vergleich überprüft werden. (...) Aus dieser Sicht liegt eine unvermeidliche intrinsische Unbestimmtheit in aller sprachlichen Kommunikation“ (v. GLASERSFELD 1997, S. 232).

¹ Quelle: v. GLASERSFELD (1997, S. 16).

² Zur Vielzahl der Gegensatzpaare, die jeweils den qualitativen bzw. quantitativen Forschungsmethoden zugeordnet werden, wie z. B. idiographisch vs. nomothetisch oder induktiv vs. deduktiv, vgl. z. B. die Bemerkungen und Literaturangaben bei KALLENBACH (1996, S. 50), BORSDORF (1999, S. 22ff.) und BORTZ/DÖRING (1995, S. 271ff.).

³ Die Ausführungen sind auf Aspekte und Andeutungen beschränkt, die von grundlegender Wichtigkeit erscheinen. Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise, im Besonderen der Interviewsituation, findet sich z. B. bei KALLENBACH (1996, S. 52ff.). Die Ausführungen sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Sie besitzen selbstverständlich gleichermaßen Gültigkeit. Weiterhin sei auf die Originalliteratur zur Forschungsmethode der subjektiven Theorien (GROEBEN et. al. 1988) sowie auf Lehrbücher zur empirischen Sozialforschung (z. B. SCHNELL et. al. 1999) bzw. zur qualitativen Forschung (z. B. FLICK et. al. 2000) verwiesen.

Das heißt, dass ergänzend zur subjektiven Sichtweise der Interviewteilnehmer¹ die Subjektivität des Forschers bzw. der Forscher berücksichtigt werden muss. Die Rolle der Forscherin in der vorliegenden Studie lässt sich im Rahmen dieser Überlegungen folgendermaßen beschreiben: Die Interviews wurden vor dem Hintergrund der Eindrücke aus den Hospitationen im englischsprachigen Erdkundeunterricht sowie den Gesprächen im Verlaufe der quantitativen Erhebung und natürlich den Ergebnissen der Fragebogenauswertung geführt. Hinzu kommen weitere Anregungen, die aus dem Studium der Literatur bewusst oder unbewusst angenommen wurden. Diese „Prägung“ hatte sicherlich Einfluss auf die Gesprächsführung. In der Rolle des „Senders“ war sie zwar als solche übergeordnet bewusst, aber dennoch war sie nicht „ausschaltbar“ – ein permanentes Abwägen im Interviewverlauf hätte jedoch eine Reaktionsunfähigkeit mit sich gebracht. Daher ist das Nachfragen oder „Nachhaken“ in den Interviewgesprächen durch diesen Hintergrund bestimmt. In der Rolle des „Empfängers“ wurde zumindest versucht, die Interviewteilnehmer möglichst selbständig Gedankengänge aufbauen zu lassen und sie durch Ernsthaftigkeit, Aufgeschlossenheit, aufrichtiges Interesse und Verständnis zum Erzählen zu ermutigen. Die Sichtweise der Interviewteilnehmer konnte jedoch nur insofern verstanden werden, dass sie in den zuvor beschriebenen Hintergrund eingebaut werden konnte, der sich dadurch erweiterte und wesentlich differenzierter wurde.

Auf die Reaktivität im Interview und die Interviewereffekte sei hier nur andeutungsweise hingewiesen, da sie in jedem methodischen Handbuch zur empirischen Forschung ausführlich nachzulesen sind². Sie sind sowohl in Bezug auf die „äußeren“ Rahmenbedingungen als auch hinsichtlich der „inneren“ Bedingungen im Gesprächsverlauf zu berücksichtigen. Auf der äußeren Seite haben sie zur Folge, dass die Interviewteilnehmer aufgrund der Anwesenheit des Forschers anders reagieren als sie bei dessen Abwesenheit reagiert hätten. Durch das gegenseitige Kennen lernen aufgrund der stattfindenden Kommunikation und der vorherrschenden Kommunikationssituation sind zudem die Beteiligten im Verlaufe des Gesprächs nicht mehr „dieselben“ wie zu Beginn. Die innere Seite ist dadurch geprägt, dass durch die vorgegebenen Themen und Fragestellungen Erlebnisse, Erfahrungen und Zusammenhänge selektiv erinnert und/oder (neu) konturiert und strukturiert werden. Zudem werden „möglicherweise Dinge ins Bewusstsein gehoben, die vorher keine Relevanz hatten, oder Aspekte argumentativ verknüpft, die vorher in keinem Zusammenhang standen“ (KALLENBACH 1996, S. 63). Dies kommt beispielsweise in der Erkenntnis des „noch-nie-so-darüber-nachgedacht-zuhaben“ (ebd.) zum Ausdruck. Die Beziehung des Forschers zu seinen Subjekten wird als „Forscher-Gegenstands-Interaktion“ unter dem Postulat der Interpretation im qualitativen Forschungsprozess als nicht „wegzudiskutierender Bestandteil“ akzeptiert (vgl. MAYRING 1990, S. 14ff.).

Konstruktivität der Aufzeichnung und Auswertung

Da die Konstruktionen des Interview-Interpreten auf denen aufbauen, die im Alltagsverstand des Menschen konstruiert werden, handelt es sich um „Konstruktionen zweiten Grades“

¹ Deren Sichtweise ist nicht nur auf die Deutung innerhalb der Kommunikation beschränkt, sondern auf die Interpretation des Gesamtzusammenhangs respektive ihrer Rolle als Befragte in einer Interviewsituation. In dieser Rolle wird ihnen in Bezug auf die Fragestellungen zum bilingualen Unterricht Expertenstatus verliehen. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingehender und differenzierter reflektiert (vgl. z. B. KALLENBACH 1996, S. 61ff.).

² Z. B. SCHNELL et. al. (1999, S. 330ff.); BORTZ/DÖRING (1995, S. 225ff.); zur Qualifikation der Forschenden bzw. Fragenden und zu „Kunstfehlern“ s. HOPF (1991, S. 181f. und 2000, S. 358f.).

(SCHÜTZ 1971, S. 68) bzw. eine „Viabilität¹ zweiter Ordnung“ (v. GLASERSFELD 1997, S. 197). Die Herauskristallisierung der subjektiven Theorien unterliegt aber auch einer „Retrospektive zweiten Grades“. Zum einen werden auf Seiten der Interviewteilnehmer Erfahrungen und Erlebnisse sowie daraus gewonnene Einstellungen im Rückblick in einen Zusammenhang gebracht, zum anderen erfolgt die Konstruktion der subjektiven Theorien durch den Forscher im Rückblick auf Basis der Interviewtranskripte.

Die Transkription der Interviews war somit aus zwei wesentlichen Gründen unbedingt erforderlich:

1. Die in den Interviews besprochenen Aspekte wurden für die nachfolgende Auswertung zugänglich gemacht und ermöglichten den Einstieg in den Verstehensprozess und seine fortlaufende Verfeinerung (hermeneutischer Zirkel) u. a. mit dem Ziel der Explizierung der jeweiligen subjektiven Theorie. Da die Aussagen „schwarz auf weiß“ im Gesprächszusammenhang vorlagen, konnte einer nachträglichen inhaltlichen Verfälschung entgegengewirkt werden.
2. Die Darstellungen und Interpretationen der tertiären Sinnkonstrukte können anhand von exemplarischen Interviewauszügen „belegt“ werden und somit für Außenstehende nachvollziehbar gemacht werden.

Dennoch unterliegt auch die *Aufzeichnung* der Interviews einer Konstruktion, da sie vom Interesse des Forschers oder des nicht unmittelbar beteiligten Zuhörers bzw. Lesers determiniert wird und durch ihre zeitmanipulative Struktur grundsätzlich ein konstruktives Moment beinhaltet (vgl. BERGMANN 1985, S. 317). Das konstruktive Element gilt erst Recht für die Transkription der Interviews auf Basis der Aufzeichnung, vor allem weil die schriftliche Fassung eine weitere, deutliche Reduzierung bedeutet. Diese betrifft zunächst Aspekte der Kommunikationssituation wie Gestik, Mimik, Blickkontakt und Körperhaltung. Weiterhin entfallen in der „Übersetzung“ Aspekte der Kommunikation wie Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Stimmführung usw. Bei den genannten Aspekten ist der Detaillierungsgrad der Transkription von Bedeutung. Da diesbezüglich mitgeteilte Informationen wie z. B. „betont“, „längeres Schweigen“ o. ä. nicht als integraler Bestandteil der Äußerung zur Geltung kommen, büßen sie viel an Unmittelbarkeit ein (vgl. KALLENBACH 1996, S. 68). Sie sind bezogen auf die visuelle Erscheinungen im Rahmen einer Audioaufzeichnung ohnehin nicht zu leisten.

Zum Vorgehen des Forschers soll daher abschließend angemerkt werden, dass die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nicht den Anspruch erhebt, die „wahren“ Ansichten der Interviewteilnehmer ermittelt zu haben. Vielmehr wurde versucht, die Interviewaussagen aus der subjektiven Sicht so gut zu interpretieren und hier darzulegen, wie es vor dem oben beschriebenen Hintergrund möglich war. Da dieser „konstruktivistische“ Hintergrund auch die oben skizzierten forschungsmethodischen Stärken und Schwächen beinhaltet, sind die Interviews und die Ausführungen in der Auswertung zumindest mit dem Bewusstsein einer erforderlichen kritischen Haltung gegenüber der eigenen Subjektivität und dem Versuch einer subjektivdistanzierenden Perspektive entstanden.

¹ Zum Begriff der Viabilität sagt v. GLASERSFELD: „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen“ (ebd. S. 43).

5.3.2.2 Validierung als Verstehenssicherung

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden, in denen als Gütekriterien die Objektivität, Reliabilität und Validität der angewendeten Verfahren gefordert werden, werden für die qualitative Sozialforschung andere bzw. modifizierte Gütekriterien aufgestellt. Zu diesen zählt MAYRING (1990, S. 104-106):

1. *Verfahrensdokumentation*: detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses;
2. *Argumentative Interpretationsabsicherung*: adäquates Vorverständnis und in sich schlüssige Interpretationen;
3. *Regelgeleitetheit*: z. B. in Hinsicht auf eine systematische Abfolge der Analyseschritte
4. *Nähe zum Gegenstand*: Anknüpfen an die Alltagswelt der beforschten Subjekte;
5. *Kommunikative Validierung*: nochmaliger Dialog über die Ergebnisse zwischen Forscher und Beforschten;
6. *Triangulation*: Entwurf unterschiedlicher Lösungswege für die Fragestellung und Vergleich von Ergebnissen¹.

Bezogen auf das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien sollen im Folgenden wissenschaftstheoretische Anmerkungen zur kommunikativen Validierung mit Hilfe der Struktur-lege-Technik erfolgen. Was die übrigen genannten Kriterien betrifft, so ist deren Berücksichtigung im methodischen Vorgehen dargestellt worden bzw. wird hinsichtlich der Triangulation im Aufbau der Arbeit angestrebt.

Kommunikative Validierung

Die Validierung muss bei einem Verfahren zur Erhebung subjektiver Theorien vor allem darauf abzielen, das gegenseitige Verstehen zwischen den Diskursteilnehmern abzusichern, was konkret bedeutet: „die Güte des Verstehens auf Seiten des Forschers zu sichern“ (GROEBEN et. al. 1988, S. 140). In der vorliegenden Studie wird eine kommunikative Validierung vor allem durch das zweite Gespräch angestrebt, das sich im Zuge der Entwicklung eines Strukturbildes und der damit verbundenen Rekonstruktion der Gedankengänge des Interviews ergibt (zum konkreten Vorgehen vgl. Abschnitt 5.4.3²). Eine kommunikative Validierung findet aber m. E. schon im Interviewverlauf durch Verständnis(nach)fragen statt³. Dennoch bietet das Nachgespräch dem Forscher die Möglichkeit, gezielt einige Aspekte noch einmal „aufzurollen“, die nach einer ersten Auswertung des Interviews klärungsbedürftig sind (vgl. KALLENBACH, S. 87). Obwohl auch dieses Gespräch mit den gleichen prinzipiellen Kommunikationsproblemen behaftet ist wie die ursprüngliche Interviewsituation, ermöglicht es dennoch dem Forscher in einem ständig fortschreitenden Prozess das „Hineinversetzen“ in die Gedankengänge des „Gegenübers“⁴ aufgrund des zeitlichen Abstands und der intensiven Aus-

¹ Z. B. Vergleich qualitativer und quantitativer Analysen als eine Form der methodologischen Triangulation („*Between-Method-Triangulation*“) (vgl. FLICK 2000, S. 313ff.).

² Ähnliche Hinweise bei KALLENBACH (1996, S. 71ff.).

³ Zum Dilemma der Geltungsbegründung konstatiert jedoch TERHART (1981); Hervorhebungen im Original): „(...) kommunikative Validierung vermag nur *die* Aussagen zu „validieren“, die dem Betroffenen selbst unmittelbar oder in Kommunikation mit dem Forscher zugänglich sind. Lebensgeschichtlich Verschüttetes (...) bleibt unberücksichtigt – zumindest dann, wenn man kommunikative Validierung radikal praktiziert, indem man nur Aussagen gelten lässt, denen der Interpretierte spontan ausdrücklich zustimmt“ (ebd., S. 773).

⁴ Genauer müsste es aus konstruktivistischer Sicht „das Konstruieren der Konstruktionen“ heißen.

einandersetzung mit den Gedankengängen der interviewten Person bei der Transkription und der Vorbereitung der Struktur-Lege-Technik.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die kommunikative Validierung, die überprüft, ob eine subjektive Theorie adäquat rekonstruiert wurde („Rekonstruktionsadäquanz“). Es erfolgt hingegen keine Handlungsvalidierung, die nach- und übergeordnet überprüft, ob das beobachtbare Verhalten der subjektiven Theorie entspricht („Realitätsadäquanz“), die im Forschungsprogramm gefordert wird (vgl. GROEBEN et. al. 1988, S. 180f.; SCHEELE/GROEBEN 1998, S. 25ff.). Folgende Probleme sind mit dem „Korrektiv“ der Handlungsvalidierung verbunden (vgl. KALLENBACH 1996, S. 70):

- Das Verhältnis zwischen Kognitionen bzw. Einstellungen und Handlung ist nicht abschließend geklärt.
- Die hintereinander geschalteten Validierungsphasen bedingen eine gegenseitige Abhängigkeit, d. h. die subjektiven Theorien werden vorausschauend auf den Ausschnitt beschränkt, der sich im Handlungsvollzug wiederfinden lässt oder die subjektiven Theorien werden nachträglich in der zweiten Validierungsphase auf den beobachtbaren Ausschnitt reduziert:

„Subjektive Theorien zeichnen sich jedoch gerade dadurch wesentlich aus, dass sie weiterreichende Sinnzusammenhänge herstellen, in denen Bezüge entwickelt und affektive Standpunkte von den Befragten rekonstruiert und begründet werden können, die über einen durch die Beobachtung festgelegten zeitlichen und räumlichen Rahmen hinausgehen können und sollen“ (ebd.).

- Zudem könnte der gesamte Forschungsprozess den Inhalt der konstruierten naiven Theorien beeinflussen:

„Neben vielen, hier nicht weiter zu erörternden Detailschwierigkeiten ergibt sich ein grundsätzlicher Einwand gegen eine solche empirische Prüfung von aus naiven Theorien abgeleiteten Handlungsprognosen dann, wenn man sich vor Augen hält, dass der gesamte Forschungsprozess (...) wahrscheinlich den Aufbau sowie Inhalt der naiven Theorie eines Lehrers *verändern* wird, so dass – konsequent zu Ende gedacht – zu keinem Zeitpunkt eine stabile Basis für Ableitungen und damit Prognosen vorhanden ist“ (TERHART 1981, S. 778, Hervorhebungen im Original).

Die Reduzierung des Forschungsprogramms auf die kommunikative Validierung steckt daher einerseits einen engeren Rahmen ab, da sie nur eine rückwärts gerichtete Perspektive beinhaltet und nicht, wie im zweiphasigen Forschungsprozess, in eine vorwärts gerichtete Praxis einmünden soll, aber sie ermöglicht andererseits die Berücksichtigung größerer Zusammenhänge sowie affektiver Momente. Im Rahmen dieser Studie, die nach subjektiven Theorien über eine Unterrichtsorganisationsform fragt und damit auf die Einstellung und Einschätzung der Interviewteilnehmer gerichtet ist, ist die vorgestellte Herangehensweise dem Untersuchungsfeld und dem damit verbundenen Erkenntnisinteresse angemessen.

5.4 Durchführung der Interviews

5.4.1 Auswahl der Probanden

Vorüberlegungen

Vorgesehen waren Interviews mit bilingualen Schülern der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums, um rückblickend deren Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht in der Mittelstufe zu thematisieren und zu reflektieren. Gerade der vollständige und resümierende Rückblick auf

die Erfahrungen in der Mittelstufe war ein wichtiges Entscheidungskriterium. Die elfte Klassenstufe schien zudem aus folgenden Gründen bzw. Überlegungen geeignet:

1. Die zeitliche Nähe zum Unterricht der Mittelstufe ist noch gewährleistet. Daher sollten die Gespräche im ersten Halbjahr stattfinden. Diese Entscheidung fiel aber auch aus der Überlegung, dass die Schüler im weiteren Verlauf der Oberstufe u. a. durch die gestraffte Organisation der Abiturprüfungen (seit dem Schuljahr 2001/2002) wahrscheinlich den schulischen Belangen letztlich Priorität einräumen und daher die zeitliche Belastung durch zwei Interviewtermine nicht „auf sich nehmen“ würden.
2. Weiterhin hat die Konzeption des bilingualen Unterrichts in der Oberstufe bei den Überlegungen eine wichtige Rolle gespielt. In Rheinland-Pfalz wird in der Oberstufe das Fach Erdkunde zusammen mit den Fächern Geschichte und Sozialkunde im Fach Gemeinschaftskunde zusammengefasst. Für den bilingualen Unterricht ist folgende Stundenverteilung vorgesehen: in der Jahrgangsstufe 11 werden zwei Wochenstunden und in der Jahrgangsstufe 13 eine Wochenstunde englischsprachiger Erdkundeunterricht erteilt (MBWW 1998, S. 18). Aufgrund der geringen Stundenzahl, der generellen Abitur-Belastung sowie der erst jüngst eingeführten zeitlichen Verkürzung des Abiturs wurde von Interviews mit Schülern des 13. Jahrgangs Abstand genommen. Da in der Jahrgangsstufe 12 laut Stundentafel kein bilingualer Erdkundeunterricht erfolgt und somit der unmittelbare Bezug zum Sachfach „Erdkunde“ nicht gegeben ist, schienen Interviews in der 12. Jahrgangsstufe ebenfalls nicht geeignet.
3. Schüler jüngerer Klassenstufen haben zwar auch subjektive Theorien, doch haben sie noch kein Gesamtbild über den bilingualen Unterricht der Mittelstufe gewinnen können. Zudem könnte die Hemmschwelle, ein Interview mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Universität zu führen, bei ihnen größer sein. Gerade in den Klassenstufen sieben bis neun – in der „Hochphase der Pubertät“ – erscheint es problematischer, mit den Schülern einen ungezwungenen Kontakt aufzubauen bzw. zwei längere, individuelle Gespräche über den bilingualen Unterricht zu führen. Hinsichtlich der Struktur-lege-Technik war zudem mit größeren Umsetzungsproblemen zu rechnen.

Im Hinblick auf die Absolventenbefragung in Nordrhein-Westfalen (s. Abschnitt 2.3.3.2) sollten auch Absolventen des bilingualen Angebots zu Wort kommen, da es ebenfalls von Bedeutung erschien, was nach der Schulzeit „in den Köpfen“ geblieben ist und wie das bilinguale Angebot im Nachhinein wahrgenommen und bewertet wird. Die potenziellen Teilnehmer sollten das Angebot am gleichen Gymnasium absolviert haben, um zumindest von der Schulseite aus eine Homogenität zu gewährleisten. Zudem sollten verschiedene Jahrgänge befragt werden, um ein größeres Erfahrungsspektrum bezogen auf „äußere“ Gegebenheiten (Lerngruppe, Lehrkräfte) abzudecken. Als homogenes Kriterium für die gewählte Gruppe wurde in dieser Arbeit somit der Faktor „Schule“ zugrundegelegt und die Bedingung, dass die Teilnehmer am bilingualen Unterricht in der Mittelstufe teilgenommen hatten.

Das bilinguale Angebot an der Bezugsschule

Das bilinguale Angebot der Bezugsschule wurde im Jahr 1987 (zum 2. Halbjahr des Schuljahres 1987/88¹) eingerichtet. Das Auguste-Viktoria-Gymnasium (AVG) gehört daher zu einer der „Pionierschulen“ des bilingualen Angebots mit der Fremdsprache Englisch in den Sachfä-

¹ Dies geht aus Informationen vom MBWW Rheinland-Pfalz, Abteilung 4C (Nr. 162, S. 4) hervor.

chern Erdkunde und Geschichte. Ab Jahrgangsstufe 7 wird eine bilinguale Klasse gebildet, die in Erdkunde und Geschichte bilingual unterrichtet wird¹. Der bilinguale Erdkundeunterricht wird durchgängig in der Mittelstufe unterrichtet.

Es gab im Schuljahr 2001/2002 drei Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht im Sachfach Erdkunde (Mittelstufe und Oberstufe). Einer davon ist Mitautor der Handreichungen vom Pädagogischen Zentrum für den bilingualen Unterricht in Erdkunde (Englisch). Zudem unterrichtet am AVG ein *native speaker* (ein Amerikaner), der in Deutschland studiert hat. Beide sind seit der Einrichtung des Angebots als Lehrkräfte im bilinguaalem Erdkundeunterricht im Einsatz. Die dritte Lehrkraft ist seit einigen Jahren an der Schule und wird seitdem auch im bilingualen Erdkundeunterricht eingesetzt.

Das AVG in Trier bot sich somit nicht nur aufgrund der räumlichen Nähe für die qualitative Studie an. Es verfügt über langjährige Erfahrungen mit dem bilingualen Angebot, so dass der „Neuigkeitseffekt“ verbunden mit organisatorischen Überlegungen bzw. Problemen von Schulseite aus nicht mehr gegeben ist. Die Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht sind zudem langjährig im Einsatz, so dass auch hier eine gewisse Routine zu erwarten ist. Da das AVG zu den Gymnasien gehört, die in der Mittelstufe durchgängig in zwei Sachfächern das bilinguale Angebot ermöglichen, lässt sich schließen, dass die Interviewpartner über einen großen Erfahrungsschatz mit dem bilingualen Unterricht insbesondere im Sachfach Erdkunde verfügen.

Abschließend soll noch angemerkt werden, dass im fremdsprachigen Erdkundeunterricht ab der 10. Klassenstufe von den Schülern ein englisches Schulbuch (z. Z. WAUGH 1998) angeschafft werden muss, dass auch im Unterricht der Oberstufe Verwendung findet². Zudem werden im fremdsprachigen Erdkundeunterricht schuleigene Atlanten aus England (z. Z. HARPER-COLLINS PUBLISHERS 2001) eingesetzt.

Anmerkungen zum Auswahlverfahren der Interviewteilnehmer

Im qualitativen Forschungsprozess finden Auswahlentscheidungen auf drei verschiedenen Ebenen statt (vgl. FLICK 1995, S. 78):

1. bei der Erhebung von Daten (z. B. Fallauswahl),
2. bei der Interpretation (z. B. Auswahl im Material) und
3. bei der Darstellung bzw. Präsentation von Ergebnissen.

Der zweite und dritte Fall wurde schon in den wissenschaftstheoretischen Anmerkungen (vgl. Abschnitt 5.3.2) dargelegt. An dieser Stelle sollen Anmerkungen zum ersten Fall erfolgen.

In der quantitativen Erhebung war die Stichprobe durch das angestrebte Ziel einer Vollerhebung gegeben, d. h. möglichst viele Klassen der Mittelstufe an Gymnasien mit bilinguaalem Erdkundeunterricht in der Fremdsprache Englisch (mit Ausnahme der Schule für den Pretest) sollten befragt werden. Die Anzahl der befragten Schüler war schließlich durch die Schulen, die sich zu einer Mitarbeit bereit erklärten, bestimmt. Im Gegensatz dazu lässt sich die Anzahl

¹ Das AVG in Trier wurde auch für den Pretest der quantitativen Erhebung, für eine halbjährige Hospitation im zweiten Halbjahr einer 7. Klasse im Schuljahr 1999/2000 sowie vereinzelt Hospitationen in der 8., 9. und 10. Klassenstufe gewählt.

² Im Anfangsstadium des bilingualen Angebots an der Schule wurde ein anderes englisches Schulbuch eingesetzt: KIMPTON/JONES (1987). Generell ist jedoch von Bedeutung, dass ein authentisches Lehrwerk erst ab Klassenstufe 10 zum Einsatz kommt.

der Probanden bei qualitativen Forschungsmethoden erst nach Abschluss der Untersuchung beschreiben. Das Bestreben ist somit nicht statistische Repräsentativität sondern häufig Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Diese soll z. B. dadurch erreicht werden, dass die Stichprobe den Fall inhaltlich repräsentiert, um somit die Typik des untersuchten Gegenstandes bzw. Gegenstandsbereiches zu bestimmen (vgl. MERKENS 2000, S. 291). Im Rahmen dieser Studie kann die Generalisierbarkeit nur auf Basis eines „kleinen Ausschnitts“ des bilingualen Angebots in Rheinland-Pfalz angestrebt werden, da als homogenes Kriterium eine bestimmte Bezugsschule gewählt wurde. Durch die Entscheidung, Schüler und Absolventen verschiedener Jahrgänge zu befragen, war jedoch beabsichtigt, die Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Unterrichts an einem Gymnasium möglichst facettenreich zu erfassen.

Interviewteilnehmer

Schüler

Im Vorfeld der Interviews hat die Verfasserin in vier Doppelstunden (8./9. Stunde) der 11. Klasse hospitiert, um sich ein Bild von der Gruppe machen zu können und mit ihr vertraut zu werden. Die Gruppe bestand aus elf Schülern, die ein deutliches Leistungsgefälle aufwiesen. Etwa die Hälfte der Gruppe war bemüht, interessiert und lernwillig. Die andere Hälfte eher unwillig und unkonzentriert, was möglicherweise u. a. auf die Unterrichtszeit zurückzuführen war.

Nach der Hospitationsphase wurde das Forschungsanliegen zu Beginn einer Doppelstunde der Klasse vorgestellt und betont, dass es um die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen des bilingualen Unterrichts in der Mittelstufe ginge. Zudem wurde ausdrücklich auf die Anonymität gegenüber der derzeitigen Lehrkraft sowie dem Lehrerkollegium der Schule hingewiesen. Weiterhin wurden die Schüler informiert, dass ihre Leistungen bzw. Noten keine Rolle spielten.

Von den elf Schüler der 11. Klasse waren schließlich vier zu einem Gespräch bereit. Die Vermutung liegt nahe, dass die zeitliche Belastung des Ansatzes (zwei Termine von jeweils einer halben Stunde bis Dreiviertelstunde) die übrigen Schüler abschreckte. Zudem waren Verunsicherung und Hemmungen zu bemerken gegenüber der Vorstellung, ein Einzelinterview zu führen, das gleichzeitig auch etwas über die eigene Persönlichkeit oder das Lernverhalten zum Ausdruck bringen würde. Obwohl den Schülern eine vertrauliche Behandlung ihrer Informationen versichert wurde, hatten sie dennoch womöglich Befürchtungen, dass etwas von ihren Informationen an die Lehrkräfte „durchsickert“. Schließlich ist auffallend, dass die vier Interviewpartner eher dem leistungsstarken oder lernzuverlässigen Feld der Lerngruppe zuzuordnen sind.

Die Interviews mit den Schülern wurden im Schuljahr 2001/2002 geführt. Sie fanden in Schulräumen statt, hauptsächlich in Freistunden. Somit war meist eine Zeitvorgabe von 45 Minuten einzuhalten (zuweilen konnte die Pause hinzugenommen werden).

Absolventen

Die interviewten Absolventen wurden nach dem „Schneeballverfahren“ kontaktiert. Die erste Interviewpartnerin konnte weitere Gesprächspartner vermitteln usw. Es waren ausnahmslos Studierende an der Universität bzw. Fachhochschule in Trier, was nicht zuletzt die zweimalige Terminkoordinierung erleichterte. Schließlich kamen sechs Interviews mit Absolventen am

AVG zustande, fünf Studentinnen und ein Student verschiedener Studienfächer. Ein Interview mit einer ehemaligen Schülerin am AVG ist lediglich am Rande in die Auswertung „eingeflossen“, da die Studentin den bilingualen Erdkundeunterricht nur in der 11. Jahrgangsstufe erfahren hat. Ein Interview ergab sich außer der Reihe mit einer Absolventin an einem Gymnasium mit bilingualem Angebot in der Fremdsprache Französisch. Erst im Verlauf des Gesprächs stellte sich heraus, dass die Absolventin bilingual aufgewachsen ist. Das Interview soll daher als Ergänzung dienen, um eine weitere Sichtweise vorzustellen.

Die Interviews mit den Absolventen wurden im Frühjahr bis Herbst 2001 geführt. Sie fanden in der Universität statt. In zwei Fällen erfolgte das Gespräch nach Absprache mit den Interviewpartnerinnen in privaten Räumen, da es sich aufgrund der räumlichen Nähe anbot.

5.4.2 Interviews und Leitfaden

Bei den Interviews handelt es sich um teilstandardisierte bzw. Leitfaden-Interviews, d. h. es gibt keine Antwortvorgaben und die Befragten können ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren. „Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen ermöglicht“ (HOPF 2000, S. 351). KALLENBACH spricht (nach Bock) von „halbstrukturiert-leitfadenorientierten“ Interviews und beschreibt diese als einen Kompromiss zwischen vorgegebenen Fragen und Erzählen lassen (vgl. KALLENBACH 1996, S. 83). Letztlich ist m. E. mit beiden Bezeichnungen dasselbe gemeint.

Der Gesprächsbeginn begann mit ein wenig *Small Talk*, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Dabei wurde nach Erfahrungen im englischsprachigen Ausland und ggf. nach dem Studienfach gefragt. Das Diktiergerät wurde dabei schon angestellt, damit die Interviewteilnehmer sich daran gewöhnen konnten. Es gab meist keine Akzeptanzprobleme oder psychologischen Barrieren beim Sprechen. Der Einstieg in das eigentliche Interview erfolgte schließlich mit einer Frage zur allgemeinen Beschreibung des bilingualen Unterrichts. Dabei diente der unten präsentierte Leitfaden als Orientierung¹.

Die Fragenkomplexe I-VI knüpfen an die Aussagen zum bilingualen Unterricht in geographiedidaktischen und fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen (vgl. Kapitel 2) und an die komparative Vorgehensweise der quantitativen Studie an. Der Fragenkomplex VII, der über die Aussagen zum Unterricht selbst hinausgeht, ist mit Blick auf das Leitbild des interkulturellen Lernens formuliert worden. Die bewusst offen formulierte und damit weitläufig interpretierbare Einstiegsfrage diente dabei auch als Überprüfung, ob die Interviewteilnehmer von sich aus das interkulturelle Lernen mit dem bilingualen Unterricht in Verbindung bringen. Erst danach wurden Fragen zum Verständnis von „Kultur“ und „interkulturellem“ Lernen gestellt.

Dadurch, dass die Interviewteilnehmer unterschiedliche Aspekte ansprachen und individuelle Schwerpunkte gesetzt wurden, auf die durch Nachfragen eingegangen wurde, verliefen die Interviews sehr unterschiedlich und nicht in der im Leitfaden angelegten Reihenfolge. Zuweilen wurde im Laufe des Gesprächs wiederholt auf bestimmte Aspekte eingegangen, wenn die damit verbundene Sichtweise noch unverständlich erschien bzw. nicht nachvollzogen werden konnte.

¹ Die Fragen beziehen sich hauptsächlich auf den Unterricht in der Mittelstufe.

I Bilingualer Unterricht allgemein

Beschreib doch einfach mal, was dir spontan zum bilingualen Unterricht einfällt und welche Erfahrungen du damit gemacht hast. Welche Adjektive fallen dir ein, um den bilingualen Unterricht zu beschreiben?

Hat dir der bilinguale Unterricht Spaß gemacht? Warum?

Wie beurteilst du den bilingualen Unterricht, den du bisher erlebt hast?

Warum hast du das Angebot des bilingualen Unterrichts gewählt?

Welche Ziele verfolgt das bilinguale Angebot?

II Schüler

Was sind deine Ziele im bilingualen Unterricht (innerhalb der Schule/außerhalb der Schule)?

Welche Eigenschaften/Fähigkeiten muss jemand mitbringen, um am bilingualen Unterricht teilnehmen zu können?

III Motivation

Wie groß ist deine Motivation im bilingualen Unterricht?

Wovon hängt deine Motivation ab?

Gab es im Verlauf deiner Erfahrungen mit dem bilingualen Erdkundeunterricht Motivationsschübe?
Gab es Motivationseinbrüche?

IV Lehrkraft und Mitschüler

Welchen Anteil hat der Lehrer an dem, was du lernst?

Kannst du eine gute und eine schlechte Lehrkraft im bilingualen Erdkundeunterricht beschreiben?

Welche Bedeutung hat/hatte für dich der Unterricht bei einem *native speaker*?

Beeinflussen deine Mitschüler bzw. Mitschülerinnen dein Lernen (generell und speziell im bilingualen Unterricht)?

V Fach Erdkunde

Wie findest du das Fach Erdkunde?

Hat der bilinguale Unterricht deine Einstellung zum Fach Erdkunde verändert?

Ist der bilinguale bzw. englischsprachige Erdkundeunterricht anders als der reguläre bzw. herkömmliche¹ Erdkundeunterricht bzw. deutschsprachige Erdkundeunterricht?

Gibt es deiner Meinung nach Unterschiede zwischen dem englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht im Medieneinsatz/Methodeneinsatz?

Findest du das Fachlernen oder das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht wichtiger?

VI Lernprozess²

Findest du, dass es Unterschiede im Erlernen der Fachinhalte im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht gibt?

Wie schätzt du deine gewonnenen Fachkenntnisse im englischsprachigen Erdkundeunterricht und im deutschsprachigen Erdkundeunterricht ein?

¹ In den Interviews wurde zum besseren Verständnis vom „herkömmlichen“ Erdkundeunterricht gesprochen.

² In den ersten Interviews wurde zudem gefragt: „Was lernst du im bilingualen Unterricht über Sprache allgemein? Und über Fachsprache?“ Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Interviewteilnehmer diesbezüglich nicht viel mit dem bilingualen Sachfachunterricht verbanden bzw. verständnislos reagierten.

VII Gesellschaft/ Kultur

Hat der bilinguale Unterricht für dich eine gesellschaftliche Bedeutung?

Wenn Sprache und Kultur eng zusammenhängen, kann der bilinguale Unterricht auch Kultur vermitteln? Wie?

Hast du schon einmal etwas vom interkulturellen Lernen gehört?

Was verstehst du unter „interkulturellem Lernen“?

Am Ende des Interviews wurde mit den Schülern ein zweiter Gesprächstermin im Abstand von maximal zwei Wochen nach dem Interview vereinbart. Zudem haben sie ein Informationsblatt erhalten, auf dem die Struktur-lege-Technik erklärt ist. Dieses wurde der Arbeit von KALLENBACH (ebd. 1996, im Anhang) entnommen, da es der Altersgruppe angemessen erscheint und sich in der Forschungspraxis bewährt hat. Die Interviews wurden bis zum Nachgespräch transkribiert.

Es war aus verschiedenen Gründen (berufliche Verpflichtungen, Abwesenheit der Studierenden in den Semesterferien, Prüfungsvorbereitungen usw.) nicht immer möglich, mit den Studierenden den zweiten Termin kurzfristig nach dem Interview zu vereinbaren. In der Regel fand das Nachgespräch vier bis fünf Wochen nach dem Interview statt, aber es gab auch Ausnahmefälle, bei denen der zeitliche Abstand größer war. Dennoch hatte dies m. E. keine Auswirkungen auf die Qualität des Gesprächs und hat nur verdeutlicht, wie persistent und kohärent die subjektiven Theorien sind.

5.4.3 Strukturbilder

Auf der Grundlage der transkribierten Interviews wurden zentrale Begriffe, Formulierungen und Argumentationslinien des Interviews bestimmt und daraus eine vorläufige subjektive Theorie konstruiert (vgl. das Vorgehen von KALLENBACH 1996, S. 87f.). Diese Vorarbeit diente zum einen als Vergleichsmöglichkeit in der abschließenden Auswertung bzw. als Indikator, inwieweit die subjektive Sichtweise annähernd anhand des Interviews nachvollzogen werden konnte, zum anderen war es hilfreich, weil dadurch ein intensives Auseinandersetzen mit den Gedankengängen des jeweiligen Gesprächspartners erforderlich war. Die damit einhergehenden Vorüberlegungen zur subjektiven Theorie ermöglichten zudem ein bewusstes Nachfragen im Nachgespräch, wenn die Überlegungen der Interviewteilnehmer von den eigenen stark abwichen, so dass im Dialog-Konsens-Verfahren (scheinbare) Widersprüche geklärt werden konnten. Das im Vorfeld erstellte Strukturbild stellte somit nur eine Vor- und Nachbereitung da und wurde den Teilnehmern daher nicht vorgestellt. Ebenso wie KALLENBACH ist die Verfasserin der Meinung, dass das Verfahren dadurch zu langwierig, komplex und unübersichtlich geworden wäre (vgl. ebd., S. 88). Die zentralen Begriffe bzw. Formulierungen wurden auf Kärtchen übertragen und den Probanden vorgelegt. Im Schnitt waren es 18 Begriffe, die eingeordnet werden mussten.

Zu Beginn des Nachgesprächs, das vor allem die Erstellung des jeweiligen Strukturbildes zum Ziel hatte, wurden die Schüler noch einmal mündlich informiert, welche Funktion das Bild hat. Die Absolventen wurden erstmalig mit der Struktur-lege-Technik anhand des Informationsblattes vertraut gemacht, was m. E. aber keine Probleme bereitete. Es gab bei diesen Gesprächen anders als bei den Schülergesprächen keine zeitliche Einschränkung.

Um Blockaden zu vermeiden bzw. die Teilnehmer nicht unter Druck zu setzen, wurden sie darauf hingewiesen, dass genug Zeit gegeben wäre, sich in Ruhe einzuarbeiten und mit der Technik vertraut zu werden. Zudem müssten einerseits nicht alle Begriffskärtchen verwertet

werden und es könnten andererseits neue Kärtchen hinzugefügt werden. Schließlich wurden sie ermuntert, mit dem/den Kärtchen zu beginnen, das/die leicht einzuordnen sei/en.

Das Strukturbild wurde auf DIN A2-Fotokarton erstellt. In die Mitte wurde ein größeres Kärtchen als die Begriffskärtchen gelegt, auf dem „Bilingualer Erdkundeunterricht“ geschrieben stand. Um diesen Begriff sollten die dem Interview entnommenen Begriffe in Beziehung gesetzt werden, wobei Verzweigungen möglich waren.

Folgende Relationen dienten zum Verbinden der Begriffskärtchen:

- Definition,
- Ober-, Unterbegriff,
- Manifestation,
- Absicht, Ziel, Zweck,
- Voraussetzung, Bedingung,
- Ursache, Grund,
- Merkmal,
- Beispiel,
- Folge, Konsequenz,
- Wechselwirkung.

Begriffskärtchen, die neben- oder untereinander gelegt wurden, gehörten zu einer Relation im Sinne einer „und“-Verbindung. Die Teilnehmer konnten darüber hinaus die Relationen ergänzen bzw. eigene Formulierungen wählen. Sie wurden weiterhin darüber informiert, dass die Relationen mehrmals verwendet werden könnten und nicht alle Relationen zum Einsatz kommen müssten.

Abschließend wurden die Teilnehmer gebeten, das Strukturbild noch einmal im Gesamtzusammenhang zu beschreiben, um ein vollständiges „Bild“ zu liefern und eventuell noch etwas ergänzen oder umsortieren zu können, falls die Beschreibung auf Lücken oder Ungeheimtheiten stößt.

Erst nach der Fertigstellung des Strukturbildes wurde es auf dem Karton fixiert. In der Regel waren die Teilnehmer sehr zufrieden mit ihrem „Produkt“, auch wenn es einigen zunächst Mühe bereitete, sich in die Technik einzuarbeiten bzw. mit dieser vertraut zu werden.

Das Erstellen des Strukturbildes dauerte etwa 35 bis 45 Minuten. Das Gespräch wurde ebenfalls aufgezeichnet, um den Entstehungsprozess im Nachhinein in seiner Reihenfolge nachvollziehen zu können. Diese Aufzeichnungen wurden nur dann transkribiert, wenn neue Aspekte ergänzt oder genannte Aspekte ausgeweitet wurden, die im Interview noch nicht angesprochen bzw. anders dargestellt wurden oder die im Vergleich zu den Interviewausführungen relevant erschienen. Eine Ausnahme bildet die zusammenfassende Endbeschreibung: sie wurde in enger Anlehnung an die Ausführungen der Teilnehmer in der Paraphrasierung zum Strukturbild übernommen.

Zum Stellenwert der Erhebungsinstrumente sei abschließend angemerkt, dass die Strukturbilder lediglich als Ergänzung der Aussagen bzw. als visuelle Kurzzusammenfassung dienen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Auswertung der Interviewaussagen.

5.4.4 Überblick über die Interviewteilnehmer

Tabelle 32: Befragte Absolventen¹

Vorname Alter	Leistungsfächer Studienfach	allgemeine Bemerkungen (u. a. Erfahrungen im englischsprachigen Ausland)
Anja T. 24	Erdkunde, Englisch, Französisch Geographie und Anglistik für das Lehramt an Gymnasien	drei Aufenthalte in Großbritannien im Laufe des Studiums (zweimal fünf-, einmal dreiwöchig); befand sich in der Endphase des Studiums; ihre Hausarbeit für das Erste Staatsexamen befasste sich mit Fachbegriffen im bilingualen Erdkundeunterricht; möchte in Zukunft als Lehrerin auch im bilingualen Unterricht eingesetzt werden
Anja W. 24	Geschichte, Englisch, Biologie Umweltwissenschaften	zwei einwöchige Aufenthalte in England (Nähe Manchester) in der 5./6. Klassenstufe; vier Wochen in Texas in der 12. Jahrgangsstufe
Nicole 24	Mathematik, Geschichte, Englisch Mathematik und Anglistik für das Lehramt an Gymnasien	in Schulzeit Klassenfahrt nach England (fünf Tage); drei Aufenthalte in England im Laufe ihres Studiums von insgesamt drei Monaten Dauer, zweimal davon an einer Sprachschule; befindet sich in der Endphase ihres Studiums
Daniel 20	Englisch, Biologie, Erdkunde Informatik	keine Erfahrungen im englischsprachigen Ausland
Verena 20	Englisch, Erdkunde, Biologie Fremdenverkehrsgeographie	Schulaustausch nach England (eine Woche); beabsichtigt, im Laufe des Studiums für mindestens ein Semester in die USA zu gehen

Tabelle 33: Befragte Schüler

Vorname Alter	Leistungsfächer	allgemeine Bemerkungen (u. a. Erfahrungen im englischsprachigen Ausland)
Martin 16	Englisch, Mathematik, Biologie	keine Erfahrungen im englischsprachigen Ausland; bedauerte, dass kein Austausch angeboten wurde; hat an einem Spanisch-Kurs teilgenommen, der aber wegen Weggang der Lehrkraft aufgelöst wurde
Tanja 16	Englisch, Französisch, Biologie	keine Erfahrungen im englischsprachigen Ausland; stellt sich einen Beruf vor, der mit Sprachen zu tun hat; hat zeitweise an einem Spanisch-Kurs teilgenommen
Ricarda 16	Englisch, Französisch, Biologie	nach der 10. Klasse 9 Tage in England; stellt sich einen Beruf vor, der mit Sprachen zu tun hat
Christopher 16	Mathematik, Englisch, Französisch	keine Erfahrungen im englischsprachigen Ausland; hat einmal einen Italienisch-Kurs belegt, den er aber abgebrochen hat (zeitliche Gründe)

¹ Die Reihenfolge entspricht der Terminabfolge der Interviews, ebenso bei den nachfolgenden Tabellen.

Obwohl zwei Studentinnen die Kriterien als potenzielle Interviewpartnerinnen für diese Arbeit nicht erfüllten, habe ich sie aus einem generellen Erkenntnisinteresse heraus interviewt. Sie werden in einer Randgruppe aufgeführt (s. Tabelle 34). Ihre Aussagen stellen m. E. eine Bereicherung bzw. Ergänzung der subjektiven Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht, wenngleich „unter anderem Vorzeichen“, dar.

Tabelle 34: Randgruppe der Interviewteilnehmerinnen, die nicht zu den Zielgruppen gehören

Vorname Alter	Leistungsfächer Studienfach	allgemeine Bemerkungen (u. a. Erfahrungen im englischsprachigen Ausland)
Katharina 20	Englisch, Französisch, Biologie Anglistik und Geographie für das Lehramt an Gymnasien	<i>hat nur im 11. Schuljahr am bilingualen Unterricht teilgenommen;</i> war im Rahmen von Schüleraustauschen fünfmal in Texas (für jeweils etwa einen Monat), davon zweimal als Begleitperson; fünf Wochen in Kalifornien (privat); strebt im Studium ein Zusatzzertifikat für bilingualen Erdkundeunterricht an
Julia 25	Französisch, Englisch, Biologie Romanistik und Geographie für das Lehramt an Gymnasien	<i>bilingualer Unterricht in der Fremdsprache Französisch in Bad Bergzabern;</i> diverse Schulausflüge nach Frankreich (Grenznahe); hat ein paar Semester in Frankreich studiert; ist bilingual aufgewachsen; Mutter ist Französin ¹ und zudem Lehrerin in Erdkunde im bilingualen Unterricht; hat das additive Prinzip bzw. „Tandem“-Verfahren im bilingualen Unterricht erfahren (s. Kapitel 3)

5.4.5 Vorgehen bei der Auswertung

Einzelfalldarstellungen

Im den folgenden Abschnitten werden zunächst die subjektiven Theorien der Interviewteilnehmer vorgestellt, so wie sie sich aufgrund der Aussagen im Interview darstellten. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Gesprächsteilnehmer durch seine persönlichen Erfahrungen eine *subjektive* Theorie besitzt, wobei m. E. der Schwerpunkt aufgrund der individuellen Erfahrungen vorrangig in der Bedeutung von „subjektiv“ zu sehen ist und erst nachgeschaltet im Begriff „Theorie“. Auf diesen Umstand soll hingewiesen werden, da es zuweilen schwer fiel, verallgemeinernde Elemente aus den Aussagen herauszukristallisieren und einige subjektive Theorien daher sehr persönlichkeitsbezogen formuliert sind (z. B. Anja T.). Aufgrund der persönlichen Erfahrungen setzt eine Verallgemeinerung gerade im Besonderen an, das einem Außenstehenden u. U. nicht verallgemeinerungswürdig und damit „theoriwürdig“ erscheint.

In den Einzelfalldarstellungen werden drei ausführlicher beschriebene subjektive Theorien vorangestellt, die exemplarisch eine Kategorie (s. Tabelle 35) verdeutlichen sollen. Durch die gestrichelten Linien zwischen den Zeilen der Tabelle 35 soll angedeutet werden, dass eine strikte Trennung der Kategorien nicht angebracht ist, da jeweils alle genannten Aspekte in den Interviews mehr oder weniger eine Rolle spielten. Die übrigen Fälle werden lediglich in ver-

¹ Diese besondere Situation war vor dem Interview nicht bekannt.

kürzter Form präsentiert, um den Umfang der Arbeit in einem verträglichen Rahmen zu halten¹.

Tabelle 35: Zuordnung der subjektiven Theorien zu Kategorien

Kategorie der subjektiven Theorie	Einzelfälle
Bilingualer Unterricht ist verbunden mit persönlichem Ehrgeiz und Zukunftsorientierung und wird als Herausforderung betrachtet	<u>Anja T.</u> , Katharina, Martin
Fremdsprache als Spaßkomponente/Reiz verbunden mit dem Ziel des ungezwungenen Anwendens	Anja W., Nicole, Tanja, <u>Ricarda</u>
Bilingualer Unterricht als exklusive bzw. besondere Unterrichtserfahrung	Daniel, Verena, Julia, <u>Christopher</u>

(Unterstreichung: ausführlich dargestellte subjektive Theorien)

Analog zum Vorgehen bei KALLENBACH 1996 (S. 94ff.) besteht die Auswertung der einzelnen Interviews aus einer eher deskriptiven Phase sowie einer analytischen Phase (vor allem die Punkte 4, 5 und 8), wobei folgende Schritte vorgenommen wurden (vgl. ebd.):

Das Interview

- 1 Interviewsituation:** In der Interviewsituation werden die äußeren Bedingungen sowie der persönliche Eindruck vom Gespräch kurz geschildert.
- 2 Interviewverlauf:** Die Reihenfolge der Gesprächsinhalte anhand von Oberbegriffen wird als Interviewverlauf vorangestellt. Dabei werden nicht *alle* Punkte des Leitfadens im Interviewverlauf aufgezeigt, da sie möglicherweise in dem entsprechenden Interview keine große Rolle gespielt haben oder aber implizit in verschiedenen Passagen zum Ausdruck kommen. Letzteres trifft beispielsweise häufig für die Einstellung zur Fremdsprache zu, die in vielen Interviews nicht explizit angesprochen wurde, da sie in anderen Zusammenhängen (z. B. Motivation oder Schülereigenschaften) hervorschien. Die Synopse stellt zwar einen ersten Analyseschritt dar, ist aber aufgrund ihrer vorrangigen Funktion einer Orientierung eher deskriptiver Art.
- 3 Beschreibung und Einschätzung der Erfahrungen im bilingualen Unterricht:** Die persönlichen Erfahrungen, die in der Beschreibung und Einschätzung zum Ausdruck kommen, stellen das Hintergrundwissen für das Nachvollziehen der subjektiven Theorie dar.

¹ Bei der verkürzten Form wurden in Ansätzen die beschriebenen Schritte 1, 3, 4 und 5 dargestellt. Wengleich die subjektiven Theorien in dieser kurzen Form u. U. nicht nachvollzogen werden können, so geben sie zumindest einen Einblick in die einzelne Sichtweise, die im Strukturbild zusammengefasst dargestellt ist. Die Reihenfolge der Einzelfalldarstellungen sowie der verkürzten Darstellungen entspricht jeweils der in Abschnitt 5.4.4 und ist somit nicht inhaltlich bestimmt.

- 4 *Grundgedanke der subjektiven Theorie*: Folgende Aspekte wurden herangezogen, um den Grundgedanken der jeweiligen subjektiven Theorie herauszukristallisieren:
- „Thematisierung persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen (s. o.);
 - die Eigenständigkeit, mit der ein Aspekt entwickelt wird;
 - die Häufigkeit mit der ein Thema Gesprächsgegenstand wird;
 - die Häufigkeit bestimmter Ausdrücke oder Begriffe und
 - Metaphern“ (KALLENBACH 1996, S. 97).

Bei der Formulierung des Grundgedankens wurden zuweilen lange Formulierungen gewählt, um die subjektiven Tendenzen zu verdeutlichen und damit die unterschiedlichen Theorien besser voneinander abzugrenzen.

- 5 *Reichweite des Grundgedankens*: Dieser Schritt verdeutlicht die Reichweite des Grundgedankens, d. h. es wird gezeigt, wie die Aussagen des jeweiligen Interviewpartners im Hinblick auf den Grundgedanken eingeordnet werden können.

Das Strukturbild

- 6 *Verlauf*: Beim Verlauf des Strukturbildes wird geschildert, wie die Interviewteilnehmer bei der Konstruktion ihres Strukturbildes vorgegangen sind und womit sie ihre Strukturierung ansetzten. Insbesondere wird aufgezeigt, wie eigenständig die Teilnehmer mit der Technik umgingen.
- 7 *Paraphrasierung*: Die Paraphrasierung erfolgt in enger Anlehnung an eine Zusammenfassung, um die die Interviewteilnehmer nach dem Erstellen des Strukturbildes gebeten wurden. Sie soll die Gedankengänge zum Strukturbild in kurzer Form präsentieren.
- 8 *Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild*: In der abschließenden vergleichenden Betrachtung von Interview und Strukturbild werden vor allem widersprüchliche Aussagen oder Modifizierungen zwischen beiden thematisiert.

Gesamtschau der Interviews

Im Anschluss an die Einzelfalldarstellungen erfolgt eine Zusammenschau der Aussagen in den Interviews zu den Punkten des Leitfadens. Die Gesamtschau verfolgt das Ziel, die Bandbreite an Sichtweisen, Aspekten und Überlegungen zu verdeutlichen, die bei der zumeist ohnehin verkürzten Darstellung der subjektiven Theorien nicht oder nur am Rande erwähnt werden konnten. Mit diesem Ziel ist lediglich eine Charakterisierung, jedoch kein Anspruch auf Repräsentativität verbunden.

Da die gewählten Auszüge zur Verdeutlichung der subjektiven Theorien auch in der Gesamtschau als Beispiele zu bestimmten Leitfadenskomplexen herangezogen werden könnten, erfolgen vermehrt Querverweise auf die entsprechenden Einzelfalldarstellungen. In seltenen Fällen werden zur besseren Lesbarkeit Auszüge wiederholt, vor allem wenn sie in der subjektiven Theorie in einem anderen Zusammenhang herangezogen wurden und besonders geeignet erscheinen, einen Aspekt zu repräsentieren.

5.5 Einzelfalldarstellungen der Interviews

Die Auszüge wurden zur besseren Lesbarkeit abgerundet, d. h. unwichtige Passagen, Wortwiederholungen, „Worthänger“ bzw. Wortabbrüche und Füllwörter wie „ähm“, „hm“ der transkribierten Fassung des Interviews wurden nicht wiedergegeben. Die Darstellung der Sichtweisen wird zum größten Teil aus stilistischen Gründen im Indikativ vorgenommen (diese Anmerkung gilt für die gesamte Auswertung in Kapitel 5).

Bedeutung der Zeichen

..	kurze Pause (bis zwei Sekunden) im Gesprächsfluss
...	längere Pause (mehr als zwei Sekunden)
(...)	Auslassungen von wenigen Wörtern oder Satzteilen
[...]	Auslassen größerer Passagen (von Fragen und Antworten)
—	die zitierten Auszüge des Interviews vor und nach dem Trennstrich befinden sich an auseinanderliegenden Stellen, z. T. in umgekehrter Reihenfolge als im Gespräch
Text	fett markierte Inhalte verdeutlichen die subjektive Theorie
[A]	Abschnitt im Interviewverlauf ¹
«Text»	vorgegebener oder ergänzter Text der Begriffskärtchen im Strukturbild

5.5.1 Subjektive Theorien in detaillierter Form

5.5.1.1 Anja T.: Eine persönliche Herausforderung

Persönlicher Hintergrund

Die Studentin Anja T. war Schülerin der ersten „bilingualen“ Klasse bei der Einführung des bilingualen Angebots am AVG. In der Oberstufe waren Erdkunde und Englisch ihre Leistungskurs-Fächer, die sie nach dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife schließlich auch als Fächer für das Studium des Lehramts an Gymnasien gewählt hat. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich kurz vor dem Abschluss ihrer universitären Ausbildung.

Zwei Wochen vor dem Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihre Examensarbeit im Fach Geographie abgegeben, in der sie Untersuchungen zu geographischen Fachbegriffen im bilingualen Erdkundeunterricht (Englisch) in ausgewählten, unterrichtsbezogenen Materialien vorgenommen hat. Ihre im Interview beschriebene Sichtweise auf den bilingualen Unterricht, den sie als Schülerin erfahren hat, ist somit „durchtränkt“ bzw. „verfärbt“ von den theoretischen Kenntnissen, die sie während ihres Studiums und der Beschäftigung mit dem Thema ihrer Ersten Staatsexamensarbeit erworben hat. Schon aufgrund des persönlichen Hintergrundes lässt sich eine äußerst positive Einschätzung zum bilingualen Unterricht erahnen, die sich im Interview bestätigt.

¹ Der Interviewverlauf wird nur in den Einzelfalldarstellungen vorangestellt.

Interview

Interviewsituation

Mit Anja wurden zwei Interviews geführt. Das erste Interview dauerte etwa eine Stunde, das zweite eine halbe Stunde. Das Nachgespräch wurde geführt, da nach der Transkription des ersten Interviews aufgefallen war, dass einige bedeutende Bezugspunkte noch nicht angesprochen wurden. Hierzu gehörte vor allem der Aspekt der Einstellungsänderung zum Fach Geographie. Beide Gespräche verliefen sehr harmonisch unter regem Gedankenaustausch. Obwohl Anja über einen breiten theoretischen Hintergrund verfügte, kamen erzählende Passagen ebenso wie reflektierende Standpunkte vor.

Interviewverlauf

- [A] Beschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts: Medien und Methoden
- [B] Einstellung zum Fach Erdkunde und zur Fremdsprache
- [C] Persönliche Eigenschaften: Selbsteinschätzung zur Herangehensweise beim Lernprozess
- [D] Ziele des bilingualen Unterrichts
- [E] Interkulturelles Lernen
- [F] Motivation
- [G] Lerngruppe
- [H] Lehrerpersönlichkeit
- [I] Schülereigenschaften
- [J] Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung aus Lehrersicht
- [K] Sprachenlernen und Fachlernen: Konzeption in Rheinland-Pfalz, Verhältnis Muttersprache-Fremdsprache
- [L] Leistungsbewertung und interkulturelle Offenheit: direkte und indirekte persönliche Erfahrungen
- [M] Begründung für die Wahl des bilingualen Angebots
- [N] Leistungsbereitschaft der Lerngruppe

Nachgespräch

- [O] Einstellungsänderung zum Fach Geographie
- [P] Medien und Methoden im bilingualen Unterricht
- [Q] Berufliche Zukunft
- [R] Bedeutung des bilingualen Unterrichts und der Geographie als bilinguales Sachfach

Beschreibung und Einschätzung der Erfahrungen im bilingualen Unterricht

Der bilinguale Unterricht (aus dem Gespräch geht hervor, dass damit der englischsprachige Erdkundeunterricht gemeint ist) hat Anja „auf alle Fälle“ (ebd.) mehr Spaß gemacht als der deutschsprachige Erdkundeunterricht. Sie beschreibt den englischsprachigen Unterricht spontan als „interessant, nie langweilig, sehr abwechslungsreich“ in Verbindung mit vielen verschiedenen Medien, die eingesetzt wurden. Abwechslungsreich bezieht sie zudem auf die Inhalte im Unterricht, die sie als „kleinere Blöcke“ empfunden hat. Der deutschsprachige Unterricht war ihrer Meinung nach durch einen immer wiederkehrenden Aufbau gekennzeichnet, bei dem das Schulbuch eine große Rolle gespielt hat.

- A.: Abwechslungsreich, weil ... es waren ... oft verschiedene Themen, immer so kleinere Blöcke, nicht so, also im Deutschen kam es mir immer so vor, als wär das dann ein großer, riesiger Themenblock gewesen und im Bilingualen, da waren es aber mehr so diese kleineren Töpfchen, aus denen man dann geschöpft hat (zum Schluss leiser werdend).

- I.: Und wieso kam dir das so vor, dass das kleinere Töpfchen waren? Hing das mit den Themen an sich zusammen, dass die kürzer behandelt wurden oder hing das eher damit zusammen, wie der Unterricht dann aufgebaut war?
- A.: Beides. Also vom Unterrichtsaufbau her ... war es so, ... es war halt nicht das Übliche wie aus dem deutschen Unterricht, dass man ... sich das Schulbuch genommen hat, einen Text gelesen hat, Fragen zum Text, Tafelbild erstellt und ins Heft übertragen. Und im Bilingualen war es so, dass es dann erst mal so eine Art Brainstorming war und dass man dann erst mal in ein lockeres Gespräch gekommen ist. Und das Schulbuch, das hat dann eher so 'ne zweite Rolle gespielt. Es hat Spaß gemacht, damit zu arbeiten, aber es hat nicht so intensiv den Einsatz gefunden wie im deutschsprachigen Unterricht.

Ihrem Empfinden nach hat das Unterrichtsgespräch in der Klasse im englischsprachigen Erdkundeunterricht eine weitaus größere Rolle gespielt als im deutschsprachigen Erdkundeunterricht, zu dem sie äußert: „das war dann wirklich wieder mehr dieses am Schulbuch dran arbeiten und ja zusammen ein Tafelbild erstellen, aber das ist ja nicht ein Gespräch in der Klasse, sondern ist ja dann schon mehr Richtung Tafel gerichtet“. Dies hätte sich positiv auf das Selbstvertrauen und Selbstverständnis auch in anderen Fächern und letztlich auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgewirkt.

- A.: (...) Also bei uns hat man das nachher gemerkt, als wir dann für die Oberstufe auch mit anderen Leuten zusammen waren, jetzt nicht unbedingt in Englisch, da waren wir immer noch eine Gruppe, da waren wir nie mit den anderen zusammen, aber auch in anderen Fächern, auch wenn es jetzt nicht Englisch war, **aber wir konnten uns irgendwie freier unterhalten und wir haben uns auch eher getraut aufzuzeigen, mitzumachen, das war für uns viel selbstverständlicher als für die anderen.** Und das hat jetzt nichts unbedingt mit der Fremdsprache zu tun, sondern einfach die Kompetenz, dass man sich mehr im Unterricht im Gespräch einbindet oder ein Gespräch aufbaut. Also ich glaub, dazu wird man schon stärker befähigt im bilingualen Unterricht.

- A.: Dass Schüler einfach lernen, also es geht jetzt stark zum sprachlichen Aspekt hin, **aber das man einfach lernt, als junger Mensch, auch in anderen Situationen als dem Sprachunterricht mit dem Englischen zu hantieren**, was ja durch den Globalisierungsprozess eigentlich immer stärker sichtbar wird, dass man das können muss.

Interessanterweise sieht sie den englischsprachigen Unterricht dennoch so, dass nie das sprachliche Lernen im Vordergrund gestanden habe, sondern vorrangig die Sachfachinhalte. Unter sprachlichem Lernen versteht sie in diesem Unterricht vor allem das Lernen und Abfragen von Vokabellisten und Übersetzungsaufgaben in Tests. Charakteristisch war ihrer Ansicht nach, dass Rechtschreibfehler und grammatische Fehler nicht in die Leistungsbewertung „eingeflossen“ sind. Sie ist jedoch der Ansicht, dass indirekt durch den „qualitativen Aspekt“ die Sprachfähigkeiten sich dennoch auf die Note ausgewirkt hätten.

Grundgedanke von Anjas subjektiver Theorie: Bilingualer Unterricht als persönliche Herausforderung

In Anjas subjektiver Theorie kommen zwei Aspekte zum Vorschein: zum einen stellte der bilinguale Unterricht für sie eine persönliche Herausforderung als Schülerin dar, zum anderen sieht sie diesen als zukünftige Herausforderung bei der Ausübung ihres Berufs als Lehrerin im bilingualen Unterricht.

(1) Herausforderung als Schülerin

Dass ihr der englischsprachige Erdkundeunterricht soviel Spaß gemacht hat, führt sie auf ihre Persönlichkeit und ihren „Enthusiasmus“ für das Fach Geographie und das Fremdsprachen-

lernen zurück. Ausschlaggebend für die positive Einstellung zum bilingualen Unterricht war m. E. aber ihre Einstellung zur englischen Sprache bzw. die damit verbundene Herausforderung im fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht, die schließlich einen *Halo*-Effekt (Ausstrahlungseffekt) auf ihre Einstellung zu bilingualen Sachfächern ausübte, da zum einen ihr ausgeprägtes Interesse für das Schulfach Erdkunde erst mit dem Einsetzen des bilingualen Angebots geweckt wurde und zum anderen ihr auch die anderen fremdsprachig unterrichteten Fächer mehr Spaß gemacht hatten als im deutschsprachigen Unterricht.

A.: (...), in der fünften und sechsten Klasse .. war Geographie für mich, also Erdkunde, war das eher ein schlechteres Fach, also ich war von den Noten her schlechter und es hat mich eigentlich auch nicht so interessiert. .. Warum, kann ich jetzt eigentlich nicht sagen, weil an der Lehrerin kann's nicht gelegen haben, mit ihr kam ich relativ gut aus und sie war auch sehr nett. Sie war auch unsere Klassenlehrerin gewesen, aber ich war einfach von den Noten her schlechter. Ich hab eben nicht so viel dafür gemacht und, ja es hat mich einfach nicht so interessiert. Ich weiß heute auch nicht mehr, warum.

I.: Ja, die Themen, oder?

A.: Keine Ahnung. Aber dann, als es in der 7. Klasse mit dem Bilingualen angefangen hatte, neuer Lehrer, das war ja Herr W. gewesen, die Atmosphäre war nicht mehr ganz so steif wie vorher, dann hat sich das irgendwie schlagartig geändert, dass ich mich auf einmal mehr dafür interessiert habe.

I.: Und du meinst dieses schlagartige Ändern, das war jetzt auf den Lehrer zurückzuführen?

A.: Nee, nicht unbedingt. Es war einfach, **dass jetzt auf einmal ein Unterrichtsfach in Englisch war und das war irgendwie ein neuer Anreiz, sich 'n bisschen mehr dahinter zu klemmen.** Und ich denk, dadurch hat sich das irgendwie entwickelt, dass ich mich mehr für Geographie interessiert habe, weil ich dann gezwungen war, mich mehr hinter das Fach zu klemmen und dadurch dann vielleicht erkannt habe, dass das ja eigentlich doch interessant sein könnte, dieses Fach. Dass man vorher, weil man einfach nicht die Motivation hatte, sich intensiver damit auseinander zu setzen, dass man dann hinterher gemerkt hat, wenn man mehr in der Materie drin ist: das ist ja eigentlich doch ganz interessant. Und so hat sich das dann immer weiter entwickelt.

A.: (...) bei mir hat's auch größtenteils daran gelegen, weil ich gern Geographie gemacht habe, aber da muss man auch wieder sehen, Geschichte und Sozialkunde haben mir im Bilingualen auch mehr Spaß gemacht als der deutschsprachige Unterricht, obwohl ich Geschichte und Sozialkunde eher weniger gemocht hatte.

I.: Also scheint ja dann auch die Fremdsprache für dich 'nen großen Anteil-

A.: Ja. [...] Also Englisch habe ich schon sehr gerne gemocht.

I.: Und das in Kombination hat das noch mehr beflügelt.

A.: Ja. Das macht's irgendwie interessanter. Es ist schwer zu erklären – ich vergleiche das immer mit so 'ner Art Rätsel, was man zu lösen hat, dass das 'n **bisschen kniffliger gemacht wird und wenn es kniffliger wird, dann ist es auch interessanter.**

A.: Ja, **weil ich bin sowieso eher so'n Typ, dass mich eigentlich nur Sachen interessieren, die mich auch irgendwo herausfordern.** Wenn etwas für mich zu einfach ist, dann interessiert mich das auch überhaupt nicht oder, ja, also ich hab lieber schwierigere Sachen als zu einfache Sachen. Vielleicht war es das, keine Ahnung.

Dabei rührt ihre Motivation zum Lernen vor allem daher, dass der englischsprachige Erdkundeunterricht für sie eine Herausforderung darstellte, was den Unterricht gleichzeitig interessanter machte. Sie vergleicht die Herausforderung mit einem „kniffligen Rätsel“. Dieses Rätsel war für sie dadurch gestellt, dass es eine Anstrengung bedeutete, sich Texte/Inhalte in der fremden Sprache zum eigenen Verständnis zu erschließen, so dass sie in die eigenen „Wissensschemata“ passen. Sie beschreibt dieses Rätsel hingegen nicht für den Erschließungsprozess, sondern für die Produktion von Inhalten. In einem späteren Beispiel vergleicht sie das

Rätsel aber mit Aufgaben aus der Mathematik. Diese wiederum fordern, wenn sie schwierig sind, gerade dadurch heraus, dass man sich zunächst die Aufgabeninhalte erschließen muss, um sie lösen zu können. Erst diesem Erschließungsprozess folgt ein Übersetzungsprozess von der Alltagssprache in die mathematische Sprache (Formalisierung). Daher ist die Lösung des Rätsels mit beiden Prozessen, einem Erschließungs- und Übersetzungsprozess, verbunden. Hierbei ist der Weg das Ziel, da die Lösung bzw. das Ergebnis selbst sich erst durch diese „knifflige“ Vorarbeit ergibt.

- A.: (...) das, was man sagen will, das kann man ja nicht auf Deutsch ausdrücken, sondern man muss ja dann direkt im Kopf das Ganze transformieren ins Englische und dann aber trotzdem sich in beiden Sprachen bewusst sein, was man überhaupt sagt, also man muss beides irgendwie präsent haben. [...] Also so, ja ähnlich wie in der Mathematik. Also, **das fand ich auch immer ganz toll, dass man Aufgaben hatte und je schwerer die waren, desto interessanter war die ganze Sache.**

Interesse, Motivation und Herausforderung stehen bei ihr in engem Zusammenhang. Ihre Ausführungen machen zudem deutlich, dass der deutschsprachige Erdkundeunterricht für sie keine Herausforderung dargestellt hat, d. h. kein Unterricht war, bei dem man sich „dahinter klemmen“ musste bzw. in ihrem Fall auch wollte. Da die Lehrkraft in der Orientierungsstufe an ihrem mangelnden Interesse am Fach nicht die entscheidende Rolle gespielt hat, lag dies eher in der Sache begründet. Ihre Motivation ist daher vor allem durch die sprachliche Herausforderung gegeben, da der von ihr beschriebene Motivationsfaktor „Lehrerwechsel“ im ersten Fall mit dem Einsetzen des fremdsprachigen Sachfachunterricht einherging (sie beschreibt hierbei ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen) und im zweiten Fall mit einem *native speaker* als Lehrkraft verbunden war.

- A.: (...) Als wir damit angefangen haben, also mit dem Unterricht selbst in der 7. Klasse, also da haben wir uns wie wild darauf gestürzt, doch das weiß ich noch, und es hat auch super Spaß gemacht und wir waren auch überhaupt nicht demotiviert nach den ersten Stunden, so „Vokabellernen, oh nee, nicht schon wieder“ oder „oh, nee, das hab ich jetzt überhaupt nicht verstanden“ oder „nee, das kann ich jetzt aber nicht auf Englisch ausdrücken, das geht auf keinen Fall“, also das war irgendwie nie das Thema gewesen, kann ich mich wirklich überhaupt nicht dran erinnern, sondern es war wirklich ’ne supergroße Motivation.
- I.: Und die blieb auch bestehen, oder gab’s auch mal Motivationseinbrüche?
- A.: .. Also nach ’nem Jahr kam ja dann ’n Lehrerwechsel und damit war dann wieder ’n Motivationsfaktor geschaffen, weil es war ’ne ganz andere Art von Lehrer, der war sehr locker, sehr freundschaftlich (...)

-
- I.: (...) ich kann mich erinnern, dass du damals im Gespräch aber auch von Herrn A. gesprochen hast, dass der (...) dein Interesse zum Fach geweckt hat.
- A.: Ja, das hat sich irgendwie dann im Laufe der Jahre immer mehr gesteigert. Dann kam Herr A. und das war wieder ein **neuer Lehrer und das war dann wieder noch ’ne größere Herausforderung, weil er *native speaker* war** und das war dann auch wieder was ganz anderes und er ist ganz anders an das Fach herangegangen, hat wieder ganz andere Materialien mit eingebracht. Und, ja dadurch wurde mein Interesse, denk ich, auch wieder gesteigert.

(2) Herausforderung als Lehrkraft im bilingualen Unterricht

Da Anja vorhat, als Lehrerin im bilingualen Unterricht tätig zu werden, ist ihre Beschreibung der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung aus Lehrersicht im Zusammenhang mit ihrer subjektiven Theorie von Interesse. Dadurch, dass der bilinguale Unterricht ihrer Meinung nach eine wesentlich sorgfältigere, reflektiertere Planung erfordert und somit hohe Anforderungen

an die Lehrkraft stellt, ist die persönliche Herausforderung auch für Anjas geplante berufliche Zukunft gegeben.

- A.: (...) **ich glaub, das liegt auch noch größtenteils daran, dass man sich diesen ganzen Unterrichtsprozess des deutschen Erdkundeunterrichts .. nicht so bewusst ist als Lehrer wie im englischsprachigen Erdkundeunterricht. Man reflektiert mehr drüber, was mache ich jetzt, wie mach ich's, was setze ich ein etc.** und im Deutschen ist es .. auch teilweise gegeben, aber es ist mehr dieser Standardablauf. So wie man es auch vom Studium gewohnt ist.
- I.: (...) du sagst jetzt, man muss mehr planen oder mehr sich überlegen, warum meinst du denn, dass man das im Deutschen nicht machen würde als Lehrer?
- A.: Weil man weiß, dass die Schüler es von der Sprache her sowieso verstehen, es ist ja deutsch, es ist ihre Muttersprache, das ist ja gar kein Problem, da denkt man ja nicht drüber nach, wenn ich jetzt den Begriff .. ja *erosion* oder *deposition* einführe, im Englischen, dann ist es ja im Deutschen Erosion, Deposition oder Sedimentation. Und dann weiß ich aber, dass ich den Begriff im Deutschen erläutern muss, also ich muss den halt nur definieren, **aber ich weiß im Englischen, dass ich den auf Englisch einführen muss, ich muss ihn auf Deutsch einführen und ich muss noch den Begriff erläutern und dabei muss ich dann aber wieder daran denken, dass es nachher nicht zuviel wird, damit sich dieser ganze Denkprozess nicht so verkompliziert, dass die Schüler nachher demotiviert sind. Und deshalb muss ich halt mehr darüber nachdenken, was genau ich jetzt bringe. Ist das nachher nicht zuviel, wenn das auf beiden Sprachschienen abläuft.** [...] Und demnach gestaltet sich dann auch der ganze Unterricht immer. Also es hat immer viel mit der Sprache zu tun: „Kann ich das jetzt bringen?“, „Verstehen die das oder sind sie damit überfordert?“, „Muss ich das Ganze jetzt noch mal vereinfachen, den ganzen Text noch mal neu schreiben oder werden sie es so verstehen?“, „Brauchen sie dann 'n Wörterbuch?“. Und ja, da macht man 'ne ganz andere Planung von Unterricht.

Reichweite der subjektiven Theorie

(1) Herausforderung als Schülerin

In der Darstellung der Lerngruppensituation kommt Anjas subjektive Theorie wiederum zum Tragen. Die Lerngruppe hat für Anja eine wichtige Rolle für die Motivation gespielt. Ihre Erinnerungen beziehen sich dabei vor allem auf die Situation in der Oberstufe. Es wird deutlich, dass sich durch die Herausforderung, die an die Gruppe gestellt wurde, ein besonderes Gemeinschaftsgefühl der bilingualen Gruppe bilden kann. Dieses Gefühl habe sich nach Anjas Angaben jedoch erst im Laufe der Schulzeit herausgebildet:

- A.: (...) viele wurden geschoben, aber auch viele, die geschoben wurden am Anfang, haben das Programm verlassen. (...) Ich kann jetzt nicht von allen sagen „ich weiß, dass du geschoben wurdest von deinen Eltern“, aber ich weiß, dass die, die bis zum Schluss dabei geblieben sind, von sich aus dabei bleiben wollten. Und nicht, dass die Eltern gesagt haben „So, du ziehst das jetzt bis zum Schluss durch!“, sondern es war wirklich so **die Gruppe, die wirklich dazu bereit war, das für sich durchzuziehen bis zum Schluss.** [...] (...) wir mussten von vielen Lehrern erfahren, also die gegen das bilinguale Programm waren, die dann gesagt haben, „ja, ihr findet euch ja sowieso besser“ und „ihr müsst jetzt mal 'n bisschen mehr hier im Mathematikunterricht gefördert werden, weil ihr seid ja schließlich die Elite, nicht wahr (ironisch)“, deshalb haben wir das immer von uns gewiesen. Und ich glaub auch nicht, dass es so war. Also, dass wir jetzt die Super-Mega-Elite waren. Dass vielleicht eine Gruppe von besseren Schülern vorhanden war, mag sein, aber das haben wir irgendwie nie, glaube ich, nach außen gezeigt.
- I.: Besser? In welchem Zusammenhang jetzt besser? Oder in welchen Bereichen besser?
- A.: Im Bereich der Lernmotivation, würde ich sagen. (...) Und das hat sich dann ja auch auf schulische Leistungen übertragen.

Mit der Begründung, dass da etwas bis zum Schluss „durchgezogen“ wurde, wird eine besondere Anforderung zum Ausdruck gebracht, die nur durch die Bereitschaft und Lernmotivation jedes einzelnen Gruppenmitglieds gemeistert werden kann. Obwohl Anja vehement verneint, dass durch das bilinguale Angebot eine „Elitebildung“ stattgefunden hat, bringen ihre Darstellungen dennoch zum Ausdruck, dass sie ihre Lerngruppe als „anders“ in ihrer Wirkung z. B. auf „contra-bilinguale“ Lehrkräfte empfunden hat und dass in ihr der Anteil der besseren Schüler größer war als in der gesamten Stufe, was sie u. a. auf die Lernmotivation zurückführt.

(2) Herausforderung als Lehrkraft im bilingualen Unterricht

Die Reichweite ihrer Theorie im Hinblick auf die Lehrerrolle ist darin zu sehen, dass die bilingualen Lehrkräfte über besondere pädagogische und sprachliche Kompetenzen verfügen müssen. Eine besondere und wichtige Eigenschaft als Lehrkraft im bilingualen Unterricht ist das richtige Maß zu finden bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten auf einem sprach-, fach- und schülergerechtem Niveau, wobei dem fremdsprachlichen Stand der Schüler besonderes Augenmerk zukommen muss. Eine Überforderung könnte daher mit einer Demotivierung einhergehen.

- A.: (...) ein guter Lehrer ist für mich jemand, der (...) 'ne Vertrauensbasis zu den Schülern schaffen kann ohne dabei aber jetzt zu vertrauensvoll zu wirken oder zu werden, dass nicht seine Autorität untergraben wird. Und auf der anderen Seite aber dann trotzdem so streng ist, dass er mit seinem Unterrichtsstoff durchkommt und seine Ziele erreicht und dabei aber **auch die Schüler so motiviert halten kann, dass sie nicht vom bilingualen Unterricht abspringen.**

Abgesehen von der besonderen pädagogischen Kompetenz hebt Anja die „kulturelle Kompetenz“ als bedeutungsvolle Eigenschaft der Lehrkräfte hervor, die sie zwar allen Fremdsprachenlehrkräften zuordnet, aber exemplarisch anhand ihrer Erfahrungen im bilingualen Unterricht verdeutlicht.

- A.: (...) das zählt auch wieder dazu, was jetzt allgemein Fremdsprachenlehrer angeht, dass sie sich **gut mit der Kultur der englischsprachigen Länder auskennen**, also jetzt in Bezug auf Englisch, dass man auch von da was erzählen kann, also was bei uns auch immer ganz witzig war, dass es dann zum Beispiel mal so am Anfang der Stunde ein Rezept gab, ein amerikanisches Rezept für *apple pie*. (...) das sind Kleinigkeiten, aber da war'n wir wie versessen drauf und danach ging's auch mit dem Unterricht wieder einfacher. Oder auch so Anekdoten aus dem amerikanischen Alltagsleben zum Beispiel.

In ihrer geplanten Zukunft sucht Anja Herausforderungen, die vor allem sprachlicher Art sind: Sie möchte zunächst in Deutschland als Lehrerin im bilingualen Unterricht tätig werden „und dann will ich unbedingt das mit dem Lehreraustauschdienst, das mit dem Ausland machen“. Insofern wirkt ihre subjektive Theorie auf Lern- und Anwendungssituationen in der Zukunft fort.

Strukturbild

Verlauf

Durch Anjas Examensvorbereitung, die Durchführung weiterer Interviews u. a. konnte der Termin für das Strukturbild erst mit relativ großem Abstand (mehrere Wochen) zum Interview festgelegt werden. M. E. hatte dies keinen nennenswerten Einfluss auf die subjektive Sichtweise, die bei Anja sehr stabil verankert ist. Da aufgrund ihres persönlichen Hintergrun-

des der bilinguale Unterricht sowohl von den persönlichen Erfahrungen als auch vom theoretischen Überblick präsent war, hatte sie keine Probleme, die Begriffskärtchen umzusetzen.

Sie beginnt mit den Merkmalen «kleine Lerngruppe», «anderer Unterrichtsaufbau» und «verschiedene Medien». Anschließend erarbeitet sie den Komplex Ursache/Grund, dem sie aber auf der anderen Seite auch Absicht/Ziel/Zweck des bilingualen Erdkundeunterrichts zuordnet. Eine «Herausforderung» ist der Unterricht ihrer Meinung nach für jeden Schüler, da er „anspruchsvoller“ ist und darauf hingewiesen wird, dass „es ein bisschen Mehrarbeit bedeutet“ und daher ist diese ein allgemeines Merkmal.

«Interkulturelle Erziehung» sieht sie einerseits als „Grund“ aber auch als „Groblernziel“ für den bilingualen Unterricht, andererseits ist der bilinguale Unterricht eine „mögliche Form“ der interkulturellen Erziehung, weshalb sie es als Oberbegriff ergänzt und dazu ein neues Kärtchen schreibt. Der „normale Erdkundeunterricht“ ist in ihren Augen ebenfalls eine Form der interkulturellen Erziehung, aber „es ist verstärkt im bilingualen Unterricht“. Daran schließt sich eine Überlegung an, dass so ziemlich jeder Unterricht eine Form der interkulturellen Erziehung leistet (sie nennt weiterhin die Beispiele Geschichte, Sozialkunde, Deutsch).

Auf die Frage, warum sie gerade *den* Oberbegriff „Interkulturelle Erziehung“ gewählt hat, antwortet sie nach einigem wiederholenden Hin und Her, dass der bilinguale Unterricht „die bestangepasste Form der interkulturellen Erziehung ist“. Ihre Begründung ist, dass zu den geographischen Inhalten durch die Sprache ein „Erweiterungshorizont“ hinzukommt und die Zielsprachenländer durch die Informationen über das Land, wozu auch kulturelle Informationen zählen, vertrauter werden. Die Informationen sind aber nicht nur inhaltlicher Art sondern auch formal, wozu sie die Gestaltung und den Umgang mit geographischen Themen zählt – die Sichtweisen in authentischen Materialien. Für sie ist diese Art der interkulturellen Erziehung eine „Sache der Intensität“ und sie gehört übergeordnet zur Allgemeinbildung dazu. „Weil Bildung ist für mich nicht unbedingt das, was ich in der Schule lerne, sondern Bildung ist für mich, ... wenn jemand ... urteilen kann oder ja, generell die Einstellung zum Leben“. Daher betont Anja zum Schluss: „Das ist auch was, das kann man nicht in Worte fassen. Das ist was, das man fühlt, womit man sich dann irgendwie schon identifizieren kann“. In einem sich daran anschließenden Gespräch über Sprachenlernen ergibt sich, dass Anja Englisch, Französisch und Italienisch gelernt hat. Sie habe dabei immer auch etwas über die Kultur der Länder gelernt. Zudem hat sie an Austausch mit Frankreich (in der Schulzeit) und England (im Studium) teilgenommen. In Italien ist sie (noch) nicht gewesen, aber ihre Lehrerin war mit einem Italiener verheiratet, so dass diese viel über das Land berichten konnte. Für sie ist Kultur daher ein großer Teil im Fremdsprachenunterricht. Zum Schluss ergänzt sie «besondere Schulorganisation» als Folge für die Schule, da es für die Schule ein „Mehraufwand“ ist.

Paraphrasierung

Bilingualer Erdkundeunterricht ist für Anja eine Unterrichtsform, die der interkulturellen Erziehung nachkommt und die durch bestimmte Ursachen und Gründe eingeführt und befürwortet wurde. Diese sind, dass die Schüler Spaß an Englisch und an Erdkunde haben sollten, dass die interkulturelle Erziehung gefördert werden sollte und dass es eine zukunftsorientierte Unterrichtsform ist, die dem Globalisierungsprozess nachkommt, da z. B. Englisch als Weltsprache vermittelt wird. Englisch wird zunehmend mehr zum Alltag des Menschen und durch den bilingualen Unterricht wird Englisch mehr zum Alltag der Schüler als es im normalen Unterricht der Fall ist. Die Ziele sind mit den Ursachen gleichzusetzen. Voraussetzungen für den

bilingualen Unterricht sind eine positive Einstellung zu den Fächern Erdkunde und Englisch sowie eine gewisse Lernmotivation auf Seiten der Schüler. Hierbei weist Anja darauf hin, dass auch eine Lehrmotivation auf Seiten der Lehrkraft vorliegen müsse, was mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun hat. Merkmale sind in erster Linie, dass die Schüler verschiedene Medien kennen lernen (mehr als im normalen Unterricht), und dass der Unterricht für sie eine Herausforderung bedeutet, z. B. in Form von Vokabellernen. Zudem ist der Unterricht anders aufgebaut als im normalen Erdkundeunterricht. Die Lerngruppe ist kleiner und dadurch ist es besser möglich, Unterrichtsgespräche zu führen als in einer großen Lerngruppe. Als Folge und Konsequenzen des bilingualen Unterrichts ergibt sich zunächst, dass es für die Schüler eine interessantere Unterrichtsform ist und dass sie redegewandter in der englischen Sprache werden bzw. allgemein ihre Gesprächskompetenz gefördert wird. Für die Schüler bedeutet es aber auch einen Mehraufwand. Als Beispiel ist der *native speaker* zu nennen, der eigentlich die beste Lehrperson für den bilingualen Unterricht darstellt. Der günstigste Fall ist, wenn er aus dem Zielsprachenland kommt, aber die Lehrerausbildung in Deutschland absolviert hat. Dieser Fall ist aber nur selten gegeben. „Für mich war es halt, weil er eine Herausforderung ist, der bilinguale Unterricht, war es für mich immer ein knifflig zu lösendes Rätsel“.

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Wie die Aussagen im Interview ist das Strukturbild vom persönlichen Hintergrund deutlich geprägt, was besonders im Komplex Ursache/Grund bzw. Absicht/Ziel/Zweck zum Ausdruck kommt, der gleich zu Beginn entstand. Auch die spontane Einordnung der „kleinen Lerngruppe“ als Merkmal zählt hierzu.

Hinsichtlich des Mehraufwandes weichen ihre Aussagen zu denen im Interview ab. Beim Legen des Strukturbildes betont sie, dass der Unterricht eine Herausforderung für alle Schüler sei und eine Mehrbelastung damit verbunden ist. Im Interview schien sie diesen Aspekt zu verharmlosen.

Als passend zur subjektiven Theorie ist ihr Hinweis zu sehen, dass der bilinguale Unterricht nicht nur eine große Lernmotivation auf Seiten der Schüler voraussetzt, sondern auch auf Seiten der Lehrer, so dass sie die «Lehrerpersönlichkeit» ebenfalls als Voraussetzung/ Bedingung anlegt.

Die interkulturelle Erziehung bekommt in dreifacher Hinsicht Bedeutung: erstens als Ursache für die Einführung des bilingualen Unterrichts, zweitens als Ziel und drittens als Oberbegriff, bei dem der bilinguale Unterricht eine Realisierungsform darstellt. Diese Differenzierung wurde im Interview nicht vorgenommen, dort wurde die interkulturelle Erziehung von ihr lediglich als Ziel hervorgehoben.

Für Anja persönlich war der bilinguale Unterricht kurz zusammengefasst „motivierender, interessanter Unterricht in einer vertrauten Atmosphäre“. Dies konstatiert sie auf Nachfragen nach dem Fertigstellen des Strukturbildes. Diese Komponenten werden auch in ihrem Interview deutlich hervorgehoben, dennoch ist ihre subjektive Theorie tiefgründiger und persönlichkeitsbezogener zu sehen und wird durch die besonderen Herausforderungen, die an Schüler und Lehrpersonen im bilingualen Unterricht geknüpft sind, bestimmt.

5.5.1.2 Ricarda: Fremdsprachen als Mittel zum interkulturellen Austausch

Persönlicher Hintergrund

In den Hospitationen zeigte sich Ricarda als gewissenhafte und aufmerksame Schülerin. Ihr Sprachinteresse ist groß und kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass sie im Sommer 2001 für etwa neun Tage in Bournemouth, in Südengland war und eine Art „Sprachurlaub“, aber ohne Sprachkurse, gemacht hat. Zudem erzählte sie im Verlauf des Interviews, dass sie seit der 7./8. Klasse Brieffreundschaften in vielen verschiedenen Ländern pflegt, wobei Englisch und Französisch als Kommunikationssprache dienen. Dabei kommt nicht nur der schriftliche Kontakt, auch per E-Mail, vor, sondern sie berichtete ebenso über den telefonischen und somit unmittelbaren Austausch – diesen suchte sie zudem in *chatrooms* im Internet.

Dennoch hat sich Ricarda nicht ganz freiwillig für den bilingualen Unterricht entschieden, sondern wurde von ihrem Vater dafür angemeldet. Vermutlich war diese Entscheidung förderlich für ihr Sprachinteresse und ihre Sprachlerngeschichte:

- R.: Ja, ich hab ihn eigentlich nicht selbst gewählt, sondern mein Vater hat mich einfach dazu angemeldet. Also ich wusste vorher gar nichts davon und er kam dann nach Hause und sagte „ja, ich hab dich jetzt dazu angemeldet“. Und ich (dachte) zuerst: „oh, Schock“, aber im Nachhinein bin ich froh.
- I.: Ja, gut (beide schmunzeln). Und hattest du damals irgendwelche Erwartungen? Obwohl du keine Vorstellung hattest, aber du hast ja dann diesen Zusatzunterricht gemacht in der 5., 6. Klasse und hast du da vielleicht Erwartungen aufgebaut?
- R.: Ich denk schon, weil wir waren halt eben wesentlich besser als die anderen Englischklassen. Wir haben da irgendwelche Filme geguckt, ich glaub, „*The Lost Secret*“ oder so, und die anderen hatten das noch gar nicht oder **wir waren eben immer weiter** und da hab ich auch gedacht, da **wir können bestimmt später mal besser Englisch** als die.

Interview

Interviewsituation

Ricarda hat sich auf mein direktes Ansprechen hin ohne Zögern zu einem Interview bereit erklärt. Sie wirkte im Gespräch sehr selbstsicher und kritisch (im positiven Sinne). Sie „taute“ aber erst gegen Ende des Interviews „auf“ und gab persönliche Einblicke, die im Zusammenhang mit ihrer Einstellung zum Fremdsprachenlernen und zum bilingualen Unterricht von großer Bedeutung scheinen. Das Interview dauerte insgesamt etwa 45 Minuten.

Interviewverlauf

- [A] Auslandsaufenthalte – persönliche Erfahrungen mit dem Anwenden der Fremdsprache
- [B] Begründung für die Wahl des bilingualen Angebots
- [C] Beschreibung des bilingualen Unterrichts
- [D] Einflüsse auf die Lernmotivation (Lehrer, Fachinhalte)
- [E] Verhältnis Fachlernen – Sprachenlernen und die Einstellung zur Fremdsprache
- [F] Zukunftsvisionen: Bedeutung des Sprachenlernens und der Projektarbeit
- [G] Lehrerpersönlichkeit: Bedeutung eines *native speaker* als Lehrkraft
- [H] Motivation
- [I] Schülereigenschaften
- [J] Einstellung zum Fach Erdkunde
- [K] Kultur(begriff)

- [L] Vergleich des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts: Gestaltung und Lehrkraft
 [M] Gesellschaftliche Bedeutung
 [N] Interkulturelles Lernen
 [O] Lerngruppe

Beschreibung und Einschätzung der Erfahrungen im bilingualen Unterricht

Da das Gespräch zu Beginn – im Gegensatz zu den anderen Interviews – bei den Auslandserfahrungen im englischsprachigen Ausland ansetzte und eine erste Vertiefung erfuhr, wurde die Verbindung zum bilingualen Unterricht aus dieser Alltagserfahrung heraus geknüpft.

- I.: Und denkst du, dass dir der bilinguale Unterricht da auch geholfen hat, dass du da sprachlich doch recht gut klar gekommen bist?
 R.: Ja, ich denk schon.
 I.: Kannst du das noch mal begründen, warum?
 R.: Ja, ich weiß jetzt nicht, ich mein, wir hatten ja sowieso immer **mehr Englischstunden als die anderen und ich denk schon, wir können freier reden oder auch uns viel besser ausdrücken. Wir müssen kaum überlegen so irgendwelche Vokabeln oder so**, weil die auch laufend wiederholt werden.

In der spontanen Beschreibung des bilingualen Unterrichts kommen schon einige Einschätzungen zum Vorschein, die m. E. im Zusammenhang mit ihrer subjektiven Theorie stehen. Besonders hat ihr der bilinguale Unterricht gefallen, wenn viel Englisch geredet wurde und sie gefordert war, die Begriffe bzw. Vokabeln nachzuarbeiten und zu lernen.

- I.: (...) was verbindest du mit dem bilingualen Unterricht, wenn du mal so zurückblickst in die Mittelstufe, was fällt dir da so spontan zu ein?
 R.: (...) also viel frei arbeiten, (...) also das ging eigentlich ziemlich locker zu, auch mal Filme, Rätsel, so was. In Erdkunde haben wir eigentlich ziemlich viele Begriffe (gelernt) – die wissen wir jetzt nur so auf Englisch, aber nicht so ganz auf Deutsch, **weil wir haben da wirklich nur Englisch geredet. Das fand ich aber auch ziemlich gut. Also ich denk schon, das bringt enorm viel.**
 I.: Und das war bei Herrn W. in der 7., 8. Klasse, da habt ihr **sehr viel Englisch geredet**?
 R.: Ja, **das fand ich am Besten.**

-
- R.: Fallen dir denn irgendwelche Adjektive ein, die du ganz spontan damit verbinden würdest? (...)
 R.: Ja, irgendwie mehr Anforderung, also anfordernder (...).
 I.: Ja, anspruchsvoller?
 R.: Genau.
 I.: Oder anstrengender vielleicht auch?
 R.: Anstrengend eigentlich nicht.
 I.: Aber fordernder?
 R.: Ja. Also schon, **dass man schon von Anfang an mitlernen muss, damit man da so mitkommt, so die Fachbegriffe, Definitionen**, was weiß ich.
 I.: Sind dir vielleicht die Themen, die du im englischsprachigen Teil gemacht hast, sind die dir vielleicht noch mehr im Gedächtnis geblieben als die, die du im deutschsprachigen gemacht hast?
 R.: Ja, ich denke, auf jeden Fall.
 I.: Womit hängt das zusammen?
 R.: Vielleicht, **weil ich mich damit intensiver beschäftigt hab. Weil ich musste da ja auf jeden Fall mehr lernen, vor allem jetzt in der 7. und 8. Klasse.**

Auf den ersten Blick scheinen in ihren Darstellungen einige Widersprüche zu liegen. Zum einen beschreibt sie den Unterricht als lockerer hinsichtlich der methodischen Umsetzung,

zum anderen empfindet sie ihn als fordernder, wobei sie ihn nicht als anstrengend verstanden haben möchte. Den Anspruch sieht sie im Lernen der Fachbegriffe und in der erforderlichen Lernkontinuität. Ihre Beschreibung wird an anderer Stelle in Bezug auf die Lerngruppe deutlicher.

R.: (...) **Also wenn man im Bilingualen ist, heißt das auch nicht gerade, dass man dann sehr gut in der Sprache ist. Also wenn man sich da jetzt einfach so reinsetzt und sagt, ich mach das jetzt so, und tut da nichts für, dann bringt das gar nichts.**

I.: Also man muss schon ein bisschen mehr von sich bringen, ein bisschen mehr Einsatz zeigen?

R.: Auf jeden Fall.

I.: Aber du würdest jetzt nicht unbedingt sagen, dass von Vorneherein die Leute wirklich so besonders gut sind von den Leistungen her?

R.: Nee, würde ich nicht sagen (als Bestätigung).

Grundgedanke von Ricardas subjektiver Theorie: Der bilinguale Unterricht als Mittel zum freien Sprechen und besseren Beherrschen der Fremdsprache, um sich mit Personen anderer Länder bzw. Kulturen verständigen und austauschen zu können

Ricardas subjektive Theorie ist eng an das Fremdsprachenlernen und weniger an das Lernen der Sachfachinhalte geknüpft. Sie misst dem Sprachenlernen im bilingualen Unterricht somit die wesentlichere Bedeutung bei. Daher müssen Schüler im bilingualen Unterricht Spaß am Sprachenlernen – auch bezogen auf das fremdsprachige *Fachsprachenlernen* – haben. Weiterhin sieht sie die Fremdsprache als ein nützliches Werkzeug, mit dem sie ihr Wissen und ihre Einblicke in andere Kulturen vertiefen kann. Ihr ausgeprägtes Interesse an anderen Ländern und Kulturen kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass ihr das Fach Erdkunde insofern gut gefällt, weil sie etwas über andere Länder und deren Kulturen erfährt.

I.: Also dich interessieren die beiden Fächer sowieso?

R.: Ja.

I.: Und findest du jetzt im bilingualen Unterricht das Fachlernen oder das Sprachenlernen wichtiger?

R.: Sprachenlernen.

I.: Also eindeutig trotzdem das Sprachenlernen? Kannst du das mal begründen?

R.: Einfach, weil mir die Sprachen wichtiger sind. **Ich lerne gerne Sprachen, auch so jetzt, weil man sich mit fremden Leuten unterhalten kann, irgendwie so.** In England hab ich schon gesehen, da waren wir mit Leuten unterwegs, die konnten gar kein Englisch und die waren ziemlich aufgeschmissen.

I.: Wie findest du eigentlich das Fach Erdkunde generell?

R.: Eigentlich ganz gut.

I.: Warum?

R.: Ja, warum? .. **Man lernt halt eben etwas über andere Länder, so über die Kulturen auch.** Da hatten wir letztens, glaube ich, über Indien oder so, so Bangladesch, die Ecke, über halt eben den nassesten Ort und den trockensten Ort und so was, das finde ich eigentlich ganz gut.

I.: (...) Welche Eigenschaften muss denn eigentlich jemand deiner Meinung nach mitbringen, um an diesem bilingualen Angebot teilnehmen zu können (...)?

R.: **Ich denk mal Spaß am Reden, also jetzt Sprachenlernen, also interessehalber halt eben, für das Fach selbst auch die Sprache,** ja, und das war's eigentlich würde ich sagen.

I.: Also kein Interesse für das Fach?

R.: Ja doch, das auch. Aber jetzt vor allem ist halt, ja, weiß ich nicht (überlegt dabei) – ja, doch, irgendwie läuft das ja mit. Ich mein, **wenn man sich nicht für das Fach interessiert, dann**

interessiert man sich auch eigentlich auch nicht so für die Vokabeln für das Fach, wenn das über irgendwelche Mäander oder so geht.

Reichweite der subjektiven Theorie

Erst zum Ende des Interviews kam die Reichweite der subjektiven Theorie zur Sprache, die in einem Nachwirken in konkreten Anwendungssituationen besteht. Erste Ansätze waren noch theoretischer Art und wurden in Verbindung mit der gesellschaftlichen Bedeutung thematisiert. Diese sieht sie zunächst einmal im Bewältigen von konkreten Lebenssituationen. In Bezug auf Deutschland bringt sie das Beispiel der Fremdsprache als Kommunikationsmittel, um mit Ausländern kommunizieren zu können. Hinsichtlich anderer Länder beschreibt sie für die gesellschaftliche Bedeutung zudem eine affektive Komponente in Form einer Beziehung zu anderen Ländern, deren Sprache man beherrscht. Wobei sie kritisch anmerkt, dass die Sprache allein nicht ausreicht, um einen gesellschaftlichen Zugang zu erreichen. Damit deutet sie an, dass abgesehen von der Sprache eine generell offene Haltung notwendig ist, womit sie (eher unbewusst) in die Zielrichtung des interkulturellen Lernens einschlägt.

I.: (...) würdest du dem bilingualen Unterricht generell eine gesellschaftliche Bedeutung zukommen lassen? [...]

R.: (...) ich würde einfach nur sagen, wenn jetzt zum Beispiel Ausländer hierhin kommen und die auch nur Englisch können, **dass wir dann auch so gesellschaftlich mit denen besser umgehen können, also so auch sprachlich besser umgehen können, (...) auf die eingehen können, das liegt, denk ich, auch an unserem Wortschatz** dann. So direkt wüsste ich nicht .. [...]

I.: Und du hattest auch gerade schon selber die Unterscheidung gemacht bezogen auf andere Länder. .. Hast du da auch 'ne Vorstellung?

R.: Ja, ich denke, **man hat so 'ne andere Beziehung zu anderen Ländern, weil man Sprachen halt eben kann** (betont). Weil, wenn man jetzt in so'n fremdes Land kommt und gar nichts von der Sprache weiß, ist man ziemlich aufgeschmissen, würde ich sagen. **Dass man dann eben auch nur über die Sprache die Gesellschaft kriegt, .. das glaub ich dann auch wieder eher nicht.**

I.: Also du meinst, (...) die Sprache als Kommunikationsmittel zu nutzen, um dann vielleicht in einen Austausch mit den anderen Ländern oder mit Personen anderer Länder dann zu kommen, auch dann, wenn du im Ausland bist?

R.: Ja, genau.

Ricardas Andeutungen zum kulturellen Austausch verdichten sich in ihrer Vorstellung von der Definition vom „interkulturellen Lernen“. In diesem Zusammenhang spricht sie erstmalig an, dass sie ihre theoretischen Überlegungen praktisch umsetzt. M. E. war dies ein entscheidender Wendepunkt im Interview, der in einer „Kumulation“ von zunächst vagen Andeutungen schließlich ihre (von mir konstruierte) subjektive Theorie zum Vorschein gebracht hat.

R.: Also ich würde jetzt einfach so sagen, **dass man .. vielleicht auch mit anderen, also Schülern aus anderen Kulturen zusammen lernt und dann jede Kultur betrachtet und vergleicht vielleicht. Und dass man nicht so sehr darauf achtet, also dass es eigentlich egal ist, mit wem man redet und was der für 'ne Kultur hat. Dass man also aufgeschlossen ist.**

I.: Also offener .. auf andere zugehen?

R.: Ja, genau.

I.: Offener mit ihnen sich dann austauschen. Und du hast auch schon gesagt, dass man sich vergleicht. Was meinstest du damit?

R.: Die Kulturen vergleicht. Ja, also ich *chatte* auch öfters jetzt mit Ausländern und das mache ich meistens auch auf Englisch, das ist *icq*, falls Sie das kennen, und, also das ist ziemlich berühmt. [...] Das kann man sich auch vom Internet runterladen. Und also wirklich aus hundert so und soviel verschiedenen Ländern, **und wenn man sich da jetzt irgendwie mit Chi-**

nesen unterhält oder Leuten aus Albanien, .. also da unterhält man sich auch auf Englisch und da reden wir auch öfters über Kulturen, also jetzt, wie die so Sachen sehen, zum Beispiel jetzt die Religion. Ich hab jetzt auch mit jemandem aus Afghanistan geredet, jetzt gerade einen Monat nach den Anschlägen, ja und da hab ich den auch so gefragt, wie der das so mit der Religion sieht und so, und da haben wir ein bisschen unsere Religionen verglichen. Also dass er zum Beispiel keine Freundinnen einfach so haben darf, (...) ja, so 'ne richtige Freundin dürfte der sowieso nicht haben und so. Da hab ich gesagt, ja, das finde ich schon ein bisschen komisch, aber ob er die Religion wirklich so ernst nehmen würde, weil bei uns wäre das ja alles so ein bisschen lockerer und er so, ja, die würde schon ziemlich ernst genommen werden, also er könnte das auf gar keinen Fall machen, weil er sonst von der Gesellschaft her dann irgendwie schlecht betrachtet worden wäre und so was.

I.: Ja, das ist ja total interessant. Wie bist du denn dazu gekommen, dass du da jetzt in diesem *icq*, dass du da *chattest*?

R.: Ja, ich weiß nicht, ein Freund von mir hat mir das mal geschickt, also so per E-Mail, und ich war da auch ein bisschen neugierig, **weil ich hab auch ziemlich viel Brieffreunde, also 'ne Zeitlang hatte ich mal fünfzig Stück und auch aus sämtlichen Ländern** und .. ja, da hab ich auch mal geguckt, was das für Länder sind und da wird man plötzlich von tausend Leuten angedredet, also dann kommen immer so Fenster und da kann man mit denen reden .. und, ja die waren aus so und soviel verschiedenen Ländern, die kann man auch in so 'ner Kartei kurz aufnehmen, dann sieht man immer, wann die *online* sind und dann kann man auch wieder mit denen reden, **also da wird man richtig Freunde.**

Strukturbild

Verlauf

Ricarda hat sich für das Strukturbild viel Zeit genommen, um es gründlich und ihren Vorstellungen entsprechend aufzubauen. Meine Anregungen hat sie zur Kenntnis genommen und zuweilen akzeptiert, aber insgesamt hat sie ihr Bild sehr selbständig aufgebaut.

Zu Beginn liest sie sich die Kärtchen insgesamt durch und kommentiert einige, z. B. ist «Interesse am Fach Erdkunde» spontan für sie „nur ein Zusatz“, d. h. es ist für sie nicht so ausschlaggebend. Zunächst entwickelt sie den Zweig zu Absicht/Ziel/Zweck des bilingualen Erdkundeunterrichts und geht dann zu den Merkmalen über. Diese möchte sie im Verlauf des Gesprächs unterteilen in persönliche Merkmale, da sie «Sprachenlernen wichtiger als Fachlernen» eher als persönliche Einschätzung sieht und der Meinung ist, dass sie sich deshalb intensiver mit den Themen auseinandergesetzt hat, was aber nicht für alle Mitschüler zutreffen muss. Zum Stichwort «große Motivation» ergibt sich im Gespräch, dass sie zwar einer Lehrkraft insgesamt, im Besonderen aber einem *native speaker* als Lehrkraft einen hohen Stellenwert beimisst: „Wenn jetzt ein Lehrer so auf einen eingeht und den Unterricht nicht so langweilig macht. Ich find halt eben, gerade beim *native speaker*, das merkt man auch, weil der hat keinen Akzent irgendwie. Da lernt man Englisch auch besser.“ Für das Sprachenlernen findet sie einen *native speaker* daher besser als eine Lehrkraft mit deutscher Muttersprache im Unterricht. Daher ergänzt sie das Kärtchen «Einblick in Alltagssprache». Sie kommentiert, dass die Schüler auf einen *native speaker* „mehr mit Ehrfurcht“ blicken, „weil er das perfekt kann.“

Die «große Motivation» möchte sie zunächst generell dem bilingualen Erdkundeunterricht zuordnen. Auf die Nachfrage, was sie wirklich motiviert im Unterricht, sagt sie spontan „das Sprachenlernen“. Aufgrund der Überlegung, dass sie – egal wie gut oder schlecht die Lehrer sind bzw. selbst, wenn ihr der bilinguale Erdkundeunterricht keinen Spaß machen würde –

trotzdem die Sprache lernen (wollen) würde, ordnet sie das Kärtchen «Motivation» schließlich nach reiflicher Überlegung ihrem «Spaß/Interesse am Sprachenlernen» zu.

Zum Schluss war sie sehr zufrieden mit dem Gesamtbild. Im Gespräch ergab sich zudem ein Nachfragen zu ihren Brieffreundschaften, da 50 Briefkontakte als eine sehr hohe Zahl erschienen. Sie berichtete, dass sie die Kontakte über eine Organisation erhalten habe und dass sich über Brieffreundschaften weitere Kontakte ergeben hätten. Begonnen hat sie damit in der 7. Klasse und ihre „Hochphase“ ergab sich nach eigener Einschätzung in der 8./ 9. Klasse. Ein paar Brieffreundschaften hätten sich bis heute gehalten und sie würde sich auch ab und zu telefonisch austauschen. In Afrika waren es z. B. Briefwechsel mit Personen aus Ghana, Simbabwe, Ägypten, Burkina Faso, Uganda und Ruanda. Durch diese Kontakte hätte sie Einblicke in deren Lebensweise und gesellschaftliche Vorstellungen bekommen.

Paraphrasierung

Ursache/Grund für die Wahl des bilingualen Unterrichts ist der Spaß bzw. das Interesse am Sprachenlernen und das steht in einer Wechselwirkung mit einer großen Motivation, weil man ohne die Motivation die Sprache nicht lernt. Eine Zusatzvoraussetzung wäre ein Interesse an Erdkunde, aber das muss nicht unbedingt gegeben sein. Absicht und Zweck ist, dass man die englische Sprache als Mittel benutzen kann, um sich mit Personen aus anderen Ländern austauschen zu können und auch, um im Ausland zurecht zu kommen. Ebenso gehört zur Absicht das Zusatzzertifikat, mit dem man dann z. B. in England studieren kann bzw. könnte. Allgemein geht es ihrem Empfinden nach im bilingualen Unterricht ziemlich locker zu und es erfolgt viel Freiarbeit z. B. durch Gruppenarbeit. Der Unterricht ist mit mehr Anforderung verbunden als der normale Erdkundeunterricht und daher ist die Unterstützung innerhalb der Lerngruppe größer. „Wir kennen uns auch schon seit Jahren und ich mein, weil wir sowieso nur so wenig sind¹“. Weitere Merkmale sind, dass die Schüler besser englische Begriffe erklären und sich besser ausdrücken können und dass sie freiwillig Vokabeln nachschlagen. Dadurch kommt es zu einer Erweiterung des Wortschatzes. Sie erhalten zudem Eindrücke über andere Kulturen, wobei der Grund dafür ist, dass Erdkunde allgemein etwas über andere Länder und Kulturen vermittelt. Als persönliche Merkmale sieht sie, dass das Sprachenlernen wichtiger als das Fachlernen ist und sie beschäftigt sich daher intensiver mit den Themen, weil sie auf Englisch sind und nicht auf Deutsch, was sie interessant findet. Dadurch bleiben ihr die Themen besser im Gedächtnis. Besonders gut findet sie, wenn ein *native speaker* den Unterricht macht, weil man durch ihn besser einen Einblick in die Alltagssprache erhält oder allgemein sich besser auszudrücken lernt. Folge/Konsequenz des bilingualen Unterrichts ist, dass man freier reden kann und sich besser ausdrücken kann.

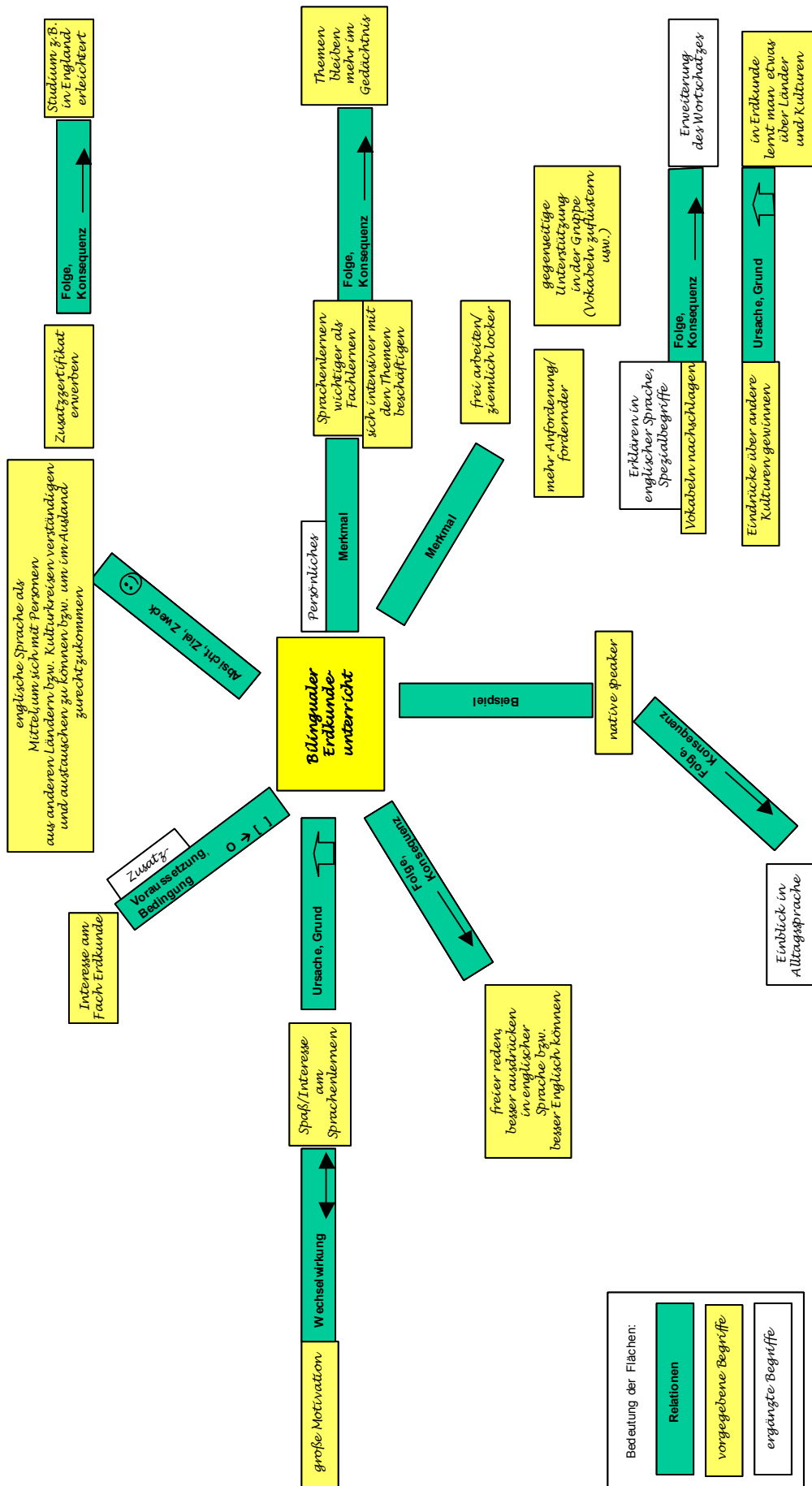
Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

«Erklären in englischer Sprache» ergänzt sie um «Spezialbegriffe», sieht dies aber nicht, wie im Interview, in Verbindung mit dem *native speaker*, sondern ist der Meinung, dass man diese auf jeden Fall im bilingualen Unterricht lernt. Dafür betont sie aber in Bezug auf den *native speaker*, dass er die Sprache perfekt beherrscht und dass man durch ihn lernt sich besser auszudrücken.

¹ Letzteres bezieht sich vor allem auf die 11. Klasse.

In ihrem Strukturbild wird die Bedeutung, die sie dem Lehrer in Bezug auf ihre Motivation zuweist, nicht deutlich. Obwohl zweimal angemerkt wurde, dass sie das im Interview betont hat, ergänzt sie kein Kärtchen. Im Gespräch kristallisiert sich heraus, dass ihre Motivation für das Sprachenlernen so groß ist, dass sie (theoretisch) auch bei einem schlechten Lehrer gelernt hätte. D. h. es wäre zwar positiv, wenn der Lehrer motiviert, aber für sie ist es nicht ausschlaggebend, um im bilingualen Erdkundeunterricht mitzuarbeiten. Mit dieser Einstellung bringt sie ihre intrinsische Motivation, die auf ihrem Sprachinteresse gründet, erneut zum Ausdruck.

Abbildung 20: Strukturbild von Ricarda



5.5.1.3 Christopher: Ein exklusives Angebot für lernbereite Schüler

Persönlicher Hintergrund

Christopher hat das bilinguale Angebot seiner Schule seit der fünften Klassenstufe wahrgenommen. Er ist noch nicht im englischsprachigen Ausland gewesen, hat also auch nicht an einem Schulaustausch teilgenommen. Bei den Hospitationen im Vorfeld der Interviewaktion zeigte Christopher sich als ein bemühter, ernsthafter und gewissenhafter Schüler, dem aber die Unterrichtsinhalte nicht „zufliegen“. Er ist hinsichtlich seiner Leistungen der oberen Mitte der Gruppe zuzuordnen.

Interview

Interviewsituation

Das Interview verlief in einer ruhigen Atmosphäre und Christopher gab bereitwillig Auskunft. Es entstand jedoch der Eindruck, dass er sich gedanklich auf das Interview vorbereitet hatte. Da es das letzte Interview in der 11. Klasse darstellte, haben ihm möglicherweise die Mitschüler erzählt, welche Fragen gestellt wurden, so dass er sich seine Meinung in Ruhe bilden und sich zudem mit anderen Personen austauschen konnte. Seine reflektierten und ausführlichen Antworten haben etwas erstaunt, da er im Unterricht als ein wenig „verschlossen“ wahrgenommen wurde. Möglicherweise fühlte er sich auch aus dem Grunde ernst genommen oder besonders verpflichtet, da er um dieses Interview wiederholt gebeten wurde, nachdem er zu einem ersten verabredeten Termin nicht erschienen war, weil er ihn vergessen hatte. Vermutlich war ihm sein Verhalten etwas peinlich und er hat sich deshalb bemüht, durch ein „ordentliches“ Interview einen guten Eindruck zu hinterlassen.

Es bereitete mehr Probleme als bei den anderen Interviews, eine subjektive Theorie für ihn zu entwerfen, die seinen Gedankengängen und seiner Persönlichkeit entspricht, da es trotz seiner bereitwilligen Antworten nicht gelang, durch Nachfragen bestimmte „Türen“ zu öffnen, die einen weiteren Einblick ermöglicht hätten.

Interviewverlauf

- [A] Beschreibung des bilingualen Unterrichts: Überlegungen zur Sprachkompetenz
- [B] Gründe für die Wahl des bilingualen Angebots
- [C] Ziele des bilingualen Unterrichts und Anmerkungen zum Verstehensprozess
- [D] Zukunftsvisionen: Nutzen für den beruflichen Weg
- [E] Schülereigenschaften und Einstellung zum Fach Erdkunde
- [F] Lehrerpersönlichkeit: Bedeutung für die Lernbereitschaft und wichtige Eigenschaften
- [G] Gute und schlechte Lehrkräfte sowie *native speaker*
- [H] Motivation
- [I] Lernprozess und Anspruchsniveau der Fachinhalte
- [J] Sprache und Kultur
- [K] Gestaltung und Lernverhalten im englischsprachigen und deutschsprachigen Unterricht im Vergleich
- [L] Konzept in Rheinland-Pfalz
- [M] Lerngruppe

Beschreibung und Einschätzung der Erfahrungen im bilingualen Unterricht

Christopher hebt hervor, dass er im Großen und Ganzen positive Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht gemacht hat, wozu er vor allem das Lernen von Fachinhalten in einer Fremdsprache zählt. Als eher negative Begleiterscheinung empfindet er, dass im bilingualen Unterricht mehr gelernt werden muss, u. a. Vokabeln und Fachausdrücke, was er aber als „zu packen“ einschätzt. Aufgrund seines Sprachinteresses sowie seines Interesses an den erdkundlichen Fachinhalten beschreibt er den bilingualen Erdkundeunterricht als interessant. Hierbei spielt sicherlich auch eine Rolle, dass die Kombination von Fremdsprache und Sachfach in keinem der üblichen Schulfächer zu finden ist und somit einen gewissen „Exklusivitätscharakter“ innehat.

- C.: Ja, doch, also ich bin eigentlich froh, dass ich es gewählt hab, weil ich denk schon, **dass es einem ziemlich viel bringt, die ganzen Vokabeln und so und es ist auch interessant, dann mal Sachen auch im Englischen verstehen zu können und überhaupt mal so einen Einblick da reinzubekommen.** Ja, ich hab eigentlich im Großen und Ganzen gute Erfahrungen damit gemacht. [...] Ja, okay, jetzt die schlechten Erfahrungen sind, dass man mehr lernen muss. [...]
- I.: Und welche positiven Erfahrungen waren das?
- C.: Ja, zum Beispiel schon rein aus meinem persönlichen Interesse heraus, so was kennen zu lernen, in 'ner anderen Sprache.
- I.: Also Fachinhalte in einer anderen Sprache zu machen?
- C.: Ja, genau. Und überhaupt, mehr lernen, auch besser mit der Sprache umzugehen.

-
- I.: Und woran machst du das (Anm.: mehr Sprachfähigkeiten) jetzt fest? Vergleichst du dich auch mit Mitschülern, die keinen bilingualen Unterricht gemacht haben oder (merkst du das) an dir selber?
- C.: Ja, so, es fällt schon auf. Weil bei uns im Leistungskurs sind ja auch Klassen zusammen, die keinen bilingualen Unterricht gekriegt haben. **Ich find, man merkt's schon von der Ausdrucksweise her, wer bilingual hatte und wer nicht.** Und auch das Vokabular und alles.

Grundgedanke der subjektiven Theorie: Bilingualer Unterricht ist ein interessantes und exklusives Angebot für sprachbegabte, lernbereite und selbstbewusste Schüler zur Verbesserung der Sprachkompetenz

Im Verlauf des Gesprächs kristallisiert sich heraus, dass Christopher als wesentliche Voraussetzungen für das bilinguale Angebot eine kontinuierliche Lernbereitschaft sowie eine gewisse Sprachbegabung, die z. B. auch beim Textverständnis eine Rolle spielt, sieht. Die besonderen Eigenschaften bilingualer Schüler sind dabei eng verknüpft mit dem Anforderungs- und Anspruchsniveau des bilingualen Unterrichts, der eine hohe Konzentration und aktive Mitarbeit beim Verständnis der Inhalte erfordert. Damit wird deutlich, dass das Angebot nicht für jeden Schüler empfehlenswert ist und eine Selektion von Schülern stattfinden muss.

- I.: Welche Eigenschaften muss deiner Meinung nach jemand mitbringen, um an dem bilingualen Unterricht teilnehmen zu können.
- C.: Okay, er muss schon **viel Spaß haben so am „Sprachen zu lernen“, nicht faul sein, um Vokabeln zu lernen oder so.**
- I.: Also sollte schon ein bisschen Einsatz zeigen?
- C.: Ja. Und am Besten auch jetzt nicht so große Probleme zu haben, irgendwie so'n Text zu verstehen oder so. Also ich finde auch, ziemliches Textverständnis dann.

-
- I.: (...) Welchen Anteil hat denn für dich der Lehrer an dem, was du lernst? (...)
- C.: (...) Im Großen und Ganzen, denk ich, liegt es nicht so sehr viel am Lehrer, weil Schüler müssen halt auch flexibel sein, auch wenn man vielleicht mit dem Lehrer nicht klar kommt –

egal. (...) deswegen muss man sich genauso anstrengen wie bei 'nem anderen Lehrer. Deswegen hat er nicht so 'nen großen Einfluss darauf.

I.: Du meinst also, er macht den Unterricht und die Schüler machen mit.

C.: Ja.

I.: Weil sie ja etwas lernen möchten oder sollten, eigentlich was lernen wollen.

C.: Wenn man bilingual macht, **sollte man sowieso bereit sein, dann auch öfter zu lernen oder auch lernen wollen**. Sonst macht man es ja nicht. Dann ist es ja nur Zeitverschwendung eigentlich, weil es ja Zusatzstunden sind, die man sonst ja frei hätte.

I.: Und wie war der Unterricht sonst noch aufgebaut – waren da sonst irgendwie noch Unterschiede? (...)

C.: Im deutschen Erdkundeunterricht war es mehr so, dass der Lehrer halt vorne was erzählt hat und wir aufpassen sollten und im englischen, finde ich, ist es auch mehr, dass die Schüler selber sprechen sollen. Es soll ja dazu beitragen, dass die Sprache gefördert wird. Und deswegen. Find ich eigentlich auch gut so. [...] In (deutschsprachiger) Erdkunde kann man sich eher so berieseln lassen vom Lehrer irgendwie. [...] ich find, da ist man nicht so direkt gefordert. [...]

I.: Und bei dem anderen müsste man doch aktiv zuhören?

C.: Geht eigentlich – kann man eigentlich so nicht machen, weil da kriegt man das Verständnis nicht. Mit der Zeit, dann kommt man nicht mehr nach. Hat man dann den Anschluss verloren und.. ja, dann muss man viel Arbeit reinstecken, nacharbeiten, ansonsten wird's schwer.

C.: Ich denk mir, die Englischlehrer, also wenn wir jetzt als bilinguale Klasse zusammen wären, **dass dann der Englischlehrer, dass der schon weiß oder meint zu wissen, ... dass er uns mehr fordern kann oder so**. Das ist nicht bei allen der Fall bei uns, **aber .. so Ansprüche könnten schon höhere gestellt werden**. Aber so generell in der Schule ist, glaub ich, kein höherer Stellenwert bei uns, weil es inzwischen so viele bilinguale Klassen eigentlich gibt. In der fünften sind ja schon fünf oder sechs Klassen, davon sind ja schon mindestens drei bilinguale jetzt bei den Fünftklässlern. Und die müssen dann in der 7. zu einer bilingualen Klasse zusammengefasst werden. Deswegen wird ja auch, **da werden die Besten dann geholt, von denjenigen die Besten da reingeholt**. Die haben dann schon eher einen höheren Stellenwert, aber ich glaub, die Mitschüler, die kümmern sich auch nicht so drum, jetzt die nicht bilingualen Klassen. [...]

I.: Das ist schon ein bisschen so 'ne Elitebildung?

C.: **Weil man ja schon was leisten muss**, wenn man dann in der 7. Klasse auch weitermacht, die Noten überhaupt. Deswegen find ich schon, **dass es irgendwie schon so was „Elitemäßiges“ hat**.

Mit der Auswahl der „Besten“ in die bilinguale Klasse ergibt sich für die bilingualen Schüler eine Erwartung, die von außen (Eltern, Schule) an sie herangetragen wird und die vermutlich vor allem in der Anfangsphase eine hohe Lernmotivation bewirkt.

I.: (...) Wie groß war deine Motivation im bilingualen Unterricht?

C.: Doch eigentlich groß, **weil ich hab mir schon gedacht direkt, wie ich die siebte Klasse angefangen hatte, hab ich mir schon gesagt, weil ich es gewählt hatte, muss ich auch was machen dafür**. Das war mir eigentlich schon die ganze Zeit klar und deswegen – eigentlich groß.

Die Exklusivität, die Christopher dem Angebot zuschreibt, kommt auch darin zum Ausdruck, dass der Unterricht seiner Meinung nach die Behandlung anderer Inhalte nach sich zieht und dabei einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Somit vertritt er die Ansicht, im bilingualen Unterricht auch einen besonderen Zugang zur englischen Kultur zu erhalten.

I.: Und kann der bilinguale Unterricht denn auch dadurch (Anm.: durch den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur) Kultur vermitteln?

- C.: Ja, doch .. ich denk schon, weil ja – wie soll ich das erklären? [...] (...) weil man dann auch kennen lernt, wie die da zum Beispiel Zusammenhänge schildern oder so .. Das ist jetzt nicht direkt Kultur. Also man lernt jetzt nicht, man lernt schon die Kultur von denen kennen, aber–
- I.: Von wem jetzt – von den englischsprachigen Ländern?
- C.: Ist nicht nur durch die Sprache. Von den anderssprachigen Ländern, aber nicht nur durch die Sprache jetzt, sondern auch, **weil man ja auf jeden Fall dann auch irgendwann mal was anderes kennen lernt als Themen oder so.** [...] Ja, doch. Weil die Sprache ja auch schon was aussagen kann über die Stellung, die man jetzt zu dem Sachverhalt halt hat. Außer wenn es jetzt so ein ganz trockener Text ist, der jetzt halt nur so Fakten hat, denk ich, kann man schon so was erkennen im Text. ... Wenn man so'n Text hat, (...) also der spiegelt so ein bisschen das Gesicht der Gesellschaft wider, die sich formiert so insgesamt, für irgendwas vielleicht steht, jetzt zum Beispiel Industrialisierung oder so, vom schlechten Wohnen oder so, dass es sich schon in den Texten widerspiegelt.
- I.: Und meinst du, dass man das im herkömmlichen Unterricht auch nicht so vermitteln kann?
- C.: Doch, aber auf 'ne andere Weise wieder. Aus 'ner anderen Sicht. Ist dann ja wieder jetzt von uns Deutschen eher. Ich denk schon, dass manche Sachen anders als bei Engländern oder Amerikanern oder so sind.

Reichweite der subjektiven Theorie

Da Christopher die Lernbereitschaft und den hohen Anspruch, der an die Schüler gestellt wird, betont, sieht er eine gesellschaftliche Bedeutung des bilingualen Unterrichts darin, dass diejenigen, die am Angebot teilnehmen und sich somit freiwillig einer zusätzlichen Anforderung aussetzen, entsprechend Anerkennung „von außen“ erhalten. Mit dieser Einschätzung wird noch einmal der exklusive Charakter des Angebots hervorgehoben. Er beschreibt eine Art *Halo*-Effekt in Bezug auf die gesellschaftliche Wertung: allein die Tatsache, dass jemand das bilinguale Angebot absolviert hat, schreibt ihm Eigenschaften wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Sprachbegabung bzw. Sprachkompetenz, Ehrgeiz und Selbstvertrauen zu, die in einer leistungsbezogenen Gesellschaft von großer Bedeutung sind bzw. sein könnten¹.

- I.: Hat der bilinguale Unterricht für dich eine gesellschaftliche Bedeutung, wie immer du das interpretieren magst?
- C.: Ja, okay, vielleicht wird man schon .. jetzt so angesehen, wenn man bilingualen Unterricht hat, **weil es ja eigentlich zeigt, dass man bereit ist, da auch ein bisschen zusätzlich zu machen und sich auch fordern will irgendwie.** Dass die andern das halt von außen jetzt positiv bewerten. ... Zum Beispiel **kann es ja auch ein Zeichen von Selbstvertrauen sein, wenn man sich dann überhaupt auch traut, dann so was zu machen,** wenn man das auch gar nicht gekannt hat vorher. Dass man dann auch einen größeren Ehrgeiz durch das Selbstvertrauen hat.

Auf die Frage nach Motivationsschüben nennt er als einen Höhepunkt im Verlauf seiner Erfahrungen im bilingualen Unterricht der Mittelstufe die Präsentation eines Projektes in der 9./10. Klasse in Mainz. Er war dabei einer der vier Schüler, die das Projekt vorgestellt haben. Obwohl die zeitliche Nähe ein Grund für seine Erinnerung sein mag, ist diese Hervorhebung m. E. wiederum ein Indiz für den Exklusivitätscharakter, der nicht allein dadurch gegeben ist, dass das Projekt² englischsprachig im Internet einer breiten (aber unbekannt) Öffentlichkeit

¹ Damit entspricht sein Selbst-Bild von einem selbstbewussten, kritischen und leistungsbereiten Schüler im Großen und Ganzen dem Ergebnis der Absolventenbefragung in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abschnitt 2.3.3.2).

² Es handelt sich um ein mehrjährig angelegtes europäisches Bildungsprojekt (Comenius-Projekt), das in den Niederlanden von der Europäischen Union delegiert wurde. Dadurch war es mit bestimmten Vorgaben verknüpft. So sollte z. B. ein Thema in Zusammenarbeit mit zwei europäischen Schulen erarbeitet werden und zudem fächerübergreifend sein. Gefordert wurde eine gemeinsame Planung aller beteiligten Lehrkräfte für die Dauer des Projekts, für das drei Jahre veranschlagt wurden. Die Präsentation der Ergebnisse sollte im Internet

präsentiert wurde, sondern dass es sich in einem umfassenderen Rahmen um ein europäisches Bildungsprojekt handelte, an dem nur bestimmte Schulen in Deutschland teilgenommen haben. Somit ermöglichte das bilinguale Angebot, an dem ohnehin nur eine Auswahl von Schülern teilnehmen darf bzw. sollte, inhaltlich und methodisch besondere und außergewöhnliche Angebote, deren Ergebnisse zudem einer politischen Öffentlichkeit präsentiert wurden und daher von außerschulischer Bedeutung waren.

I.: (...) Und so ein Schub vielleicht, dass dir irgendwas besonders viel Spaß gemacht hat oder woran du dich noch erinnern kannst, irgendwelche Themen?

C.: War ganz gut, wie wir letztes Jahr zum Beispiel mit dem Herrn A. in Mainz waren, wo wir das bilinguale Projekt *Sustainability of Water* in Mainz vorgestellt haben, auf so 'ner großen Ausstellung, wo auch viele andere Schulen waren. Da waren wir zu viert mit Herrn A. hin. Ja, und überhaupt, die Internet-Seiten, die wir gemacht haben. Schon gut, eigentlich. Wo man auch gerne was daheim dafür gemacht hat und so.

Sein „soziales Ich“, d. h. „die Aufmerksamkeit für das eigene Ansehen in den Augen anderer“ (ZIMBARDO 1995, S. 501) ist bei ihm daher m. E. deutlicher ausgeprägt als bei den anderen Interviewteilnehmern. Daher sehe ich eine zentrale Tendenz in seinen Aussagen eher in der Besonderheit und dem Exklusivitätscharakter des Angebots und weniger in einer persönlichen Herausforderung verbunden mit einer Zukunftsorientierung.

I.: Und du hattest gesagt „nützlich“, vorhin schon, .. weißt du denn schon, was du später mal machen möchtest, beruflich dann auch, dass du das vielleicht später mal verwenden kannst?

C.: Also ich hab vielleicht vor, also Bankenwesen oder so was Ähnliches. Okay, da wird es mir direkt wahrscheinlich nichts bringen.

Strukturbild

Verlauf

Christopher beginnt sein Strukturbild mit Absicht/Ziel/Zweck des bilingualen Erdkundeunterrichts. Anschließend geht er dazu über, die Kärtchen für den Lehrer als Voraussetzung anzulegen. Weitere Voraussetzungen sind auf Seiten der Schüler zu sehen und werden daher von ihm als neuer Zweig angehängt. Erst später fasst er diese Voraussetzungen zusammen mit dem Kärtchen «durch Auslese nach Klasse 6 und sprachlichem Anspruch etwas „Elitemäßig“».

Probleme ergeben sich bei dem Kärtchen «von außen positiv bewertet (Gesellschaft)», das schließlich als Manifestation generell auf den bilingualen Unterricht bezogen angehängt wird. Seiner Meinung nach lernen die Schüler auch durch den *native speaker*, sich besser auszudrücken, was er aber schließlich als generelle Folge dem «mehr lernen (Vokabeln, Fachausdrücke)» anhängt.

Schließlich sieht er das Niveau der Behandlung von Themen in einer Wechselwirkung mit dem „Rüberbringen“ der Inhalte durch die Lehrkraft, da diese entsprechend dem Sprachniveau der Schüler die Inhalte präsentiert (eigentlich wäre als Zwischenschritt die didaktische Reduktion durch die Lehrkraft einzubauen).

Paraphrasierung

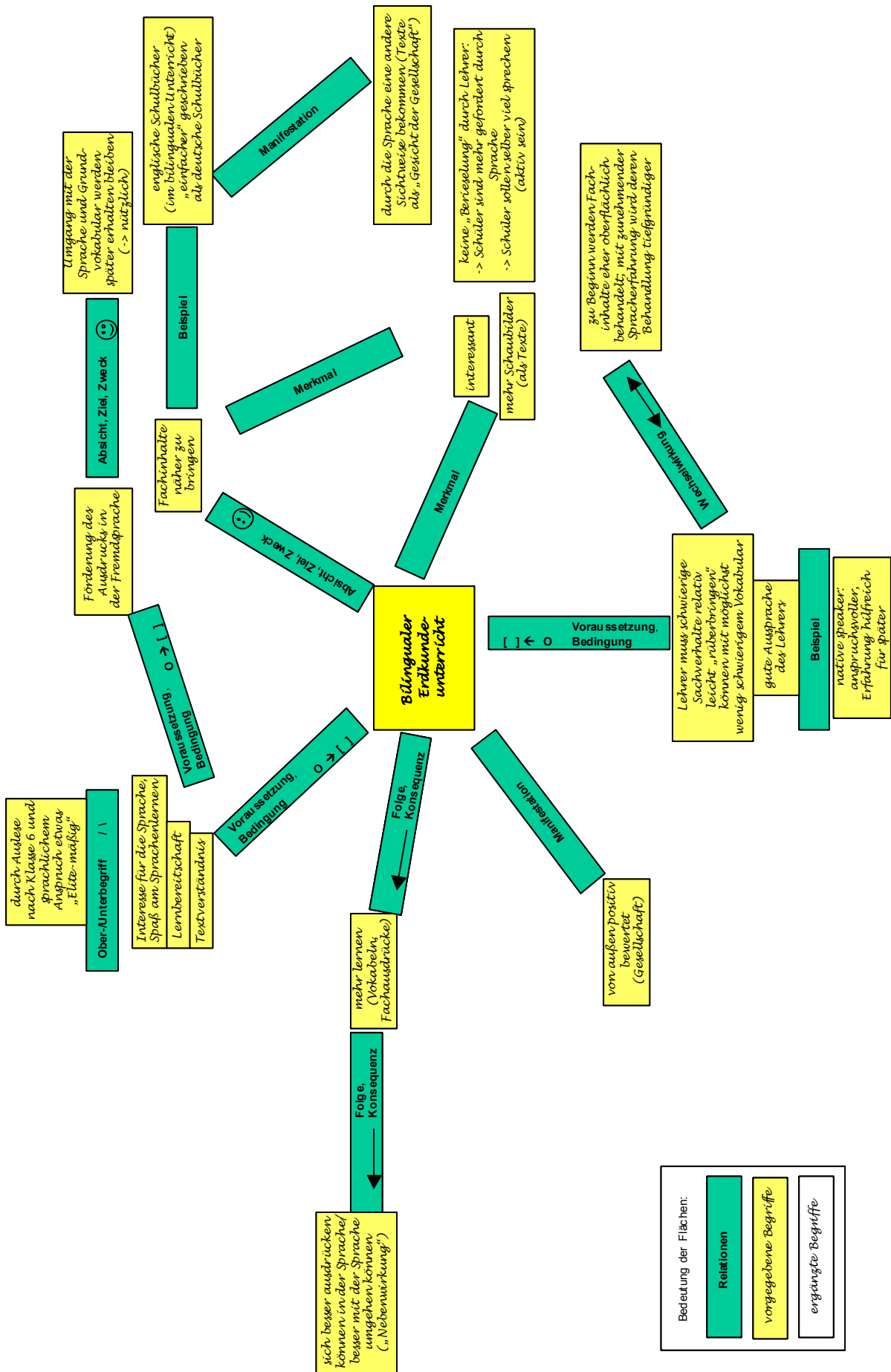
Die allgemeinen Absichten und Ziele des bilingualen Erdkundeunterrichts sieht Christopher darin, die Fachinhalte näher zu bringen und den Ausdruck in der Fremdsprache zu fördern. Dies wird z. B. durch die Texte in englischen Schulbüchern erreicht, die meistens einfacher geschrieben sind als deutsche Schulbücher und die sowohl die Sprache als auch andere Sichtweisen vermitteln. Das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht ist dabei für die Zukunft wichtiger als das Fachlernen. Durch den Umgang mit der Fremdsprache lernt man ein gewisses Grundvokabular, das später nützlich sein kann. Voraussetzungen für den Unterricht sind ein grundsätzliches Textverständnis, eine Lernbereitschaft und außerdem Interesse für die Sprache bzw. für das Lernen der Sprache, was eigentlich gleichbedeutend ist „mit einer Elite, weil das ja nicht alle zeigen, sondern das nur eine bestimmte Gruppe von Schülern ist“¹. Eine Folge von bilingualem Unterricht ist, dass man mehr Vokabeln oder Fachausdrücke lernt, was dann wiederum bewirkt, dass man sich besser in der Sprache ausdrücken kann, „was halt 'ne Art Nebenwirkung ist“. Bilingualer Unterricht ist geprägt durch eine einfache Darstellung der Inhalte durch den Lehrer. Dabei ist eine gute Aussprache des Lehrers eine wesentliche Voraussetzung für den bilingualen Unterricht. Diese besitzt zum Beispiel „ein *native speaker*, der halt die Sprache gut rüberbringt, weil er die Aussprache hat“. Die Wortwahl des Lehrers steht in Wechselwirkung damit, dass die Fachinhalte am Anfang eher einfach und oberflächlich dargestellt werden, wobei mit zunehmender Spracherfahrung auf Seiten der Schüler eine tiefgründigere Behandlung möglich wird. Durch die hohen Ansprüche an die Schüler im bilingualen Unterricht werden diese von der Gesellschaft eher positiv bewertet. Generelle Merkmale des bilingualen Erdkundeunterrichts sind, dass er interessant ist und dass mehr Schaubilder eingesetzt werden als z. B. Texte. Zudem sind die Schüler wegen der Sprache mehr gefordert und sollen selber viel sprechen bzw. aktiv sein, d. h. es erfolgt weniger eine „Berieselung“ durch den Lehrer (was eher im deutschsprachigen Erdkundeunterricht der Fall ist).

Vergleichende Betrachtung von Interview und Strukturbild

Grundsätzliche Abweichungen der Darstellungen im Interview und im Strukturbild sind nicht festzustellen.

¹ Elite verwendet er im Sinne von Auswahl, Selektion.

Abbildung 21: Strukturbild von Christopher



5.5.2 Subjektive Theorien in reduzierter Form

Im Folgenden wird nur in Grundzügen bzw. punktuell der Interviewverlauf¹ dargestellt (zum persönlichen Hintergrund s. Tabelle 32, Tabelle 33 und Tabelle 34). Der Grundgedanke der subjektiven Theorie wird anhand entsprechender Auszüge belegt und kurz erläutert. Zuweilen erfolgen hierbei Vertiefungen, wenn diese zum Verständnis der vorgestellten subjektiven Sichtweisen beitragen. Zudem werden vereinzelt Interviews vor dem Hintergrund der Kategorien (s. Tabelle 35) voneinander abgegrenzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sichtweisen zu verdeutlichen. Abschließend wird das Strukturbild dargestellt. Es soll als Kurzzusammenfassung und als Rahmen zur Einordnung der jeweiligen subjektiven Theorie dienen.

5.5.2.1 Anja W.: Die Fremdsprache als Spaßkomponente

Das Interview verlief nach einer anfänglichen leichten „Reserviertheit“ angenehm. Anja konnte sich jedoch nur noch in Grundzügen an das bilinguale Angebot erinnern, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass es für ihren späteren Berufsweg keine Bedeutung hatte. Dementsprechend kurz fielen ihre Antworten aus. Hinzu kam das Problem, dass sie eher unbegründete Beschreibungen gab und diese häufig nur in Form von Bekräftigungen bzw. Bestätigungen bezogen auf das konkrete Nachfragen erklärte. Ihre subjektive Theorie ist daher auch eher im emotionalen Bereich zu sehen. Sie verbindet mit dem bilingualen Angebot positive Erfahrungen und infolgedessen positive Gefühle, vor allem, dass es ihr Spaß gemacht hat. Zum Ende des zweiten Treffens wurde ihr die „Kurzformel“ ihrer subjektiven Theorie vorgestellt, die sie mit Nachdruck befürwortete.

Im Interview wurde deutlich, dass Anja die Fremdsprache als „Spaßkomponente“ empfunden hat, die den Sachfachunterricht aufgelockert hat, wobei ihr Interesse und ihr Spaß an der englischen Sprache eine zentrale Rolle gespielt haben. Als einen weiterführenden möglichen Grund beschreibt sie die Andersartigkeit im Gebrauch der Fremdsprache im bilingualen Unterricht.

- I.: (...) Und ich wollte dich fragen, ob dir spontan etwas zum bilingualen Unterricht einfällt.
 A.: Ja dazu, ob es mir gefallen hat?
 I.: Genau.
 A.: Ja, also auf jeden Fall. Ich würde es auch direkt wieder machen oder wenn ich später mal selber Kinder habe, würde ich es auch direkt – also ich fand es super. [...] (...) **Ich hab halt immer gerne Englisch gemacht** und dann ist mir auch Geschichte und Erdkunde dann irgendwie leichter gefallen, wenn halt diese **Spaßkomponente** da mit drin war. Irgendwie, ich weiß auch nicht.
-
- I.: Und hat sich dann deine Einstellung zum Fach geändert, als du mit dem bilingualen Angebot angefangen hast?
 A.: ... **Es hat mich vielleicht ein bisschen mehr interessiert, dadurch, weil es einfach mehr Spaß gemacht hat, war irgendwie nicht so trocken, war lockerer.** [...]
 I.: Weil du jetzt sagtest lockerer, kann ja auch sein, dass der Lehrer das locker gehandhabt hat.
 A.: Ja, aber ich würd schon sagen, dass es **durch die Sprachkomponente** eher war.
-

¹ Zuweilen erfolgt zum Interviewverlauf kein Kommentar, wenn keine Schwierigkeiten o. ä. auftraten.

- I.: (...) gibt's vielleicht auch Unterschiede im englischen Unterricht, wie man mit der Sprache umgeht? Nicht nur die Fachbegriffe, die man gelernt hat, sondern vielleicht auch die Art der Kommunikation. Siehst du da Unterschiede?
- A.: Hm .. nee, würd ich jetzt so – weniger.
- I.: Findest du eigentlich doch eher so gleich, wie man da auch miteinander spricht?
- A.: Ja. Also vielleicht ist es im bilingualen Unterricht ein bisschen lockerer, weil man im Englischunterricht doch mehr Wert auf Aussprache und so dieses Standard-Englisch legt und im Bilingualen ist halt mehr das Fachwissen wichtiger als jetzt die Aussprache und die Grammatik und so was, also ist vielleicht eher lockerer.

In der Reichweite ihrer subjektiven Theorie ist von Bedeutung, dass sie dem bilingualen Angebot keinen exklusiven Charakter zuschreibt. Sie betont aufgrund ihrer positiven Erfahrungen, dass es eigentlich jeder machen könnte. Daher könnte das Angebot in Zukunft ausgedehnt werden.

- A.: (...) Also versuchen kann es ja jeder. Selbst wenn die sprachliche Qualifikation nicht so da ist, versuchen kann man es trotzdem. Vielleicht kriegt man dadurch sogar mehr Interesse an der Sprache oder so, oder man wird trotzdem, wo man am Anfang dachte: „ich bin in Englisch jetzt nicht so gut“, besser und kommt dann trotzdem irgendwie besser rein. .. Aber ich denk schon, dass das eigentlich jeder machen kann.

-
- I.: Und .. meinst du eigentlich auch, das so was wie bilingualer Unterricht, (...) dass das auch zukünftig mehr Bedeutung haben könnte?
- A.: Ja, denk ich schon.
- I.: Und warum würdest du das jetzt so uneingeschränkt schon bestätigen?
- A.: Ja, weil ich denk, also dass die meisten, die das jetzt gemacht haben, halt gute Erfahrungen damit gemacht haben, also in unserer Gruppe war es jedenfalls, glaub ich, schon so, dass eigentlich alle zufrieden damit waren und von daher, wenn sich so was mal bewährt hat, kann man es durchaus auch ausdehnen. ... Glaub ich schon.

Zur Reichweite ihrer subjektiven Theorie gehört zudem, dass sie betont, dass gerade im bilingualen Erdkundeunterricht der Lehrer besonderes motiviert hat. Dies hing mit seiner „unkonventionellen“ Art des Unterrichts zusammen, die vor allem dadurch geprägt war, dass es sich um einen *native speaker* handelte. Das Authentische der Sprachkompetenz auf Seiten der Lehrkraft war somit motivierend und ein Vergleichsmaßstab für die eigene Sprachbeherrschung bzw. die anderer.

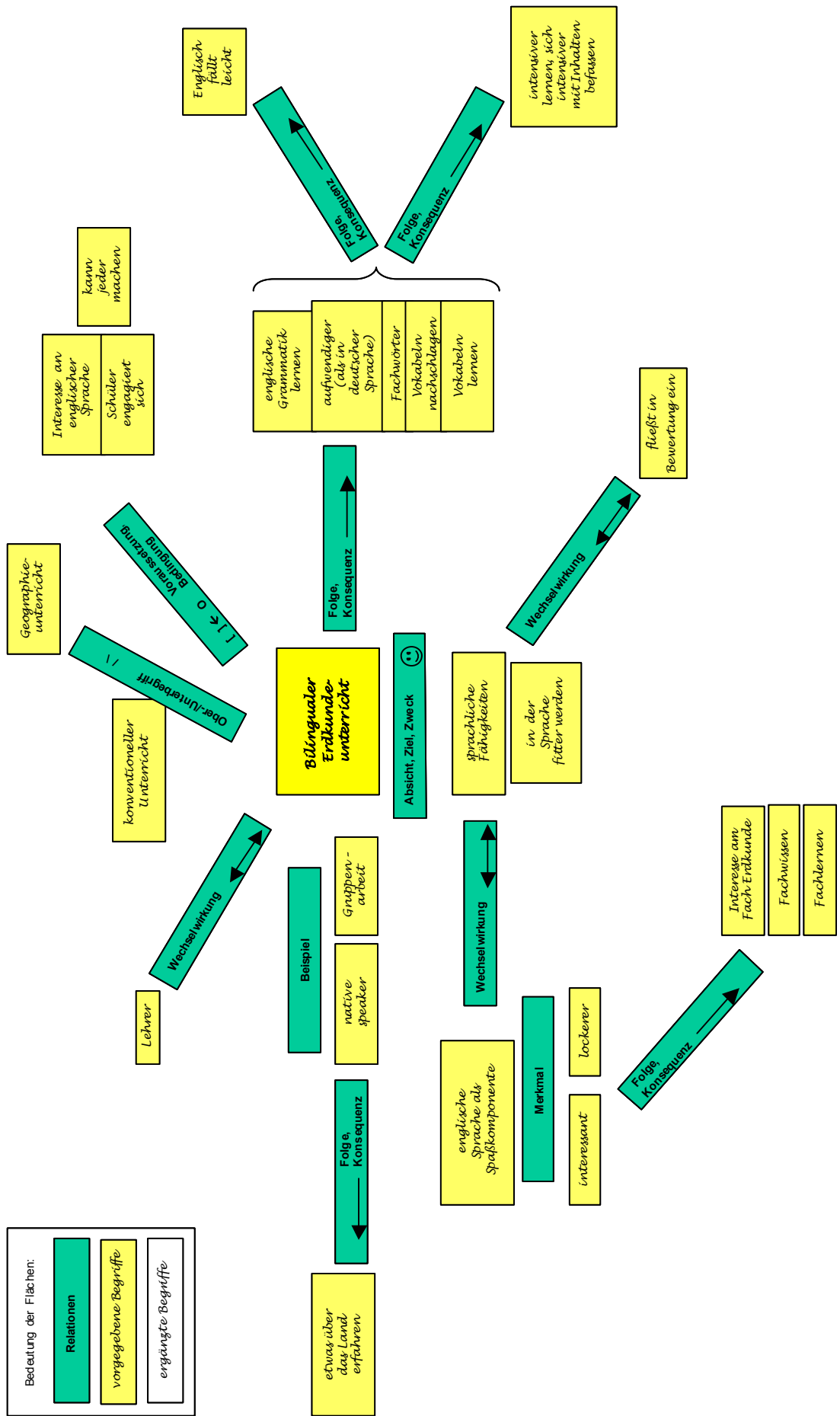
- A.: In Erdkunde schon, also, bloß in Geschichte, der war halt wie die anderen auch, **also da hing es schon auch mit der Sprache zusammen, dass es lockerer war.** Aber in Erdkunde hing auch viel mit dem Lehrer zusammen. Auf jeden Fall.

-
- I.: Kann das auch damit zusammenhängen, dass er *native speaker* ist?
- A.: Ja, denk ich schon.
- I.: Weil er dann natürlich auch amerikanische Formulierungen gewählt hat und vielleicht auch mal aus amerikanischer Perspektive etwas beschrieben hat?
- A.: Ja, bestimmt. Weil .. in Geschichte war das ja kein *native speaker* und da war das schon mehr konventioneller Unterricht.

-
- A.: Ja, vor allen Dingen, weil am Ende von der Schulzeit, wo man dann selbst da saß und dachte „ja, so richtig toll kann der das Englisch auch nicht“. Weil man dann im Gegensatz dazu dann den *native speaker* gesehen hat, wo das halt, war schon was ganz anderes irgendwie.

Beim Erstellen des Strukturbildes kommentiert Anja zur Bedeutung der englischen Sprache als Spaßkomponente von sich aus, dass dies „eine wichtige Wechselwirkung“ mit den sprachlichen Fähigkeiten sei.

Abbildung 22: Strukturbild von Anja W.



5.5.2.2 Nicole: Die Fremdsprache als „Reiz“ macht den Unterricht interessant

Nicoles subjektive Theorie ist der von Anja W. sehr ähnlich und soll daher nur in groben Zügen vorgestellt werden. Im Vergleich zu Anja W. wirkt sie im Interview wesentlich reflektierter¹, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass sie als ein Studienfach Anglistik studiert. So bringt sie von sich aus den „kommunikativen Aspekt“ und das „interkulturelle Lernen“ als Ziele des bilingualen Unterrichts ein. Es ist sehr wahrscheinlich, dass im Verlauf des Studiums ihre Schulerfahrungen mit der englischen Sprache nachträglich immer wieder zum Vorschein gekommen sind und ihr daher auch viele Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht noch präsent sind.

Für Nicole hat die Fremdsprache den wesentlichen Reiz ausgemacht, am bilingualen Unterricht teilzunehmen, der infolgedessen interessanter schien. Dadurch und durch die Gestaltung des Unterrichts hat der bilinguale Unterricht ihr Spaß gemacht. Sie betont zudem (ebenso wie Anja W.) die Andersartigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache. Im Unterschied zu Anja W. hebt sie hervor, dass eine wesentliche Voraussetzung für das bilinguale Angebot ist, dass Schüler keine massiven Schwierigkeiten haben sollten, sich in der englischen Sprache auszudrücken und somit ein gewisses Sprachtalent aufweisen sollten.

I.: (...) wenn du jetzt noch mal zurück denkst, in der Mittelstufe, wie war das denn so, als du angefangen hast mit dem bilingualen Unterricht, hattest du da irgendwelche Probleme oder ging das eigentlich ganz normal wie jeder andere Unterricht voran?

N.: (...) Also in der 5., 6. Klasse, also eigentlich davor, ist das ja wirklich nur spielerisch, dass man eben so'n Spiel so macht, das hat auch wahnsinnig viel Spaß gemacht und anschließend aber auch, im Gegenteil, **ich find, das hat sich noch mehr interessant gestaltet, dadurch, das war irgendwas Interessantes, ein Reiz** (betont), **das in der fremden Sprache zu machen.**

I.: Weil du gerade gesagt hast, ihr wolltet praktisch den deutschsprachigen gar nicht mehr so haben, gab's denn da irgendwelche Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen und dem englischsprachigen Erdkundeunterricht, für dich jetzt, vom Empfinden her?

N.: Also wie gesagt, **die Sprache hat irgendwie den Reiz ausgemacht – ich kann gar nicht genau jetzt begründen, warum, aber das hat dann irgendwie in Englisch noch mehr Spaß gemacht.**

I.: Du hast gesagt, das war interessanter.

N.: Ja.

I.: Warum war es vielleicht interessanter? Oder war es wirklich rein, weil du die Sprache sowieso sehr gerne magst?

N.: ... Das ist eine gute Frage. .. Also ich denk, dass es mit der Sprache zu tun hat, .. würde ich persönlich jetzt, glaube ich, als Grund so sehen.

I.: Und welche Ziele, meinst du, werden sonst angestrebt mit dem bilingualen Unterricht? (...)

N.: Also ich denke, ja zuerst sicherlich, dass man eben mehr Möglichkeit hat, die Sprache auch zu sprechen, weil man ja sonst im Unterricht doch auch viel auf Grammatik und auf solche Sachen eingehen muss, **also einfach dieser kommunikative Aspekt ist ja auch so'n Ansatz, wo die Schule voll dahinter steht** und vielleicht auch mit diesem interkulturellen, was heute so .. ja ganz groß geschrieben wird eigentlich, die Kultur ein bisschen mehr erleben, weil man ja so in dem Erdkunde- sowie Geschichtsunterricht einfach mehr Akzente auch auf das andere Land setzt. Also man guckt ja auch thematisch .. wir haben uns Amerika angeguckt und Großbritannien vielleicht eher dann als andere Länder. Also in Geschichte ist mir

¹ Ihre Reflexionen kommen in der Gesamtschau der Interviewaussagen mehr zum Tragen, da viele dieser Überlegungen eher allgemeiner Art und weniger in Hinsicht auf ihre subjektive Theorie von Interesse sind.

das jetzt mehr aufgefallen, weil in Erdkunde guckt man sich ja sowieso ganz verschiedene Länder an, aber Schwerpunkt sind dann halt schon auch die großen englischsprachigen Länder.

Die Reichweite ihrer subjektiven Theorie ist weniger mit dem bilingualen Erdkundeunterricht verknüpft, sondern vor allem fremdsprachenbezogen. Dies kommt durch die Wahl des Studienfaches „Anglistik“ zum Vorschein. Zudem hat ihr der Geschichtsunterricht thematisch besser gefallen.

5.5.2.3 Daniel: Die kleine Lerngruppe als spezieller Fall

Daniel berichtet im Interview, dass es in seinem Jahrgang große Probleme gab, überhaupt eine 7. Klasse bilingual einzurichten, da sich viele Eltern dagegen gestellt hätten (so genau wisse er die Hintergründe aber nicht). So kam schließlich nur eine kleine bilinguale Gruppe von etwa zwölf Schülern zustande, für die eine Sonderregelung eingeführt wurde: die Lerngruppe wurde *im Kurs* bilingual unterrichtet. In der Umsetzung bedeutete dies, dass – seiner Erinnerung zufolge – die bilingualen Schüler im Englischunterricht (!) und im englischsprachigen Erdkundeunterricht (sowie Geschichtsunterricht) gesondert unterrichtet wurden. Am deutschsprachigen Erdkundeunterricht nahm die bilinguale Gruppe im Klassenverband teil, d. h. sie hat in der Mittelstufe alle im Lehrplan vorgeschriebenen Fachinhalte in deutscher Sprache behandelt und zusätzlich im englischsprachigen Fachunterricht die Themen vertieft bzw. weitere/andere Themen auf die Zielsprachenländer bezogen durchgenommen. Aufgrund dieser besonderen Situation, die vorab nicht bekannt war, kam es zu Beginn des Interviews zu Missverständnissen und einem zeitweiligen „Aneinander-Vorbeireden“. Insgesamt verlief das Interview aber gut.

Daniel betont im Interview und auch beim Erstellen des Strukturbildes immer wieder, dass es sich um eine *besondere* Situation gehandelt habe. Es kristallisiert sich schließlich heraus, dass sein Spaß und seine Motivation für den Unterricht in engem Zusammenhang mit der kleinen Lerngruppe und der persönlichen Beziehung zur Lehrkraft standen. Eine Verallgemeinerung dieser besonderen Situation und der damit verbundenen Erfahrungen zu einer übergeordneten „Theorie“ fällt daher schwer. M. E. hat gerade die *Besonderheit* als wesentlicher Faktor seine positive Grundhaltung bestimmt.

- I.: Was hat dich denn so motiviert, in dem bilingualen Unterricht, dabei zu bleiben?
- D.: Ja, .. das weiß ich jetzt selber gar nicht, **das hat mir eigentlich immer Spaß gemacht**. Ich habe eigentlich auch nie großartig darüber nachgedacht, damit mal aufzuhören irgendwann. Also es sind auch teilweise mal Leute zwischendrin da abgesprungen und Anfang der Oberstufe konnten auch Leute da mal aufspringen, und ich habe es eigentlich die ganze Zeit, ich kann mich eigentlich nicht erinnern, dass ich irgendwann mal gesagt hab, ich hab keine Lust mehr da drauf, oder so. ... War auch immer von den Lehrern her ein bisschen-, weil es wurd ja, gerade **weil es bei uns so'n spezieller Fall** war, dann auch ein bisschen drauf geguckt, dass die Lehrer nicht so ganz unterschiedlich waren, (...). Es kann sein, wenn da irgendein Arschloch gekommen wär (schmunzelt) auf gut Deutsch, mit dem ich nicht klar gekommen wär, dass ich dann auch gesagt hätt, ich hab keine Lust mehr, aber so kann ich eigentlich nicht behaupten, dass ich da irgendwie mal keinen Spaß mehr gehabt hätte.
-
- I.: Okay. Fällt dir denn sonst noch irgendwas ein, so spontan – du hast gesagt, es hat dir Spaß gemacht – irgendwelche Eigenschaften dieses Unterrichts?
- D.: **Ich denk, es war halt immer die Tatsache, dass wir so wenig Leute waren**. Dadurch war das natürlich immer 'ne Nummer lockerer als im normalen Tritt, den man so in der Schule drin hatte und deshalb - war halt immer so 'ne gemütliche Runde, (...).
-
- I.: (...) Hast du denn irgendwelche Unterschiede gesehen zwischen dem englischsprachigen Erdkundeunterricht und dem deutschsprachigen (...)?
- D.: **Das hat sich ja allein alles wieder dadurch ergeben, dass wir so wenig Leute waren, also weil man einfach viel mehr machen konnte**. Da kam es schon vor, dass wir da öfter einen Film geguckt haben oder dass das Ganze schon ein bisschen anders aufgezogen wurde. Gruppenarbeit, sicher ja auch .. **also, es war schon anders, es war anderer Unterricht, aber ich denk mal, das war hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass wir so wenig Leute waren**. [...]

D.: **Ja, allein dadurch, dass es schon die Hälfte von den Leuten war .. war es halt die meiste Zeit nicht ganz so trocken .. als es sonst gewesen wäre.**

I.: Wenn du jetzt sagst trocken, was- ?

D.: Ja, nicht nur, dass – man hat auch wesentlich mehr über Dinge geredet als nur Tafel, gucken, vorlesen und – ich denke, es war halt schon ein bisschen tiefgehender.

I.: Und mehr Diskussion in der Klasse?

D.: Ja.

I.: Jetzt kommt eine Frage, die über das Ganze hinausgeht. Hatte der bilinguale Unterricht oder hat der bilinguale Unterricht für dich auch eine gesellschaftliche Bedeutung (...)?

D.: Ja, das ist jetzt .. schwierig, ... **also in der Hinsicht, dass man halt .. auch wieder bezogen auf diese kleine Klasse, mit den Leuten war man halt (vertraut), gerade an so einer Schule mit so vielen Leuten in einer Stufe – es wurde ja in der Oberstufe alles durcheinander gemischt (...) – diese zehn, zwölf Leute, das war wirklich ein Haufen., der war seit dem fünften Schuljahr zusammen.**

I.: Also so eine Art soziale Kompetenz, die man da auch vielleicht erwerben könnte.

D.: Ja, ich denk mal, da lernt man sich schon ein bisschen besser kennen. Ich denk mal, ich hab auch so die meisten Leute halbwegs gut gekannt, aber ich denk mal im Großen und Ganzen, **vor allem in Bezug auf den Lehrer**, weil – wie gesagt, den Herrn A., den hatte ich zwei Jahre nicht in der ganzen Schulzeit, vom fünften Schuljahr bis zum Abitur, ich denk mal, auch da hat's einiges ausgemacht, weil mit dem Herrn W. auf der Abiturfeier, mit dem, das war immer richtig lustig (schmunzelt), (...) **man hat halt 'ne ganz andere Beziehung zueinander.**

I.: Persönlicher?

D.: Ja, auf jeden Fall. Weil man sich halt viel öfter sieht und auch in dem kleinen Rahmen war es schon, .. war's dann doch immer viel angenehmer, also in der Hinsicht war es eigentlich nur positiv.

Eine weitere Besonderheit ist, dass der Erdkundeunterricht von einem *native speaker* erteilt wurde, was Auswirkungen auf Daniels Einstellung zu Amerika und zum *American English* hatte.

I.: Der Herr A. ist ja ein *native speaker*, also als Amerikaner, war das für dich von Bedeutung?

D.: Im Nachhinein schon.

I.: Ja? Erzähl mal.

D.: Ich hasse britisches Englisch. Ich hasse es! Ich hab echt, bei dem hab ich mich immer so wohl gefühlt, dass ist irgendwie – bei anderen Englischlehrern, die wir halt auch in der Zeit hatten, da waren halt auch ein paar dabei, die haben sich so versessen auf dieses britische Englisch eingeschossen. Und .. in der Beziehung war ich doch immer sehr glücklich mit dem Herrn A. Auf jeden Fall. Jetzt auch mit den Leuten aus Amerika, mit denen konnte ich mich viel besser unterhalten, hab ich auch viel besser verstanden, als wenn irgend jemand im Fernsehen dieses hochgestochene britische Englisch redet. Also ich denk mal, er hatte schon einen ziemlich großen Einfluss.

Die Reichweite seiner subjektiven Theorie ist darin gegeben, dass er aufgrund seiner persönlichen Erfahrung *von der Sache her* verallgemeinert, dass es eigentlich jeder machen könnte (s. Einzelfall 5.5.2.1). Dies gründet auf seiner Überlegung: „Es war ja Schule, war im Prinzip Unterricht wie jeder andere auch“. Dies ist jedoch eine rein rationale Überlegung, die sich im Grunde genommen nicht mit seiner persönlichen Erfahrung deckt.

D.: Aber, sonst, denk ich mal, dass eigentlich jeder, der es auf's Gymnasium geschafft hat und sein Abitur irgendwann kriegt, der kann wahrscheinlich auch den bilingualen Zweig mitmachen.

Das Strukturbild verdeutlicht durch die „Beispiel-Zweige“ die besondere Situation und die damit verbundenen Folgen/Konsequenzen.

5.5.2.4 Verena: *Bilingualer Unterricht ist mal etwas anderes*

Verena war mit Daniel in einer bilingualen Lerngruppe und blickt somit auf die gleichen Bedingungen zurück. In Übereinstimmung mit Daniel beschreibt sie die besondere Beziehung innerhalb dieser kleinen Gruppe und zum Lehrer. Der bilinguale Erdkundeunterricht war für sie aus mehreren Gründen „etwas ganz anderes“:

- Es war Fachunterricht in englischer Sprache und somit reizvoller und anspruchsvoller.
- Die Lerngruppe war sehr klein, was sich zum einen auf das Verhältnis zu Mitschülern und zu Lehrern auswirkte, zum anderen besondere Gestaltungsmöglichkeiten mit sich brachte.
- Der Erdkundeunterricht war bei einem *native speaker*, d. h. die Fremdsprache war „authentisch“.

Diese Faktoren waren für sie motivierend und haben dazu geführt, dass der Unterricht ihr Spaß gemacht hat, obwohl gerade anfangs sehr viel Vokabellernen damit verbunden war.

I.: Und dass du das **auf Englisch** hattest, wie war das für dich?

V.: Ja, also, ich fand's eigentlich ziemlich gut, **ist mal was ganz anderes**. Ich konnte mir das am Anfang auch gar nicht vorstellen. Am Anfang fand ich's ziemlich schwer, weil es halt auch andere Vokabeln sind, die man nie benutzt – bis man die mal verstanden hatte, da musste man wirklich was machen. .. **Also insgesamt hat's mir eigentlich ziemlich viel Spaß gemacht, auch wenn es ziemlich viel Arbeit war**.

I.: Also war der englischsprachige Erdkundeunterricht ein bisschen anders für dich als der deutschsprachige?

V.: Ja, glaub schon, auf jeden Fall. Auch wenn's vom Thema manchmal dasselbe war, aber es war halt **von der Atmosphäre etwas ganz anderes, weil das ja erstens auf Englisch war, die kleine Gruppe eben, und es war halt etwas anderes, weil manchmal musste man einfach noch nachdenken bevor man losquatscht**, während in Erdkunde (deutschsprachig) hab ich einfach nur losgequatscht. Ich saß sowieso in der ersten Reihe und da hab ich manchmal schon auch gar nicht mehr aufgezeigt in Erdkunde-deutsch, auch wenn man das eigentlich ja nicht sollte, aber so in Englisch musste man da manchmal noch überlegen, bevor man das weiß.

I.: Du sagtest gerade, so'n bisschen lockerer und dass man vertraut wurde. War das für dich ein Kennzeichen für bilingualen Unterricht?

V.: Also wir waren auch immer 'ne ziemlich kleine Gruppe gewesen, von daher hat man sich sowieso ziemlich gut untereinander gekannt und man konnte einfach reden, ohne dass man lange warten musste, dass man drankommt, und es war halt, im Vergleich zum Mathematikunterricht, wo wir mit dreißig Leuten zum Teil da saßen, **saßen wir meistens nur mit elf Leuten da, das ist was ganz anderes gewesen**.

V.: (...) Manchmal .. weiß nicht, wir hatten ja immer nachmittags gehabt, haben wir uns einfach raus auf die Wiese gesetzt, **weil wir so 'ne kleine Gruppe waren und haben dann halt draußen unterrichtet und das war eigentlich voll lustig gewesen. Es war was ganz anderes gewesen und wir haben trotzdem Unterricht gemacht**. Wir haben noch viel Fernsehen geguckt, es war eigentlich schon spannend gewesen, weil es öfters aktuell war .. ja, manchmal anstrengend, .. **viel lernen** ...was fällt mir noch so ein?

I.: Viel lernen – viel Vokabellernen?

V.: Ja, Vokabellernen. Das andere hat man ja, Erdkunde hat man zum Teil ja auch schon in der deutschen Erdkunde gemacht und dann wusste man ja schon, worum es geht und man musste nur die Sachen auf Englisch wissen, und da man ja nicht unbedingt die Sachen auf Englisch öfters braucht, musste man die schon lernen.

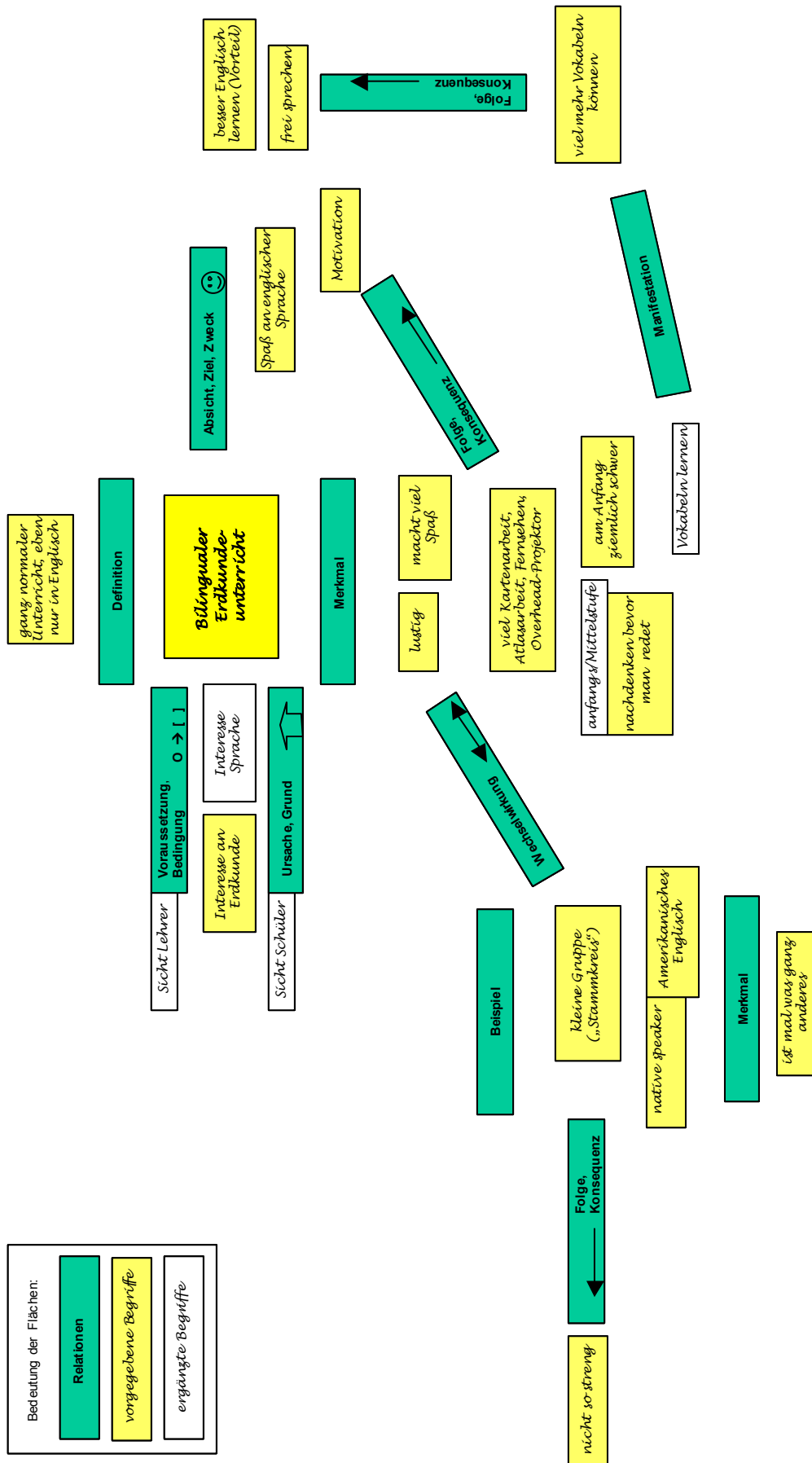
-
- I.: Und hatte das für dich irgendwie Einfluss auf den Unterricht, dass du mal von einem *native speaker* unterrichtet wurdest in Erdkunde?
- V.: Also den Herrn A. hat ich sowieso immer seit dem fünften Schuljahr in Englisch gehabt, von daher war das kaum ein Unterschied. Also ich fand's besser, mit ihm zu sprechen, **weil er anders Englisch gesprochen hat** wie der Herr W. oder die Frau W., das ging dann doch eher so schulenglisch-mäßig und mir gefällt das andere eben schon besser, so Amerikanisch-Englisch.

Dennoch berichtet sie nicht in der Ausführlichkeit wie Daniel von der besonderen Situation, die zur Bildung der Lerngruppe führte und bestimmte Sonderregelungen zur Folge hatte. Sie betont eher *generalisierend* (und nicht wie Daniel *einschränkend*) die positiven Aspekte kleiner Lerngruppen. Insofern besitzt ihre subjektive Theorie ein größeres Verallgemeinerungspotential, das für Daniels Überlegungen und Darstellungen eher ausgeschlossen wurde.

- I.: (...) also 'ne kleine Lerngruppe und das war von Vorteil?
- V.: Ja, das fand ich total gut. Ich finde, man sollte auch öfters kleinere Gruppen machen, weil da fühlt man sich einfach beachtet (betont) irgendwie. Manchmal zeigt man ja auf und man kommt nicht dran und der Lehrer sieht einen nicht oder will einen nicht sehen, und da ist es halt so, man kommt in jedem Fall dran und wenn man auch nicht aufzeigt und einfach reinquatscht. **Das ist was ganz anderes da, das ist auch nicht so streng irgendwie.**
- I.: Und das hatte schon auch Einfluss für dich auf den Unterricht?
- V.: Ja, ich glaub schon, Sonst hätte ich ja bestimmt nicht so viel Lust gehabt mitzuarbeiten, glaub ich. In so 'ner großen Gruppe sitzt man manchmal einfach nur da und denkt, „ah, ja, lass den quatschen, ich hör jetzt weg oder guck raus“, und in so 'ner kleinen Gruppe kann man nicht viel weggucken, das sieht der Lehrer und da muss man halt mitarbeiten und **man ist auch ganz anders motiviert da, glaub ich.**

Im Strukturbild definiert sie den bilingualen Erdkundeunterricht als „normalen“ Unterricht „nur eben in Englisch“. Ebenso wie Daniel meint sie mit dieser rationalen Überlegung eher die *äußeren* Faktoren von Unterricht wie z. B. Benotung, Vokabellernen oder Lernen von Fachinhalten.

Abbildung 25: Strukturbild von Verena



5.5.2.5 Martin: Mehr Möglichkeiten für die Zukunft

Martins subjektive Theorie geht hinsichtlich der Sprachbeherrschung in die gleiche Richtung wie die von Ricarda, wobei seine Vorstellungen mehr „theoretischer Natur“ und zukunftsorientiert sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass er bislang die Fremdsprache nur selten in der direkten Kommunikation mit Personen aus den Zielsprachenländern oder anderen Sprachgruppen eingesetzt hat. Bei den Hospitationen im Vorfeld der Interviewaktion wurde Martin als ein ruhiger, sehr gewissenhafter, fleißiger Schüler wahrgenommen, der sehr gute und weiterführende Beiträge im Unterricht lieferte. Diese waren nicht nur inhaltlich über den „normalen“ Kenntnisstand der Klasse hinausgehend, sondern zeichneten sich zudem durch einen breiten Wortschatz aus.

Das Interview verlief angenehm, obwohl zunächst auf beiden Seiten eine gewisse Anspannung zu bemerken war, was vermutlich damit zusammenhing, dass es das erste Interview mit einem Schüler der 11. Klasse war. Martin beschreibt den bilingualen Erdkundeunterricht dabei als einen „praxisorientierten“ Englischunterricht, vor allem in der Mittelstufe. Für ihn hat sich das erworbene sprachliche Verständnis auch positiv auf den „normalen“ Englischunterricht ausgewirkt und er konstatiert, dass das zusätzliche „Englisch“ nützlich ist.

I.: (...) Hat dir denn der bilinguale Unterricht Spaß gemacht, also der englischsprachige Erdkundeunterricht insgesamt.

M.: Doch, das hat schon Spaß gemacht, vor allem, dann auch die Sprache besser kennen zu lernen und .. **ja insgesamt, Englisch auch besser zu verstehen dadurch. Man hat ja dann eine große Praxiserfahrung auch für den normalen Englischunterricht.**

I.: Warum hast du dich denn für das bilinguale Angebot entschieden?

M.: Das war zum Teil, weil meine Schwester auch schon hier war, sie war so die erste Klasse, die das mitgemacht hat, den bilingualen Unterricht, okay, da wollt ich das natürlich auch mal mitmachen, aber .. ich hab mir damals auch schon gesagt, ich glaub, **es wär ganz nützlich, auch noch zusätzlich dieses Englisch zu machen.**

I.: Was meinst du denn, welche Ziele verfolgt das bilinguale Angebot oder der bilinguale Unterricht?

M.: Ja, ich glaub schon, erst mal überhaupt **die englische Sprache näher zu bringen** und auch vielleicht, ja in gewisser Weise dann auch noch die englische Kultur und eben mehr Verständnis auch für die Sprache zu vermitteln .. **und sich dann eben auch im Gebrauch der Sprache weiterzubilden, dass man mehr vertraut mit der Sprache wird als jetzt in den normalen Englischstunden, die man hat, und somit sicherer wird und sich vielleicht traut, mal nach England zu fahren oder bei so einem Austausch mitzumachen.**

I.: Okay. Diese Ziele, die du genannt hast, für den bilingualen Unterricht, waren das auch deine Ziele?

M.: Das waren auch meine Ziele, weil ich eben schon wusste oder ich hätte mir denken können, **dass Englisch eben auch eine sehr wichtige Sprache ist, also eine Weltsprache, und deshalb war es auch gut, dass ich in dem bilingualen Unterricht war und immer noch bin, weil man eben doch einen größeren Wortschatz bekommt und die Sprache auch besser versteht.**

I.: Dieser bilinguale Unterricht, wo siehst du denn für dich, für deine Zukunft die Bedeutung, dass du jetzt das mitgemacht hast.

M.: Also die Berufswahl wird es wohl kaum mit entscheiden, aber ich meine, **es gibt ja auch jetzt Berufe, wo man auch viel Sprachen sprechen muss und zumindest beherrschen sollte und dann hilft das, glaub ich schon, diese Extrastunden in Englisch.**

Der Grundgedanke von Martins subjektiver Theorie ist m. E. weniger an den bilingualen Unterricht selbst gebunden, sondern entspricht eher seinem leistungsbezogenen Selbstkonzept hoher Fähigkeit¹. Daher ist die Reichweite seines Grundgedankens darin zu sehen, dass seine Bemühungen in der Schule generell leistungsorientiert sind, um sich gegenwärtig und zukünftig eine hohe Position innerhalb der Leistungsgesellschaft zu sichern.

M.: Ja, also ich hatte mich schon immer angestrengt, gute Noten zu schreiben, war jetzt aber nicht im Englischunterricht, im englischsprachigen Unterricht, sondern ..-

I.: Generell.

Sein Selbstkonzept ist somit notengebunden (obwohl er deshalb dennoch nicht als ausschließlich extrinsisch motiviert einzuschätzen ist). Dies wird an einem Beispiel bezogen auf die Projektarbeit in der 9. und 10. Klasse deutlich, bei der die Schülerleistungen u. a. durch das Anfertigen und Benoten von Protokollen bewertet wurden. Zunächst beschreibt er allgemein, dass Protokolle verschwunden waren, was sich somit negativ auf die Benotung ausgewirkt hatte. Dies wertete er als „Negativpunkt“ in seiner ansonsten recht positiven Erfahrung des Projekts und er resümierte schließlich, dass die Protokolle ihm nicht viel gebracht hätten. Schließlich merkt er an, dass auch seine Note dadurch beeinträchtigt worden war. Seine Verärgerung ist somit darauf zurückzuführen, dass sein Selbstkonzept durch die Note nicht bestätigt wurde.

M.: Die Protokolle, die wurden auch relativ streng benotet, nachher noch. Das war dann wohl auch der Sinn, dass wir uns da ein bisschen mit beschäftigen sollen.

I.: Und die Benotung fandst du dann nicht so in Ordnung oder war das okay?

M.: Ja, teilweise waren auch bei Leuten Protokolle dann nachher angeblich verschwunden, obwohl man genau weiß, dass man sie geschrieben hatte und auch abgegeben hat. Gut, das kann passieren, sollte zwar nicht, aber-

I.: Das war dann zwar 'ne schöne Sache, aber mit so einem leichten .. ja, Unzufriedenheitstropfen?

M.: Ja, schon. Also bei mir waren auch ein paar Protokolle weggeholt (Anm.: weggenommen), und wo ich genau wusste, welche ich geschrieben hatte, und ich hab sie dann auch später gefunden, aber an der Benotung konnt das nichts mehr ändern.

Von sich aus hat Martin das Näherbringen der Kultur angesprochen. Sein Verständnis diesbezüglich geht in die gleiche Richtung wie das von Ricarda, ist aber nicht so weitreichend, da er z. B. eine generelle Offenheit nicht betont und seine kulturellen Beispiele zielsprachenbezogen sind, d. h. sich auf „die englische Kultur“ beziehen (darunter versteht er m. E. überwiegend Großbritannien, aber auch die USA – möglicherweise weil diese im Unterricht behandelt wurden und durch seine Erfahrungen mit einem *native speaker* als Lehrkraft). Ebenso wie sie betont er aber den Nutzen durch die Anwendung und das Beherrschen der Fremdsprache.

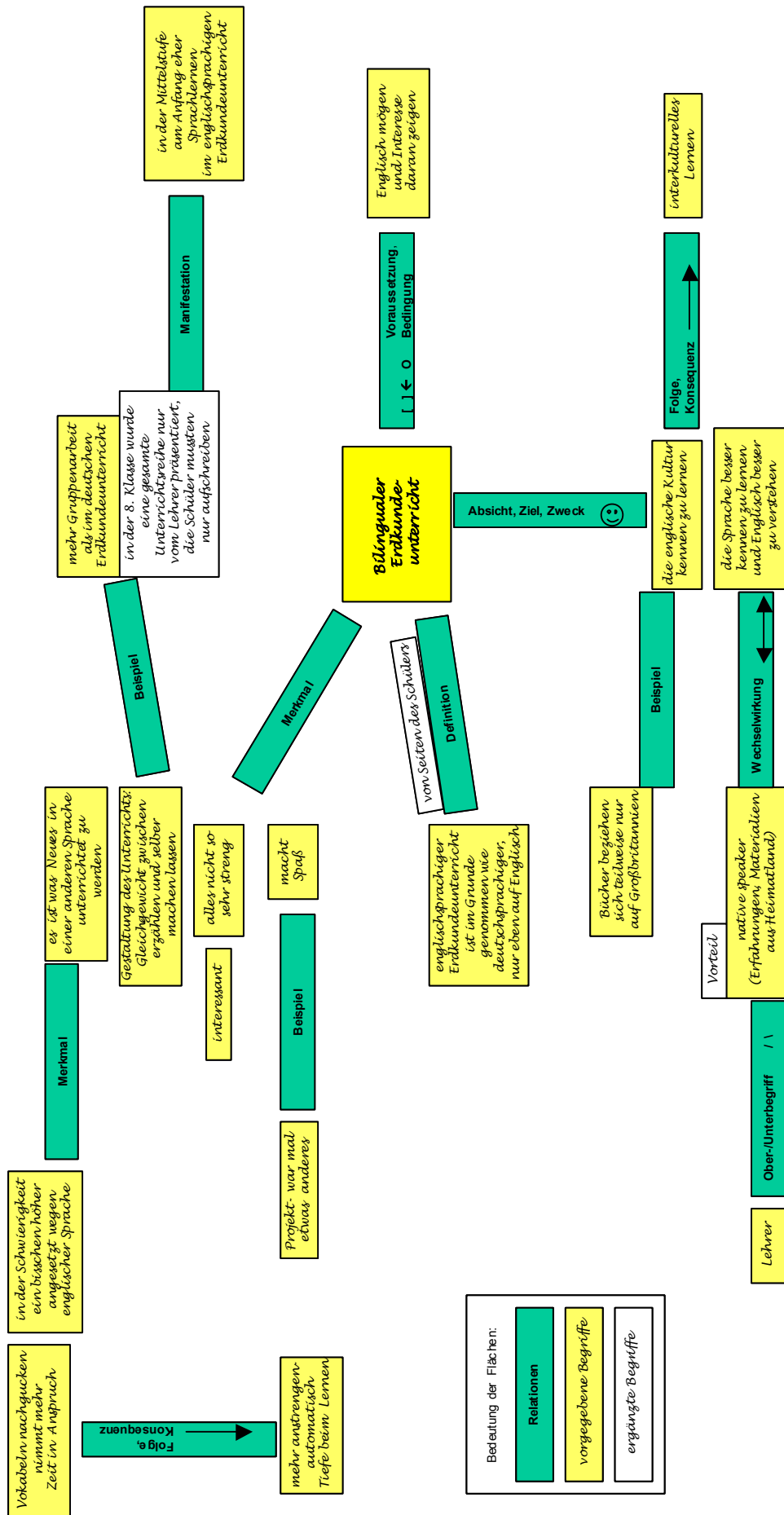
M.: Ja, schon. Wenn man .. also ich würde sagen, **wenn man die Sprache beherrscht, kann man auch die Kultur besser verstehen. Und man hat auch vielleicht mehr Interesse an der Kultur**, weil man die Sprache kennt, man kann sich besser damit auseinandersetzen.

I.: Also meinst du jetzt, man kann die Kultur besser verstehen, wenn man Texte liest, die irgendwelche kulturellen Zusammenhänge darstellen oder wenn man sich austauscht mit ja, was weiß ich, Engländern, Amerikanern oder – also die Sprache jetzt so als Mittel, um ein .. Gespräch anzuregen oder um Inhalte zu verstehen?

M.: Ja doch, vor allem diese Gespräche, weil man sich vielleicht auch mehr traut mit Amerikanern zu sprechen, man könnt ja Angst haben: „ach, jetzt verstehe ich ihn überhaupt nicht und dann spreche ich ihn lieber überhaupt nicht an“. Das ging mir auch mal so, da war eine Gruppe von Amerikanern hier, und die haben mich nach dem Weg gefragt und so, aber da war kein sprachliches Problem dann festzustellen.

¹ Vgl. ZIMBARDO (1995, S. 501ff.); MIETZEL (1993, S. 258 ff. und S. 309ff.).

Abbildung 26: Strukturbild von Martin



5.5.2.6 Tanja: *Freiwilliges und zusätzliches Fremdsprachenlernen*

Bei den Hospitationen im Vorfeld der Interviewaktion wurde Tanja als eine ordentliche und gewissenhafte Schülerin wahrgenommen. Das Interview lief harmonisch ab, dennoch entstand der Eindruck, dass Tanja Probleme beim Verständnis der Fragen hatte und ihr zuweilen „die Worte fehlten“, was möglicherweise mit dem Termin des Interviews nach der sechsten Stunde und dadurch bedingter Konzentrationsschwächen zu erklären ist. Obwohl sie bereitwillig Auskunft gab, führte sie ihre Gedanken nur selten aus, so dass der Anteil in Form von Nachfragen und Einordnen-lassen im Interview ein größeres Gewicht einnahm als geplant war. Nach dem Erstellen des Strukturbildes wurde ihr die konstruierte Kurzformel ihrer subjektiven Theorie vorgelegt, die sie mit Nachdruck befürwortete.

Spontan findet sie am bilingualen Unterricht gut, dass viele Vokabeln gelernt werden, was mit ihrem Interesse an Sprachen zusammenhängt. Mit dem zusätzlichen Angebot, an dem die Schüler freiwillig teilnehmen, verbindet sie eine lockerere Unterrichtsatmosphäre, die z. B. durch ein weniger hartes Durchgreifen der Lehrer geprägt ist. Die Lehrer müssen einerseits weniger Druck machen, da die Schüler sich freiwillig für die zusätzlichen Stunden entscheiden haben, andererseits können die Schüler jederzeit mit dem Angebot aufhören, wenn sie sich z. B. überfordert fühlen oder der Lehrer sie nicht mehr motiviert. Da sie diesen Aspekt der freiwilligen Teilnahme wiederholt betont, ist er m. E. für ihre subjektive Theorie von Bedeutung.

- T.: Ich finde überhaupt Sprachen irgendwie interessant, weil – also ich weiß nicht genau, warum, ehrlich gesagt. Ich find's irgendwie ganz toll, so andere Sprachen dann zu lernen und ja, dass man sich in anderen Ländern ausdrücken kann und dass man die anderen Sprachen versteht, dass man sich so kulturell, oder so, ich weiß nicht, vielleicht beides.
- I.: Du sagtest jetzt gerade kulturell – also dieser bilinguale Unterricht ist ja doch was anderes als der Englischunterricht oder findest du nicht?
- T.: Also im Prinzip eigentlich – ja, also vom Thema her, klar, auf jeden Fall, aber so jetzt von den Lehrern, also kommt drauf an, was für einen Lehrer man hat. Jetzt so, ich denk mal, **der bilinguale Unterricht ist ja teilweise zusätzlich**, deswegen, nehme ich mal an, werden die Lehrer das schon ernst nehmen, aber jetzt nicht so, ja, **also die greifen da nicht so hart durch** oder so, also dass man wirklich jetzt so viele HÜ's schreibt. (...)
- I.: (...) Womit kann das vielleicht noch zusammenhängen, dass die da jetzt weniger hart durchgreifen? (...)
- T.: Ich weiß nicht. Ich nehme mal an, **weil's wirklich zusätzlich ist**, weil es halt nicht unbedingt – also man muss schon den Stoff durchkriegen, aber das ist ja nicht irgendwie so – **man ist ja freiwillig da drin, dass es halt deswegen irgendwie – weil man es freiwillig noch dazu macht, ja, deswegen, nehme ich an, auch irgendwie.**

T.: (...) Ja, und ich fand das eigentlich interessant. (...) **also ich find Sprachen irgendwie interessant und so**, wie eben schon gesagt, und schaden kann es immer nicht, **man kann ja immer noch zum Halbjahr oder so oder zum ganzen Jahr rausgehen und ja, dann hab ich's eben probiert.**

- I.: Ja, warst du immer motiviert hinzugehen, hat dich das immer angespornt, das zu machen, das Fach?
- T.: Ja, irgendwie schon, ich weiß nicht, ich find's auch von der Sprache her interessant und **ich fand's am Anfang schon irgendwie gut, weil man die Sprache gerade am Anfang dann besser kennen lernt und schneller lernt irgendwie**, finde ich, (...) und ja, wenn man's nachher belohnt kriegt, sag ich jetzt mal, denk ich schon, dass man das dann nicht bereut.

In Tanjas Aussagen wird deutlich, dass die Lehrkräfte, deren Unterricht sie als „lockerer“ und „lustig“ beschreibt, sie für den Unterricht motivieren konnten. Die Motivation durch die Lehrer gehört daher m. E. zur Reichweite ihrer subjektiven Theorie. Aus ihr lässt sich zudem die hohe Verantwortung der Lehrkräfte erahnen, die allein über ihr Auftreten und die Gestaltung des Unterrichts auf die schulische Umsetzbarkeit des Angebots entscheidenden Einfluss haben.

I.: (...) Glaubst du denn für den bilingualen Unterricht, dass es da besonders wichtig ist, dass die Lehrkräfte einen da motivieren?

T.: **Ich denk schon, weil es ist halt zusätzlich. Man macht es freiwillig.** Ich würde sagen, wenn wir jetzt einen Lehrer hätten, der wirklich nur langweilig wäre und streng, und .. weiß nicht, irgendwie so halt negativ, sag ich jetzt mal so, von der Einstellung her, denk ich schon, **dass man sagen würde: „Warum machst du das, warum tust du dir das an? Das ist freiwillig!“.** Und dann denk ich schon, dass man das dann nicht weitermachen würde.

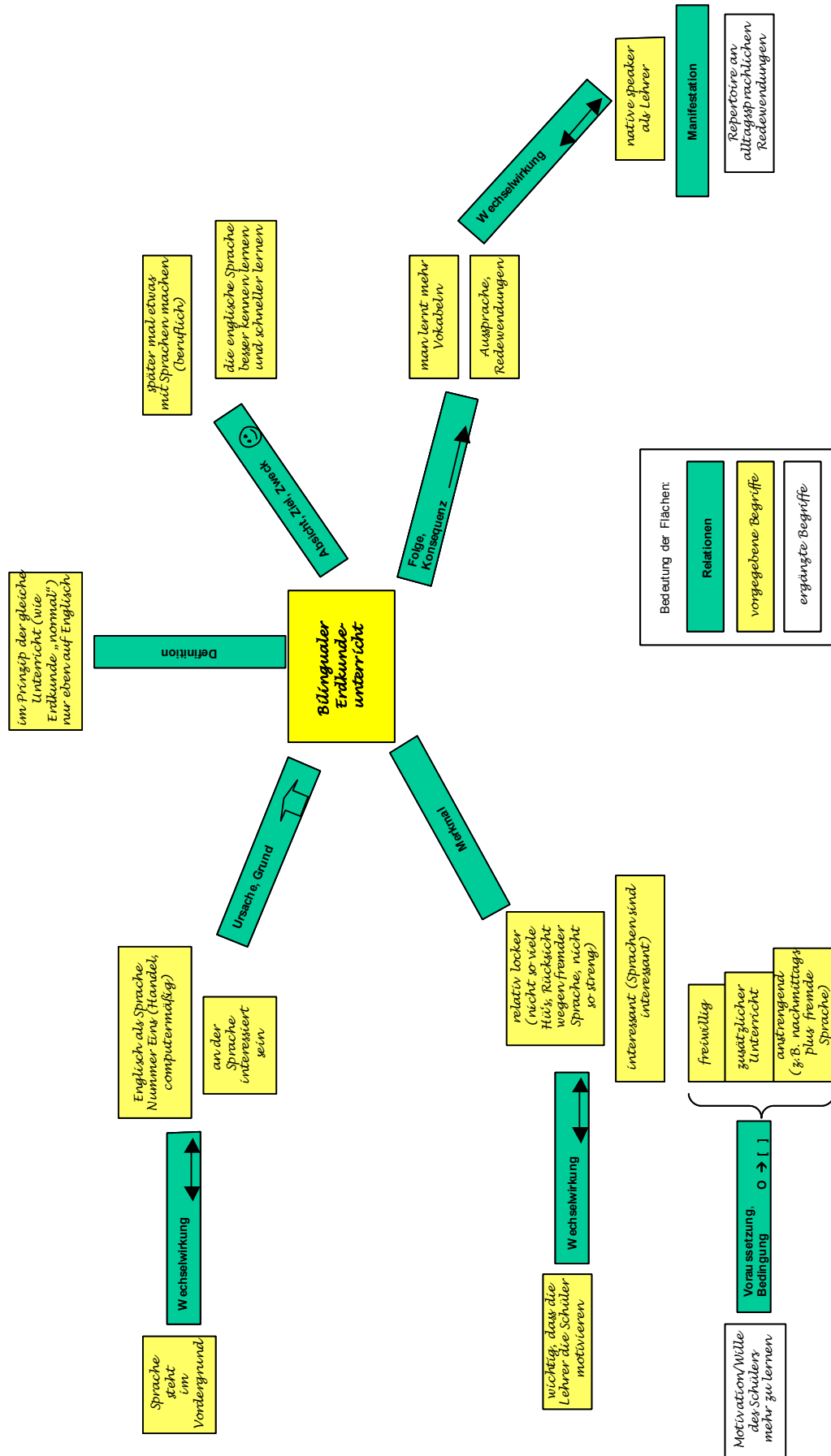
Obwohl sie die zukünftige Bedeutung der englischen Sprache wie Martin betont und sogar vorhat, einen Beruf zu ergreifen, der mit Sprachen zu tun hat, kommt in ihren Darstellungen weniger ein rein zukunfts- und leistungsorientiertes Engagement im bilingualen und Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck, sondern durch ihr ausgeprägtes Sprachinteresse eher die Freude und der Spaß am Lernen der Sprache. Eine weniger strenge Unterrichts Atmosphäre mit geringerem Leistungsdruck und mit einer größeren Fehlertoleranz als im Englischunterricht ermutigt ihrer Theorie zufolge die Schüler eher zum Anwenden der Fremdsprache. Daher ist die Reichweite ihres Grundgedankens auch mit dem eher „ungezwungenen“ Gebrauch der Fremdsprache verknüpft.

T.: (...) Wir haben jetzt halt HÜ's, wie gesagt, nicht so geschrieben und wenn, dann war es eigentlich von der Sprache her, wurde es berücksichtigt, dass es eine fremde Sprache ist und es war eben nie so schwer, dass man von der Grammatik her irgendwie .. hätte viele Fehler machen können oder so, oder ich glaube, es wurde auch nicht so benotet, wenn man Fehler gemacht hat.

I.: Hast du jetzt das Gefühl, dass ihr euch ein bisschen unterscheidet von den anderen, von euren Kenntnissen her (...)?

T.: Ich würde sagen, auch vom grammatikalischen her oder so, **also man spricht eben die Sprache mehr und deswegen kann man sich vielleicht im Ganzen mehr ausdrücken** oder man wird halt, wenn man Fehler macht, dann wird man im Englischen berichtigt oder so, also in Erdkunde und Geschichte, **und deswegen lernt man, würde ich sagen, mehr und schneller.**

Abbildung 27: Strukturbild von Tanja



5.5.2.7 Katharina: Eine Möglichkeit für sprachtalentierte, ehrgeizige Schüler

Katharina blickt eher als *outsider* denn als *insider* auf den bilingualen Erdkundeunterricht, an dem sie nur in der 11. Jahrgangsstufe in der Gruppe von Verena und Daniel teilgenommen hat. Insofern gründet ihre subjektive Theorie auf einem vergleichsweise geringen Erfahrungsschatz zum bilingualen Unterricht.

Im Interview wird deutlich, dass der bilinguale Unterricht für Katharina aufgrund ihrer „Liebe zur Sprache“ und ihres Ehrgeizes eine (sprachliche) Herausforderung darstellt. Insofern gehen ihre Überlegungen in die Richtung von Anja T.

I.: (...) Ich wollte nur mal fragen, erzähl mal einfach so, was dir dazu einfällt, wie du dazu gekommen bist und welche Erfahrungen du mit diesem Angebot gemacht hast.

K.: Also einmal war es halt, **dass ich schon sehr ehrgeizig bin** und ich gedacht habe, okay, wenn es so'n Angebot gibt, **also ich liebe Englisch, ich liebe die Sprache**, hab ich gedacht, mach ich einfach mal das Zusatzzertifikat, (...). [...] Weil es wurde in der 11. noch mal gemischt bei uns, ja und dann auch die Klassenzugehörigkeit, (und da) hab ich gedacht, okay, dann geh ich auch mal in den bilingualen Unterricht und der Herr A., also der das gemacht hat, der hat mir auch sehr gut gefallen, weil ich den auch im normalen Geographieunterricht hatte und ansonsten, **ja halt, um die Sprache noch mehr zu lernen. Weil ich vorher dann in Texas war und schon gemerkt habe, wie viel mir das bedeutet, die Sprache zu sprechen.**

I.: Also dein Ziel war eindeutig Sprachkompetenz?

K.: Ja.

Erfahrungen im Umgang mit der englischen Sprache hat sie als Schülerin während diverser Auslandsaufenthalte gesammelt. Diesen Erfahrungen misst sie im Interview eine wesentliche Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und das interkulturelle Lernen bei. Dies ist m. E. auch einer der Gründe dafür, dass sie das bilinguale Angebot nicht weitergemacht hat (sie selbst nennt zudem „zeitliche Gründe“) – die Austauschprogramme haben ihr in Bezug auf ihr persönliches Ziel mehr vermittelt als der bilinguale Unterricht. Der Abbruch könnte zudem in Zusammenhang damit stehen, dass ihr in der 11. Jahrgangsstufe das grundlegende Fachvokabular (im Vergleich zur ursprünglichen bilingualen Gruppe) gefehlt hat und sie somit sicherlich mehr Aufwand betreiben musste, um den Anschluss zu halten (letzteres bestätigt sie auf mein Nachfragen). Dieses „Hinter-den-anderen-her-arbeiten“ könnte aufgrund ihres persönlichen Ehrgeizes und ihres leistungsbezogenen Selbstkonzepts hoher sprachlicher Fähigkeiten demotivierend gewirkt haben.

K.: (...) Also die Aufenthalte, die haben mir unheimlich (deutlich betont) viel gebracht, auf jeden Fall. Also, ich weiß nicht, es war bei mir immer so, wenn ich hingefahren bin, zwei Tage habe ich gebraucht, und dann habe ich völlig auf Englisch umgeschaltet, dann habe ich selbst in Englisch geträumt und so was. [...] Also das war wirklich, es hat Klick gemacht und dann war ich in der Sprache drin. Das war, natürlich kommt auch hinzu, das privat (unverständlich).

I.: Also die ganze Umgebung, alles so, mit wem man auch zu tun hat und wie man sich da fühlt.

K.: Ja.

I.: Wie war das jetzt aber im Unterricht, im bilingualen Unterricht, wenn du dir diese unbekannt Textinhalte erschließen musstest und dann vielleicht auch wieder erzählen musstest.

K.: Ja, da hat es leider nicht Klick gemacht, also es war auf jeden Fall schwieriger, weil .. **man hat halt nur eine begrenzte Anzahl von Stunden in der Woche und das ist einfach zu wenig, um die Sprache richtig zu erlernen.** (...).

Weiterhin betont sie in Bezug auf den bilingualen Unterricht den Einfluss durch die Lehrkraft, der den Unterricht interessant gestalten und somit die Schüler in besonderer Weise motivieren kann. Dennoch ist ihre subjektive Theorie vorrangig im angestrebten Ziel des intensiveren Fremdsprachenlernens verankert, was im oberen Zweig des Strukturbildes deutlich zum Ausdruck kommt. Ebenso wie die subjektive Theorie selbst ist die Reichweite sehr persönlichkeitsbezogen und in ihrem biographischen Hintergrund zu sehen.

5.5.2.8 Julia: *Kompetente Lehrer sind wichtig*

Julia hatte in einem Gespräch an der Universität nebenbei erwähnt, dass sie das bilinguale Angebot ihrer Schule in Französisch wahrgenommen hat. Daher wurde sie um ein Interview gebeten, worauf sie bereitwillig einging. Im Verlaufe des Gesprächs kristallisierte sich heraus, dass Julia das „additive Prinzip“ (vgl. Kapitel 3) erfahren hat, d. h. ihre Lerngruppe hatte den regulären Erdkundeunterricht bei einer deutschsprachigen Lehrkraft und wurde in Zusatzstunden von einer Französin in den Fächern Erdkunde und Geschichte ausschließlich in französischer Sprache unterrichtet. An die genaue Organisation konnte sie sich zwar nicht mehr erinnern, aber das ist im Zusammenhang mit ihrer subjektiven Theorie nicht von Belang.

Als eine wesentliche Erfahrung betont Julia immer wieder die guten Lehrkräfte, die sie im französischsprachigen Sachfachunterricht hatte. In pädagogischer Hinsicht waren diese kompetent, da sie zum einen die Schüler gefordert haben und somit die Klasse „im Griff“ hatten, zum anderen konnten sie u. a. durch Gestik/Mimik eine lockere Unterrichtsatmosphäre herstellen und die Schüler dadurch motivieren. Diese Fähigkeiten bzw. das Auftreten schreibt Julia der französischen Mentalität und dem französischen Schulsystem zu. Die Bedeutung, die sie den Lehrkräften im bilingualen Unterricht beimisst, kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie auf die Frage, welche Eigenschaften jemand für den bilingualen Unterricht mitbringen muss, zunächst die Eigenschaften der Lehrer beschreibt und hierbei die Sprachkompetenz besonders betont.

- I.: Und warum hat das denn so Spaß gemacht? Ich mein, bei dir ist noch die besondere Komponente, weil deine Mutter Französin ist, aber vielleicht, wenn du das jetzt noch mal reflektierst.
- J.: **Also auf alle Fälle lag's an den Lehrern, muss ich ganz ehrlich sagen**, gerade die Mme D., die hatten wir am Anfang für beides, Geschichte und Erdkunde, und dann der, ich weiß gar nicht mehr, wie er hieß, aber der war ein superlustiger Mensch, **also war auch ein wirklich richtig guter Lehrer**, junger Lehrer, der das einfach auch spielerisch gemacht hat und wenn man gerade so, **wenn's um Vokabeln erklären geht, sie haben das zwar nicht auf Deutsch gesagt, teilweise auch, weil sie vielleicht auch gerade nicht das deutsche Wort wussten, die haben das viel mit Gesten erklärt, also Gestiken**, und das war halt (schmunzelt und lacht) ja ziemlich lustig, das hat halt immer alles aufgeheitert.

- I.: Wie würdest du denn den deutschen Erdkundeunterricht im Vergleich dazu beschreiben?
- J.: **Das lag auch, ich muss es sagen, das lag halt einfach wirklich am Lehrer**, das war trocken, Medieneinsatz gab's kaum, es war langweilig, also wirklich langweilig, muss ich sagen.

- I.: Du sagtest gerade *native speaker*, war das für dich schon eine große Bedeutung, oder hatte das eine Bedeutung?
- J.: Also, das war wichtig. Weil man da auch wirklich in Kontakt mit französischen Lehrern gekommen ist und man auch wirklich die französische Sprache gelernt hat, nicht von einem Deutschen, der Französisch gelernt hat und eben auch den Akzent und alles mitnimmt. Also da waren wir wirklich **bei einem Franzosen, der es auch geschafft hat, die Mentalität ein bisschen rüberzubringen, der einem wirklich die Sprache richtig beigebracht hat**. [...] Insofern, ich denk, also einmal von, haben wir mehr vom – das ist jetzt blöd – aber von dem französischen System auch ein bisschen mitgekriegt. Der Unterricht lief auch meist ein bisschen anders ab, **also wir wurden mehr gefordert** als – als die deutschen Lehrer uns gefordert haben, also das ist – **es war zwar lockerer, aber wir haben wesentlich mehr gearbeitet als im deutschen Fach, wir wurden wirklich mehr .. oder härter rangenommen** (unverständlich). (...)

- I.: (...) welche Eigenschaften muss denn jemand mitbringen, deiner Meinung nach, um da mitzumachen bei dem bilingualen Unterricht, also auch von Anfang an, wenn man sich dafür entscheidet? (...)
- J.: **Also mal abgesehen davon, dass man, wenn man kein *native speaker* ist, dass man also wirklich die Sprache sehr gut beherrschen sollte, ich denke, das ist wichtig, und man sollte auch ein sehr gutes Sprachverständnis haben**, also ich finde es sehr, sehr wichtig, dass man, also es hat uns sehr, sehr viel geholfen, dass wirklich der ganze Unterricht nur auf Französisch war, **d. h. man sollte wirklich in der Lage sein, dass den Kindern auch rüberzubringen, dass die wirklich eine Sprache verstehen oder sehr viel schon verstehen, ohne dass man ihnen das Wort für Wort sagt. Also wirklich ein sehr, sehr gutes Verständnis von der Sprache haben, die man unterrichtet.** Man sollte .. gerade am Anfang auch den Unterricht, also gerade diesen Zusatzunterricht mehr spielerisch sehen, **man sollte wirklich mit Kindern umgehen können** und ..
- I.: Das meinst du jetzt von Lehrerseite aus.
- J.: Als Lehrer.

-
- I.: Also deswegen ist die Rolle des Lehrers wahrscheinlich auch sehr wichtig?
- J.: Ja, die ist sehr wichtig. Vor allem, ich denke, ist es schwer, wenn man die Sprache nicht richtig kann, und dann auf einmal so'n Fachunterricht, also gerade Erdkundeunterricht, so unterrichtet zu bekommen, und man kann schnell den Mut verlieren, finde ich, wenn das nicht richtig gemacht wird, weil wenn ich jedes zweite Wort nicht verstehe, und das muss erklärt werden, und ich find, .. also **Respekt vor dem Lehrer, der das auch wirklich dann schafft, dass die Kinder den Mut nicht verlieren.**

Obwohl Julia im Interview zum Ausdruck bringt, dass sie gefordert werden möchte, sind ihre subjektive Theorie und deren Reichweite weniger in der persönlichen (intrinsischen) Herausforderung zu sehen, sondern in der Besonderheit des bilingualen Unterrichts, dass die Lehrer sie gefordert haben (also eher extrinsisch). Dies kommt auch in der Beschreibung ihrer Erfahrungen beim Studium in Frankreich zum Ausdruck.

- I.: Und .. wie ist das, hast du da denn auch noch mal Unterschiede kennen gelernt zwischen dem französischen Studium und dem-
- J.: Oh ja. Das ist ja überhaupt nicht zu vergleichen. [...] Das ist sehr krass, also .. das stört mich hier unglaublich, dass man hier alles machen kann, wie man will, wenn man hier in der Uni anfängt, man hat überhaupt kein System. Also man kann da sich wählen, was man will, wann man will und dort an der Uni war das so, also, man hat seinen Stundenplan gekriegt und der musste durchgezogen werden. Wenn man durchgefallen ist durch eine Prüfung, dann musste man das also sofort wiederholen, sonst hat das – also das war mehr wie im Klassenverband. Und ich hab sehr, sehr viel erarbeiten müssen. .. Also da musste ich pro Woche ein bis zwei richtige Hausarbeiten halt schreiben .. also wirklich, gerade auch in Literatur, also jede Woche bestimmt einmal so rund fünfzehn Seiten abgeben, das war halt wirklich dieses Klassensystem mehr. .. (...)
- I.: Und was findest du besser?
- J.: Ich find, also für mich ist das französische System auf alle Fälle besser.
- I.: Weil man mehr gefordert wird?
- J.: Man ist mehr gefordert, man ist eingebunden, man .. ja ich brauch das. Da ist wirklich ein Leistungsdruck. Also das ist wirklich sehr gut.
- I.: Und die Professoren dort? Wie sind die?
- J.: Also die sind sehr, sehr – also ich hatte Professoren gehabt, die also wirklich – man hat gemerkt, die waren begeistert von ihrem Fach, die hatten wirklich was auf dem Kasten und bestimmt auch jeder Professor, den ich hatte, hat reichlich Bücher über sein Fach veröffentlicht. **Also die hatten wirklich richtig Ahnung. Die haben das super rübergebracht, aber die waren halt auch – haben sehr, sehr viel gefordert. Und das ist wirklich das, was ich von den Lehrern in der Schule auch mitgekriegt habe. Sehr lebhaft, auch viel Persönliches eingebracht, aber der Leistungsdruck war da.**
- I.: Und der, meinst du, fehlt im deutschen System?
- J.: Der fehlt da völlig. Also ja.

5.6 Zusammenschau der Aussagen in den Interviews

Vorgehensweise bei der Auswertung

In der nachfolgenden Zusammenschau werden die Punkte des Leitfadens ausgewertet und zusammengefasst dargestellt sowie durch ausgewählte Textstellen belegt bzw. verdeutlicht. Dabei wird versucht, sowohl eine breite Basis an subjektiven Einstellungen zu vermitteln als auch prägnante und aussagekräftige Interviewauszüge zu präsentieren. Die Auszüge wurden zur besseren Lesbarkeit abgerundet, d. h. unwichtige Passagen, Sprechpausen, Wortwiederholungen, „Worthänger“ bzw. Wortabbrüche und Füllwörter wie „ähm“, „hm“ der transkribierten Fassung des Interviews werden nicht wiedergegeben.

Bedeutung der Zeichen:

- (...) Streichung innerhalb einer Mitteilung;
- [...] Streichung von Fragen und Antworten.
- Trennung der Aussagen verschiedener Interviewteilnehmer
- Text** inhaltlich relevante Hervorhebungen

5.6.1 Beschreibung und Beurteilung des bilingualen Erdkundeunterrichts

Beschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts

Die Interviewteilnehmer wurden aufgefordert, Adjektive zu nennen, die ihnen spontan zum bilingualen Unterricht in den Sinn kommen und die den bilingualen Unterricht beschreiben. Zur Beschreibung erfolgte zumeist eine Erklärung, z. T. aufgrund des Nachfragens. Da die Begründungen für gleiche Adjektive bzw. Beschreibungen unterschiedlich ausfallen, ist eine Auflistung ohne die genannten Zusammenhänge nicht ratsam. Die folgende Tabelle soll daher einen umfassenderen Überblick vermitteln.

Tabelle 36: Spontane Beschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts

Beschreibung/Adjektiv	Begründung bzw. Zusammenhang (Häufigkeit in Klammern)
interessant (Anja W., Nicole, Tanja, Anja T., Martin, Julia, Christopher, Katharina)	<ul style="list-style-type: none"> • durch die Sprache (6), die einen Reiz ausmacht (2); • in gewisser Weise etwas Neues, in einer anderen Sprache unterrichtet zu werden außer im Fremdsprachenunterricht (1) • „sich wissenschaftlich in einer Sprache zu unterhalten, die eigentlich nicht die Muttersprache ist, (...), macht das Ganze sehr viel interessanter.“ (1) • „Ja, wegen den ganzen Fachinhalten, also den Themen, ja doch, find ich eigentlich interessant alle.“ (1) • Gestaltung des Unterrichts, die aber lehrerabhängig sei (1)
hat (viel, super) Spaß gemacht bzw. macht Spaß (Nicole, Verena, Daniel, Anja W., Julia, Anja T.; auf Nachfrage bestätigt: Tanja)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache als „Spaßkomponente“ (4) (eher als Antrieb der Motivation beschrieben) • Spaß daran, die Sprache besser kennen zu lernen und besser zu verstehen (1) (eher als Zielorientierung beschrieben) • Spaß an Englisch und Erdkunde (2) • Spaß daran haben, mit dem englischsprachigen Buch zu arbeiten (1) • hat mehr Spaß gemacht als der deutschsprachige Erdkundeunterricht (1) (in Relation beurteilt) • durch Spaß mehr Interesse am Fach (1) (Spaß als Ursache) • durch motivierte und motivierende Lehrkräfte – dadurch gutes „Klima“ in der Klasse (4) (Lehrer als Ursache)
locker(er) (im positiven Sinne genannt ¹ von Anja T., Anja W., David, Verena, Julia, Tanja, Ricarda, Julia)	<ul style="list-style-type: none"> • durch die Sprachkomponente (1) • durch Gestik und Mimik, etwas in der Fremdsprache verständlich zu machen (1) (Konkretisierung der ersten Aussage) • „Dadurch, dass man viele Worte nicht kennt und einfach viel auch gestikulieren muss oder Mimiken machen muss (...), das heitert natürlich alles auf und die Gruppe ist einfach lockerer, es ist viel mehr Humor dabei.“ (1) (Auswirkungen auf die Gruppe) • kleine Lerngruppe als „gemütliche Runde“ oder in der Oberstufe „nach Hause kommen“ bzw. sich gut kennen (3) • Umgang innerhalb der Gruppe, z. B. sich gegenseitig etwas zuflüstern (2) • freundschaftliches Auftreten des Lehrers (1) • Medien, z. B. Filme, Rätsel (1) • zu Beginn der Stunde ein „lockeres“ Gespräch (1) • weniger HÜ's und Lehrer nicht so hart durchgreifend bzw. nicht so streng, da Rücksicht genommen wurde wegen der Fremdsprache und weil das Angebot zusätzlich bzw. die Teilnahme freiwillig ist (1)

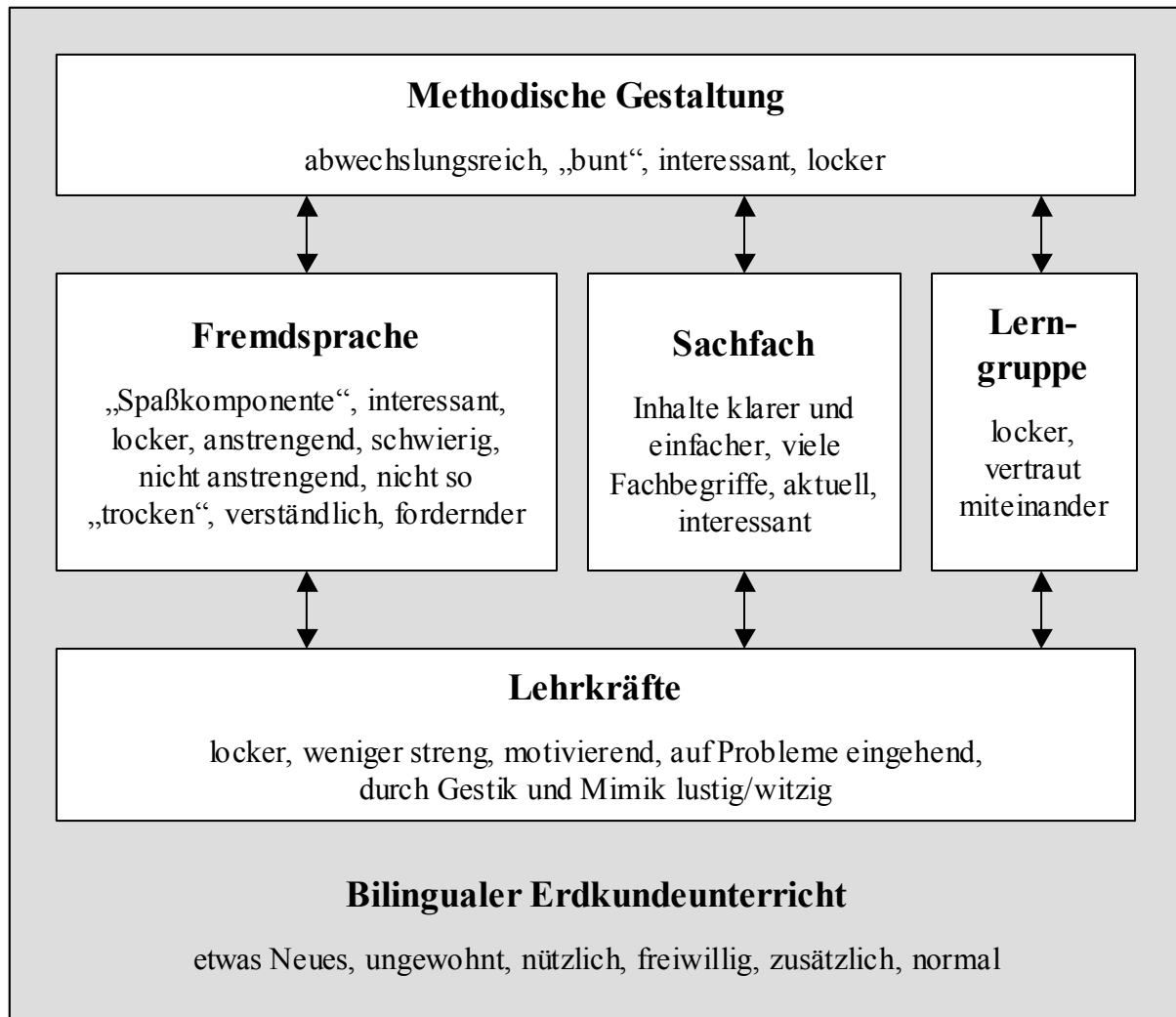
¹ In zwei Interviews wurde in einem anderen Zusammenhang „locker“ im negativen Sinne von „schleifen lassen“ und „keine Inhalte vermitteln“ genannt (Martin, ähnlich Verena). Die Interviewteilnehmer haben es aber in Bezug auf die vorliegende Beschreibung des bilingualen Unterrichts positiv gemeint, was aus dem Textzusammenhang der Interviewtranskripte bzw. der Sprachbetonung, Gestik und Mimik im Interviewverlauf abzuleiten ist.

anstrengend(er) (Tanja, Verena, Martin)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht nachmittags plus fremde Sprache ⇒ Konzentration lässt schneller nach (1) • Zusammenhang mit „viel lernen“ (1) • Projekt in Klasse 9 durch eigenen Einsatz (1)
schwierig(er) bzw. Schwierigkeit höher angesetzt, schwer (Martin, Ricarda, Julia, Katharina, Verena)	<ul style="list-style-type: none"> • generell in Bezug auf englische Sprache (1) • teilweise, „kommt auf die Texte an“, verbunden mit Vokabeln nachschlagen (1) • in der Oberstufe (2), „weil das echt mehr Arbeit ist und die Texte dann auch schwieriger werden und der Anspruch dann schon hoch ist“ (1) • „am Anfang fand ich’s ziemlich schwer, weil es halt auch andere Vokabeln sind, die man nie benutzt“ (1)
normaler Unterricht (Martin, Tanja, Verena)	ohne direkten Zusammenhang (einmal direkt genannt, zweimal auf Nachfrage bestätigt)
lustig/witzig (Julia, Tanja)	<ul style="list-style-type: none"> • „(...) die (Anm.: Lehrer) haben das viel mit Gesten erklärt, also Gestiken, und das war halt (schmunzelt und lacht) ja ziemlich lustig, das hat halt immer alles aufgeheitert.“ (1) • „(...) je nachdem, welchen Lehrer man hatte, war es auch ziemlich witzig.“ (1) (Lehrkraft als Ursache)
nicht schwieriger, nicht so besonders schwer (Nicole, Tanja)	„weil man auch relativ freien Lauf hatte, also die Lehrer haben einen da jetzt auch nicht so hart kritisiert, man wurde eher wirklich motiviert, in Englisch zu sprechen“ (2) (Unterstützung durch Lehrkräfte)
nicht anstrengender (Anja T.)	bezogen auf Übersetzungsprozess , der schließlich als selbstverständlich empfunden wurde
bunt gestaltet (Nicole)	Medieneinsatz , Art der Arbeitsmaterialien; „wie so visuell alles aufgezo- gen ist, weil man doch über mehrere Kanäle lernt“
sehr abwechslungsreich (Anja T.)	sehr viele verschiedene Medien (Tageslichtprojektor, Tafel, anderes Schulbuch, englischer und deutscher Atlas)
nicht so trocken (Anja W.)	im Zusammenhang mit „lockerer“ und „Spaß machen“, was wiederum mit der Sprachkomponente zusammenhängt
Inhalte (tendenziell) klarer, einfacher dargestellt (Nicole)	„zumindest in den unteren Klassen, weil eben die Sprache ja sonst eben so’n kleines Hindernis darstellen würde, wenn man da jetzt bis ins Tausendstel reingehen würde mit Fremdwörtern noch, das würde noch zusätzlich stören“
verständlich (Martin, auf Nachfrage bestätigt)	„oft musste man natürlich schon nachfragen, was das bedeutet, aber im Großen und Ganzen erfährt man es dann doch schon“
viele Fachbegriffe (Ricarda)	Hinweis, dass diese nicht immer auf Deutsch bekannt sind; als „gut“ empfunden, da viel gelernt wurde
(an)fordernder (Ricarda)	„dass man schon von Anfang an mitlernen muss, damit man da so mitkommt, so die Fachbegriffe, Definitionen“

aktuell (Verena)	„so bezogen auf das, was in den Nachrichten kam“
nie langweilig (Anja T.)	ohne direkten Zusammenhang
ungewohnt (Christopher)	weil es etwas Neues war (auf Nachfrage bestätigt)
nützlich (Christopher)	„kann sicher schon nützlich sein, also verkehrt ist es nicht, das kann sich eigentlich dann nur positiv auswirken“

In der nachfolgenden Abbildung 30 werden noch einmal die verschiedenen Aspekte der Wahrnehmung und Einschätzung im Überblick dargestellt. Die meisten eher spontanen Beschreibungen stehen in Zusammenhang mit der Sprachkomponente, gefolgt von der Lehrkraft, was sowohl deren Persönlichkeit als auch die Gestaltung des Unterrichts durch sie betrifft. Schließlich werden Aspekte zur Lerngruppe, zum Sachfach Erdkunde sowie zur funktionalen Bedeutung des bilingualen Erdkundeunterrichts als Schulfach genannt. In der Abbildung sind zudem die genannten Wechselwirkungen dargestellt. Als Basis wurde aufgrund der Interviewaussagen die Lehrkraft gewählt, die über die Überlegungen im „didaktischen Dreieck“ (das hier durch die Kombination der zwei Fächer didaktisches „Viereck“ genannt werden könnte) die methodische Gestaltung des Unterrichts bestimmt.

Abbildung 30: Überblick über die (spontanen) Adjektive und Beschreibungen zum bilingualen Erdkundeunterricht



Zwei Interviewteilnehmer vertreten die Auffassung, dass der bilinguale Unterricht im Prinzip wie der deutschsprachige Fachunterricht ist – mit dem Unterschied der Kommunikationssprache. Diesbezüglich wird betont, dass inhaltliche Aussagen Vorrang hatten vor sprachlicher Korrektheit (Martin). Die „Normalität“ des bilingualen Unterrichts manifestierte sich zudem in der Durchführung und Gestaltung durch die Lehrkräfte, die sich nicht vom regulären Sachfachunterricht unterschied (Verena).

- M.: Ja, okay, also **es war im Grunde genommen wie deutschsprachiger Erdkundeunterricht, nur eben auf Englisch**, aber es wird ja auch nicht so auf die Aussprache oder auf die Richtigkeit geachtet, sondern eben nur, dass man eben was sagt. [...]
- I.: Und du sagtest, dass ist genau wie deutschsprachiger Erdkundeunterricht, aber du hast keinen Unterschied gesehen oder empfunden?
- M.: Ja, gut, **in der Schwierigkeit ist es natürlich schon ein bisschen höher angesetzt wegen der englischen Sprache**, aber so von den Themen – okay, jetzt von den Büchern, die beziehen sich ja teilweise nur auf Großbritannien, dann haben wir eben nur Großbritannien behandelt, wo wir in deutscher Erdkunde über Deutschland geredet hätten, aber ansonsten war da nicht so der große Unterschied.

- V.: Das war eigentlich **ganz normaler Unterricht eben nur in Englisch gewesen**, wir hatten da einmal die Frau W. gehabt.
- I.: In Geschichte?
- V.: Genau – die Frau W. in Geschichte. Und das war eigentlich ganz normal, wie immer bei Frau W. eben. Und Frau S. hatten wir auch mal gehabt in Geschichte, und das war eigentlich auch so, ich weiß gar nicht, ganz normaler Geschichtsunterricht eben. Manchmal ziemlich langweilig, weil Geschichte liegt mir sowieso nicht so ganz und ja, HÜ's und Tests waren auch dasselbe gewesen.

Beurteilung des bilingualen Unterrichts bzw. Angebots: Reflexionen zum Fremdsprachenlernen

In den Interviews wird das bilinguale Angebot bzw. der fremdsprachige Sachfachunterricht spontan als „super“ (Julia, Anja W.) oder „eigentlich bzw. ziemlich gut“ (Tanja, Verena) bewertet. Zwei Absolventinnen sagen von sich aus, dass sie das bilinguale Angebot „jederzeit wieder machen“ würden (Nicole, Anja W.), ein Absolvent resümiert, dass es ihm im Nachhinein nicht Leid getan hätte (Daniel), ein Schüler, dass er „im Großen und Ganzen positive Erfahrungen“ damit gemacht habe (Christopher) und zwei Teilnehmer weisen darauf hin, dass sie froh seien, das Angebot gemacht zu haben (Verena, Christopher). Aus den Interviews mit den anderen Absolventen geht ebenfalls implizit hervor, dass sie ihre Teilnahme zumindest nicht bereut haben. Diese Schlussfolgerung lässt sich zuweilen aus der Begeisterung ableiten, die bei der Beschreibung des bilingualen Unterrichts „mitschwingt“ (Anja T.). In einigen Interviews wird positiv auf das Zusatzzertifikat zum Abschluss verwiesen, das möglicherweise für die Zukunft von Nutzen sein könnte (Verena, Daniel, auch Julia verweist auf die Gleichwertigkeit zum „Baccalauréat“, dem französischen Abitur).

- V.: (...) Ja, und dann bin ich auf jeden Fall auch dabei geblieben (nach der 6. Klasse). Auch manchmal hab ich mir gedacht, „oh, ich hab überhaupt keine Lust mehr“, weil dann hat man so'n Durchhänger gehabt, und ich hab auf jeden Fall weiter gemacht. Und **jetzt bin ich auch froh, dass ich's gemacht habe, weil ich dann schon das Zusatzzertifikat damit habe, und wenn ich irgendwo hingeh, kann ich das auch zeigen.**

Eine Absolventin konstatiert, dass der französischsprachige bilinguale Zug durch den gleichzeitigen Erwerb des französischen Abiturs („Abi-Bac“) höherwertiger sei als das Zusatzzertifikat im englischsprachigen bilingualen Zug. Sie resümiert aber, dass allein die erworbene Sprachfähigkeit ein zufriedenstellender „Gewinn“ sei.

- N.: (...) Also, **ich würde das auch jederzeit wieder machen.** Es kommt zwar nachher die Entscheidung (...) da haben sich bei uns viele aufgeregt, weil wenn man jetzt äquivalent dazu das französische Bilinguale sieht, die haben ja, glaube ich, dieses französische Abitur dann gleich mit, **aber ich find schon für die Sprachfähigkeit einfach**, selbst wenn man jetzt fachlich (betont) nicht so viel mehr wüsste, aber ich denk, einfach, **dass man hemmungsloser Englisch spricht, würde ich persönlich sagen, ist das meiste, was ich davon mitgenommen hab.**

Die Beurteilung des bilingualen Angebots bzw. Unterrichts steht in engem Zusammenhang mit den Zielen, die nach Ansicht der Interviewteilnehmer damit verbunden sind, wobei das Fremdsprachenlernen die größte Rolle spielt. Nahezu alle Absolventen und Schüler heben positiv ihre gewonnene (kommunikative) Kompetenz in der englischen Sprache hervor¹, die

¹ Nur eine Absolventin hebt die erworbene Sprachkompetenz nicht explizit hervor, da sie bilingual aufgewachsen ist. Sie weist aber im Interview darauf hin, dass ihr das Fachvokabular ebenso wie ihren Mitschülern nicht

sie größtenteils auf die kontinuierlich höhere Stundenanzahl in der Fremdsprache zurückführen (Anja W., Christopher, Verena, Ricarda¹). Ihre Beispiele beziehen sich auf:

- Alltags- bzw. Freizeiterfahrungen (Daniel, Ricarda, Martin),
- berufliche Anforderungen (Anja W.),
- Selbstbeobachtung (Christopher, Nicole – s. o.) oder
- den beobachteten Vergleich mit nicht bilingualen Mitschülern (Anja T., Ricarda, Tanja, Christopher).

Eine Absolventin ist im Nachhinein der Ansicht, dass der bilinguale Unterricht generell zu einer größeren Gesprächskompetenz beigetragen habe (Anja T.). Die selbstverständliche und selbstbewusstere Teilnahme am Unterrichtsgespräch im bilingualen Unterricht habe sich auf andere Fächer gleichfalls ausgewirkt bzw. sei im Vergleich zu nicht bilingualen Schülern auffallend gewesen. Da von den Teilnehmern in diesem Zusammenhang viele verschiedene Aspekte genannt werden, sollen diverse Interviewauszüge vorgestellt werden, um ein vollständigeres Bild zu vermitteln.

Alltags- bzw. Freizeiterfahrungen

D.: (...) jetzt so im Nachhinein kann ich eigentlich nicht sagen, dass es mir Leid getan hat, immer noch diese zwei, drei Stunden da jede Woche dranzuhängen, (...). Weil ich hab jetzt auch schon im Nachhinein – ein Bekannter von mir, der hat **Bekannte aus Amerika** bzw. seine Schwester, die waren auch da vor kurzem, in Deutschland, da bin ich abends auch noch dahin. **Ich konnte mich so klasse mit den Leuten da unterhalten**, und ich denk mal, **ohne Bilinguales wäre mir das eigentlich nicht so zugänglich gewesen**.

I.: Also hat dir das im Nachhinein jetzt auch noch viel gebracht.

D.: Ja, also auf jeden Fall, denk ich mal, auf die Zeit, weil jetzt war ja auch schon mal ein Jahr dazwischen und ich musste, sicherlich, ich musste da auch noch mal ein bisschen überhaupt reinkommen, aber wie es dann einmal am Laufen war, konnte ich mich super mit denen unterhalten, war eigentlich gar kein Problem. Ich denk mal, **das hat auch viel da dran gelegen, dass man halt über die ganzen Jahre hinweg immer ein bisschen mehr Englisch gemacht hat als jeder andere**.

I.: Und da ist doch sicherlich dieser Unterricht nicht ganz ohne Einfluss gewesen?

M.: Nee, mit Sicherheit, **weil ich les auch ab und zu mal ein englisches Buch** und ich weiß nicht, ob ich das ohne den bilingualen Unterricht, ja, nicht könnte, aber ob's mich so interessieren würde, englische Bücher zu lesen.

Erfahrungen in der Ausbildung oder im Beruf bzw. Job

I.: Und hast du jetzt noch viel mit der englischen Sprache zu tun?

A.: So phasenweise immer mal, jahrelang gar nichts oder so und dann ist halt wieder mal, also ich hab vor anderthalb oder zwei Jahren (...) dieses „*environmental management*“ gemacht, davor hatte ich lange gar nichts mit Englisch gemacht und **kam dann aber auch relativ gut wieder rein** und jetzt hatte ich von meinem **Nebenjob her, musste ich ein paar Sachen im Englischen übersetzen, das ging eigentlich auch ganz gut**. [...]

I.: Und (...) glaubst du denn, dass der bilinguale Unterricht dich da noch so'n bisschen mehr gefördert hat?

immer bekannt gewesen sei. Eine andere Absolventin war nur ein Jahr im bilingualen Unterricht dabei. Da sie den Unterricht in der Mittelstufe nicht erlebt hat, sind ihre Angaben nicht so aussagekräftig bzw. gewichtig.

¹ An dieser Stelle soll auf die Einschätzung zweier Teilnehmer hingewiesen werden, die als wesentliche Voraussetzung für die besseren Sprachfähigkeiten im Vergleich zu nicht bilingualen Schülern den Einsatz bzw. die kontinuierliche Lernbereitschaft der bilingualen Schüler aufzeigen (s. Abschnitt 5.6.4).

- A.: Ja, auf jeden Fall, einfach, **weil man halt mehr Zeit investiert, weil man eben dreimal die Woche anstatt einmal die Woche dann damit zu tun hat** (Anm.: diese Aussage bezieht sich auf die Anzahl der Fächer, in denen die Schüler Englisch sprechen). Und auch eben über diese Fachwörter und so.

Selbstbeobachtungen zum Fremdsprachenerwerb

- I.: Also du siehst an dir selber auch, dass du da die Sprachfähigkeiten-
 C.: Ja doch, **ich denk schon, dass man sich auch besser ausdrücken kann auch mit der Zeit durch die zusätzlichen Stunden**. Ja.

Vergleich mit nicht bilingualen Mitschülern

- I.: Hast du jetzt das Gefühl, dass ihr euch ein bisschen unterscheidet von den anderen, von euren Kenntnissen her (...)?
 T.: Ich würde sagen, auch vom grammatikalischen her oder so, **also man spricht halt die Sprache mehr und deswegen kann man sich vielleicht im Ganzen mehr ausdrücken** oder man wird halt, wenn man Fehler macht, dann wird man in Englisch berichtigt oder so, also in Erdkunde und Geschichte, und deswegen lernt man, würde ich sagen, mehr und schneller. Und die anderen, also teilweise sind die schon ziemlich, also hört sich jetzt doof an, aber ich find, also ein bisschen zurück, **also mit dem Englischen sind wir weiter als die**.

- V.: Ja, ich hatte halt Schwerpunkt Erdkunde gewählt. Ja, und das war eigentlich, ich fand's ziemlich gut, **weil ich auch insgesamt gemerkt habe, dass ich auch viel mehr Vokabeln konnte als die anderen und frei sprechen einfach, weil wir das ja viel öfters in der Schule hatten und da konnte ich freier reden eigentlich**, während die anderen doch mal ab und zu mal überlegen mussten und mir eben auch spontan einfach Vokabeln eingefallen sind.

- I.: (...) Ihr seid jetzt ja alle auch im Englisch-Leistungskurs und hast du das Gefühl, dass da so ein bisschen auch 'ne Unterteilung gekommen ist.
 R.: Ja, das kommt auf jeden Fall auch drauf an, weil bei uns im Leistungskurs, **also wir Bilingualen arbeiten auf jeden Fall mehr mit**, aber ich weiß nicht, wie das mit den anderen so ist. Die zeigen nur nicht so viel auf. Also ein paar sind auch dabei, die können ziemlich schlecht Englisch, **aber so auf jeden Fall sind wir besser so im Mündlichen, würd ich sagen**.

5.6.2 Wahl des bilingualen Angebots und Vorerwartungen

Die Schüler bzw. Absolventen haben sich aus folgenden Gründen für das bilinguale Angebot angemeldet (ohne Randgruppe; Häufigkeiten in Klammern):

1. Anmeldung erfolgte auf eigenen Wunsch (5);
2. Eltern haben es vorgeschlagen und Entscheidung erfolgte nach Absprache (1);
3. Anmeldung erfolgte durch Eltern(teil), Information des Kindes erfolgte erst im Nachhinein (3).

Im *ersten Fall* wurden die Interviewteilnehmer durch die Informationen der Schule auf das Angebot aufmerksam gemacht (Nicole, Christopher, vermutlich auch Anja T.) oder wussten durch Geschwister davon (Martin, Daniel). Im Fall der Information durch die Schule bezieht Nicole sich auf das Spielerische im Zusatzunterricht der fünften und sechsten Klassenstufe, das angepriesen wurde und auf sie verlockend gewirkt habe. Da ihr das sehr viel Spaß gemacht habe, sei sie dabei geblieben.

Ein Aspekt, den Nicole besonders hervorhebt, scheint m. E. von grundlegender Bedeutung zu sein. Sie betont in ihren Ausführungen, dass die Einstellung der Schulleitung dem bilingualen Angebot gegenüber einen wesentlichen Einfluss auf eine erfolgreiche und dauerhafte Etablie-

rung habe. Aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen führt sie den zeitweise beobachteten „Rückwärtstrend“ des bilingualen Angebots der Schule nicht auf die Lehrkräfte zurück, da sie selbst den Unterricht als „sehr positiv“ empfunden habe.

- I.: (...) Warum hast du dich denn eigentlich für das bilinguale Angebot entschieden?
- N.: (...) ganz am Anfang war die Frau S. eben noch **Direktorin** und **die hat sehr, sehr viel Werbung dafür gemacht, als ich mich an der Schule da angemeldet habe**, und die hat das also sehr schön verpackt, sie hat dann auch mit dem Spielerischen und so sehr gelockt und ich wollte das unbedingt machen, **also es waren weniger meine Eltern als dass vielmehr ich das dann unbedingt wollte**, weil die ja eher gedacht haben, vielleicht ist das noch 'ne Mehrbelastung, aber also ich wollte das. Kam irgendwie von mir, die hat das einem schon sehr schön schmackhaft machen können. [...]
- I.: Und dann hast du dich ja sowieso für den bilingualen Unterricht entschieden.
- N.: Ja, obwohl das bei uns damals noch so'n bisschen Kampf war. Deswegen sag ich das. **Das hing schon damit zusammen, wer jetzt gerade Direktor der Schule war und wer da so'n bisschen Werbung dafür gemacht hat**. Weil bei uns damals, als ich eingeschult worden bin (Anm.: an der Schule ab fünfte Klasse) gab's zwei volle Klassen und es gab aber irgendwie, ich weiß nicht, wer das jetzt geregelt hat, es durften nur 31 Schüler das nachher weitermachen und die mussten ja nachher zusammengeschrumpft werden, also da hat man richtig danach noch so 'ne Empfehlung bekommen, ob man jetzt weitermachen durfte oder nicht und bei meiner Schwester zwei Jahre später, da waren's nur noch eineinhalb Klassen und dann viele, die auch nicht mehr wollten, da war das schon nicht mehr so. Und später, da hatten die schon Schwierigkeiten, ihre Klasse voll zu kriegen, zeitweise. Ich weiß nicht, wie das momentan aussieht.
- I.: Womit hing das zusammen (...)?
- N.: Ich glaub einfach (...), **also es kommt immer drauf an, wie auch derjenige, der auch die Schule leitet, selbst hinter dem Projekt steht und das für wichtig hält**. Und ja, damit kann man natürlich schon beeinflussen, **man kann etwas immer als interessant präsentieren oder man kann es unter „ferner liefern“ laufen lassen**. Also ich weiß auf jeden Fall, dass 'ne Zeitlang ein Rückwärtstrend war und das glaub ich nicht, dass das irgendwas mit den Lehrern zu tun hat. Ich würd das auch immer noch als ganz positiv empfinden und wahrscheinlich ist der Trend jetzt auch schon wieder anders rum.

In diesen Zusammenhang passen auch die Ausführungen von Daniel, der auf die besondere Schulsituation bei seiner Entscheidung für den bilingualen Unterricht hingewiesen hat und damit die oben vorgestellten Überlegungen indirekt bestätigt. Bei seiner Darstellung steht das Elternverhalten im Vordergrund, das von ihm als eine skeptische bis ablehnende Einstellung dem bilingualen Unterricht gegenüber charakterisiert wird, was schließlich dazu geführt habe, dass nach der sechsten Klasse nur noch wenige Schüler für den eigentlichen bilingualen Unterricht angemeldet wurden. Es hat offensichtlich von Seiten der Schulleitung bzw. Lehrkräfte an Überzeugungskraft gefehlt, der Entwicklung im Verlaufe der Informationsveranstaltung(en) für Eltern entgegenzuwirken und triftige Argumente dafür bzw. Vorteile der Teilnahme aufzuzeigen.

- D.: Meine Schwester war ja auch schon am AVG. [...] Die hat's auch gemacht und bei denen lief's aber dann so, die waren, glaube ich, in der Unterstufe drei bilinguale Klassen, aber daraus wurd nachher eine gemacht, da kam meine Schwester gar nicht rein, **weil damals noch das Gedrängel darauf so groß war** und da haben sie bestimmt auch auf die Noten geguckt, wer da reinkommt und wer nicht. Und aus dem Grund wussten wir auch, das wollen wir wohl (...). Ich denk mal, Englisch hat mir immer schon ein bisschen Spaß gemacht, deshalb haben wir uns auch dafür angemeldet und da kam's halt bei uns ein bisschen anders, weil aus dem, ich glaub, da waren auch zwei oder drei Klassen in der Unterstufe und eben irgendwie, **ich weiß gar nicht mehr genau wie, ist das dann so zerstreut worden, wurde runtergemacht**, ich weiß gar nicht, **dieser ganze bilinguale Zweig, dass wir dann halt wirklich Probleme hatten, überhaupt die Leute in diesen bilingualen Zweig reinzubekommen**.

[...] Ich weiß gar nicht, das war irgendwie sehr dubios (schmunzelt). Da war irgendwann noch mal 'ne Veranstaltung, als es darum ging, wer jetzt da reinkommt und wer nicht oder wie das überhaupt aufgeteilt werden soll. Ich glaub, **da kam dann irgendwann auch die Frage auf, was man denn überhaupt davon hätte und ich weiß gar nicht, da hat sich das Ganze irgendwie rundgedreht, das wäre eigentlich Blödsinn.**

I.: Wie kam das? Waren deine Eltern dabei?

D.: Ja, das war hauptsächlich von den Eltern, das war irgendwann mal so'n Elternabend, ist jetzt schon so lange her, ich weiß nicht mehr so genau, wie es dazu kam, aber es war irgendwie ganz merkwürdig. Ich glaub, jetzt die Jahrgänge danach, die hatten damit eigentlich weniger Probleme und normalerweise wär unser Kurs ja gar nicht aufgemacht worden in der Form, weil nicht genug Leute dafür da gewesen wären, nur, glaub ich, muss das so gewesen sein, dass die Schule ansonsten dieses bilinguale Programm hätte abtreten müssen an eine andere Schule oder dass es ganz abgeschafft worden wäre, und das wollte natürlich keiner, weil es ja dann auch irgendwo ein Aushängeschild war, als einzige Schule in Trier das machen zu können, und dann wurd's halt so durchgezogen. Da hatten wir dann immer unseren kleinen Englisch-Club. Und ich denk mal, das war wahrscheinlich auch nicht so schlecht, nur mit zehn Leuten da zu sitzen, anstatt mit dreißig.

Eine Interviewteilnehmerin aus der Randgruppe hat nebenbei eingeflochten „einmal sollten die Eltern schon mal dahinterstehen, klar“ (Julia). Für sie ist es eine selbstverständliche, aber wesentliche Voraussetzung, dass die Eltern dem Angebot aufgeschlossen gegenüber eingestellt sind, damit sie ihr Kind überhaupt dafür anmelden bzw. ermuntern, daran teilzunehmen.

Nicht zu unterschätzen ist der positive Einfluss von „Mundpropaganda“. Hierbei sind vor allem Informationen aus dem privaten Umfeld der gleichen „Generation“ von Schülern (Geschwister, Freundeskreis) hervorzuheben. Die Geschwister als Informationsquelle können z. B. eine konkrete Vorstellung über diese besondere Unterrichtsorganisation verbunden mit realitätsnahen Erwartungen aufbauen (Martin):

M.: Gut, da kannte ich schon was, musste sie auch teilweise abhören, **so hat man schon ein bisschen mal gesehen**, aber ich hatte überhaupt schon so **die Erwartung, dass man die Sachen, die man in deutscher Erdkunde macht, genau so in englischer Erdkunde macht**, also genau diese Themenbereiche.

Durch die Schulinformation wurde zum einen Interesse und Neugierde geweckt (Nicole, Christopher), aber auch die Vorstellung aufgebaut, dass der englischsprachige Unterricht schwierig würde (Christopher).

I.: Und welche Erwartungen hattest du damals als du dich dann dafür entschieden hast? Also die Schulleiterin muss dir ja irgendwas erzählt haben.

C.: Ja, ja, **ich hatt's mir eigentlich schwerer vorgestellt als ich es jetzt empfinde.**

I.: Hast schon gedacht, das könnt ein bisschen anstrengend werden mit der Fremdsprache dann?

C.: Ja, das war mir schon klar. Aber es ist jetzt nicht so schlimm wie ich eigentlich da gedacht hatte.

Im *zweiten und dritten Fall*, wenn die Teilnahme nicht unmittelbar dem eigenen Wunsch oder dem Wissen über das Angebot entsprungen war, waren überwiegend keine besonderen Erwartungen mit dem bilingualen Unterricht verbunden (Verena, Tanja, Ricarda, Anja W.). Wenn die Eltern die Entscheidung abgenommen hatten, werden z. T. gemischte Gefühle beschrieben, die zum einen mit der Furcht vor dem „Ungewissen“ oder möglicherweise auch vor einer Überforderung zusammenhingen, zum anderen Neugierde und Offenheit bekundeten. Letzteres dürfte überwogen haben, da die Schüler durch die Freiwilligkeit der Teilnahme kein Risiko eingehen.

V.: Bestimmte Erwartungen? Also ganz am Anfang sowieso eigentlich überhaupt nicht. Ich wusste gar nicht, was mich so erwartet, weil mein Papa mich einfach angemeldet hat. Und

am Anfang haben wir halt, wie gesagt, ziemlich viel gespielt, (...), dann ging's ja erst los mit Erdkunde und Geschichte auf Englisch, **da hab ich schon am Anfang gedacht: „oh, das ist bestimmt ziemlich schwer“, und war auch ziemlich aufgeregt, als es damit losging** (schmunzelt bei der Erinnerung). Weil es halt wirklich was ganz anderes war und am Anfang konnte man noch überhaupt nicht gut Englisch, nicht mehr als seit dem fünften Schuljahr gelernt und ja und so bestimmte Erwartungen hab ich jetzt eigentlich nicht gehabt.

T.: (...) Ich wusst nicht genau, was auf mich zukommt, (...) und **schaden kann es immer nicht, man kann ja immer noch zum Halbjahr oder zum ganzen Jahr rausgehen** und ja, dann hab ich's halt probiert.

Zuweilen werden zusätzlich zu intrinsischen Motiven bzw. interessebedingten Entscheidungen extrinsische Motive genannt, die im Laufe der Zeit zur Fortsetzung des bilingualen Unterrichts beigetragen haben (Daniel, ähnlich Tanja):

D.: (...) ich hab eigentlich von Anfang an gesagt, ich würde weitermachen (Anm.: nach der 6. Klasse), weil ich hatte meinen Spaß da dran, ja und Interesse, und halt auch schon mit gewissem Weitblick, auch wenn man das jetzt vielleicht im 6. Schuljahr noch nicht so hat, aber vor allen Dingen dann später, wenn einige gesagt haben: „Ich breche ab!“, dann hab ich mir schon gesagt: „Nee, **jetzt hast du das so lang gemacht**, da ziehst du das auch durch, **dann hast du am Schluss deinen Zettel davon** (Anm.: er meint das Zusatzzertifikat) **und vielleicht auch sonst noch was davon.**“

T.: Ja, irgendwie schon, ich weiß nicht, ich find's auch von der Sprache her interessant und ich fand's am Anfang schon irgendwie gut, weil man die Sprache halt gerade am Anfang dann besser kennen lernt und schneller lernt irgendwie, finde ich, **aber es war schon irgendwie: „Ah, die anderen haben jetzt frei und jetzt gehst du noch in die Schule“**, aber im Prinzip war's eigentlich schon, wenn man da dann im Unterricht sitzt und ja, **wenn man's halt nachher belohnt kriegt** (sie meint das Zusatzzertifikat), sag ich jetzt mal, denk ich schon, dass man das dann nicht bereut.

Exkurs: Die bilingualen Jahrgänge an der Bezugsschule im Überblick

Die folgende Tabelle 37 vermittelt einen Überblick über die Entwicklung der Schülerzahlen im bilingualen Unterricht seit der Einführung des bilingualen Angebots an der Bezugsschule. Für jeden in Betracht kommenden Jahrgang wird die Anzahl der bilingualen Schüler in den Klassenstufen 5 (Anmeldung für den erweiterten Englischunterricht), 7 (Beginn des bilingualen Angebots) und 10 (Abschluss der Mittelstufe) angegeben. Eine Vertiefung erfolgt aus einem generellen Erkenntnisinteresse heraus durch die Differenzierung in Schülerinnen und Schüler. Die linke Spalte gibt an, wann Schulleiterwechsel stattgefunden haben. Da keine Akteneinsicht in die Jahrgänge 1992/93 und 1998/99 gegeben war, wurde auf die Zahlen des darauffolgenden Schuljahres (für Klassenstufe 5 und 7) bzw. des vorherigen Schuljahres (Klassenstufe 10) zurückgegriffen. Ein Einblick in die Schülerzahlen der Oberstufe war nicht möglich.

Tabelle 37: Entwicklung der Schülerzahlen im bilingualen Angebot in der Bezugsschule (Unter- und Mittelstufe)

	Beginn in Klasse 5 im Startjahr:	Klassenstufe 5			Klassenstufe 7			Klassenstufe 10		
		Gesamt	w	m	Gesamt	w	m	Gesamt	w	m
Schulleiter A	1988 ¹	31	27	4	29	26	3	21	20	1
	1988	48	33	15	30	22	8	29	22	7
	1989	58	44	14	28	28	-	28	28	-
	1990	56	45	11	31	25	6	24	20	4
Schulleiter B	1991	59	41	18	15	11	4	11	8	3
	1992	24	12	12	17	10	7	16	10	6
Schulleiter C	1993	63	46	17	28	20	8	26	19	7
	1994	43	22	21	30	15	15	28	15	13
	1995	28	18	10	23	13	10	27	18	9
	1996	46	31	15	29	19	10	22	15	7
Schulleiter D	1997	88	50	38	27	18	9			
	1998	54	34	18	26	19	8			
	1999	83	54	29	30	19	11			
	2000	89	49	40						
	2001	64	33	31						

(Schattierung: Rückwärtstrend)

Anhand der Tabelle 37 lässt sich ablesen, dass der von Nicole geschilderte Rückwärtstrend des bilingualen Angebots für die Klassenstufe 7 in den Startjahren 1991 und 1992 lag, d. h. in den Schuljahren 1993/94 und 1994/95 haben sich lediglich 15 bzw. 17 Schüler für das bilinguale Angebot entschieden, obwohl im ersten Fall fast viermal so viele Schüler am erweiterten Englischunterricht teilgenommen haben. Im zweiten Fall war die Zahl der Anmeldungen zum erweiterten Fremdsprachenunterricht schon gering.

Ein zweiter, weniger stark ausgeprägter Rückwärtstrend lässt sich für die Startjahre 1992, 1994, 1995 und 1996 feststellen, in denen die Anzahl der Anmeldungen für den erweiterten Englischunterricht abnahm. Dies hatte aber nur in einem Fall (Startjahr 1995) eine vergleichsweise geringere Anzahl an Anmeldungen für den bilingualen Unterricht in der Klassenstufe 7 zur Folge.

Auffällig ist die hohe Zahl der Anmeldungen für den erweiterten Englischunterricht seit 1997, die seitdem jeweils im Bereich zwischen 80 und 90 Schülern liegt. Diese Zahl ist vermutlich

¹ Beginn in Klasse 6, d. h. nur ein Schuljahr erweiterten Fremdsprachenunterricht.

zu einem großen Teil auf das Engagement der derzeitigen Schulleitung zurückzuführen, die das bilinguale Angebot mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln unterstützt¹.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das bilinguale Angebot – abgesehen von einem deutlichen Rückwärtstrend in zwei Schuljahren – kurz nach der Einführung in der Mittelstufe eine konstante Schülerzahl von meist mehr als 25 Schülern aufweist und sich insofern etabliert hat. Laut einer mündlichen Mitteilung des derzeitigen Oberstufenkoordinators setzen im Durchschnitt 15-20 Schüler das Angebot bis zum Abitur fort und schließen es mit dem Zusatzzertifikat ab. Das Maximum lag dabei bei 23 Schülern.

Ein letzter Blick gilt dem Geschlechterverhältnis im bilingualen Angebot. Mit wenigen Ausnahmen (vor allem im Startjahr 1994) ist die Zahl der Mädchen deutlich größer als die Zahl der Jungen. Obwohl ein flüchtiger Blick über die Akten dieses Ungleichgewicht für die gesamte Schülerschaft vermuten lässt und durch die Lage (Nachbarschule mit naturwissenschaftlichem Zweig) und Charakteristika der Schule (sprachlicher Zweig bzw. Profil, ehemalige Mädchenschule) begründet werden kann, sollte es in zukünftigen Forschungsarbeiten Berücksichtigung finden. Es hat den Anschein, dass das Angebot vor allem für Schülerinnen eine große Attraktivität besitzen könnte².

5.6.3 Ziele oder Vorteile des bilingualen Unterrichts

Alle Interviewteilnehmer zeigen sprachbezogene Ziele oder Vorteile im Zusammenhang mit dem *Beherrschen* der Fremdsprachen auf. Dies kommt in folgenden Redewendungen zum Ausdruck: „redegewandter in englischer Sprache (werden)“ (Anja T.), „in der Sprache fitter werden“ (Anja W.), „ein bisschen mehr Sprachkenntnisse (erwerben)“ (Daniel), „dass man eben mehr Möglichkeit hat, die Sprache auch zu sprechen“ (Nicole). Einige Interviewteilnehmer weisen auf ein mögliches Studium im Ausland hin, wobei die zusätzliche Qualifikation hilfreich sein könnte/ist (Julia, Ricarda).

- J.: Also ich denk einmal, was an erster Stelle steht, ist einmal die **Sprache zu fördern und den Schülern die Möglichkeit zu geben, Sprache wirklich intensiv zu lernen** (...), also bei uns war das ja so, wir hatten dann bei dem Abitur, ich weiß nicht, ob wir damals wirklich schon „Abi-Bac“ drauf stehen hatten oder aber nur Abitur mit dem Vermerk, dass ich das gemacht habe und dass man damit auch berechtigt ist, **in Frankreich zu studieren ohne diese ganzen Eingangstests**, so diesen ganzen Papierkram, um da zu studieren. Also das, denke ich, ist schon einmal ein Ziel. (...) Und jetzt für den Geographieunterricht selber – ja, das weiß ich nicht.

Als Begründung für die Notwendigkeit dieser Fähigkeiten wird der Aspekt der englischen Sprache als Weltsprache (Martin, Tanja) hervorgehoben. Vorteile durch den bilingualen Unterricht werden im Erwerb des Zusatzzertifikats vermutet, wobei hierzu nur unklare Vorstellungen vorherrschen: „Ist womöglich, dass man da auch einen kleinen Bonus mit hat“ (Daniel), „so in England studieren oder so. (...) Und ich glaub durch das Zusatzzertifikat, dass das dann leichter gehen würde“ (Ricarda, ähnlich Katharina).

¹ Die mögliche Zahl der Klassen mit erweitertem Englischunterricht steht jedoch auch in Zusammenhang mit der Gesamtzahl an Schülern in einem 5. Jahrgang. So ist an der Schule z. B. bei vier Klassen eine Klasse mit Englisch ohne erweiterten Englischunterricht sowie eine Klasse mit Französisch als erster Fremdsprache einzuplanen. Die Startjahre 1997, 1999 und 2000 weisen vermutlich ohnehin eine große Anzahl an Anmeldungen auf, die die Bildung von drei 5. Klassen mit erweitertem Englischunterricht ermöglichte.

² Hierbei muss aber auch in Betracht gezogen werden, dass in der quantitativen Erhebung das Geschlechterverhältnis ausgeglichen war (s. Abbildung 6), d. h. eine differenzierte Betrachtung ist notwendig z. B. in Hinsicht auf bestimmte Schulprofile.

Dreimal wird als mögliches Ziel auf das Kennen lernen bzw. Näher bringen von Kulturen im Besonderen hingewiesen (Martin, Nicole, Anja T.). Auffällig ist, dass hierzu der Begriff des „interkulturellen Lernens“ von zwei Studentinnen der Anglistik (Nicole, Anja T.) in das Gespräch gebracht wird (s. Abschnitt 5.7).

Nur ein Schüler weist im Zusammenhang mit den Zielen des bilingualen Unterrichts darauf hin, dass durch den bilingualen Unterricht die Fachinhalte den Schülern näher gebracht werden können (Christopher). Interessant und nicht ganz abwegig ist m. E. seine Begründung für diese Einschätzung:

- I.: Welche Ziele verfolgt denn der bilinguale Unterricht deiner Meinung nach?
 C.: Ja, auch in der Sprache halt zu fördern, das Ausdrucksvermögen, Vokabular. **Ja, die Fachinhalte näher zu bringen. Kann ja auch theoretisch mal sein, dass man was im Englischen vielleicht besser versteht als im Deutschen. Dass es auch dabei hilft.** [...]
 I.: Kannst du das mal beschreiben, warum das so ist?
 C.: Ja, (...) **ich hab manchmal die Sachen in Englisch besser verstanden, weil sie irgendwie einfacher dargestellt werden mit einfachen Wörtern und alles und deswegen hab ich die dann manchmal besser verstanden als jetzt im deutschen Unterricht, viel kompliziertere Wörter oder die Bücher ja auch**, die wir dann im deutschen haben. Jetzt im englischen, **also die englischen sind ja schon viel einfacher geschrieben eigentlich als die deutschen** jetzt.
 I.: Die englischsprachigen Schulbücher?
 C.: Ja, also die jetzt für uns gedacht sind. Die sind ja im einfachen, also recht einfachen Englisch geschrieben und deswegen (...).

Christophers Schilderung wird in Forschungsarbeiten bestätigt, die deutsch- und englischsprachige Fachtexte aus den Wissenschaftsgebieten der Soziologie und Linguistik ausgewertet haben. CLYNE formuliert folgende Erkenntnis:

Knowledge is idealized in the German tradition. Consequently, texts by Germans are less designed to be easy to read. Their emphasis is on providing readers with knowledge, theory and stimulus to thought. (...) In English-speaking countries, most of the onus falls on writers to make their texts readable (...) (CLYNE 1987, S. 238).

5.6.4 Schülereigenschaften: allgemeine Überlegungen

Die Entscheidung für das bilinguale Angebot fällt in der 5./6. Klasse, i. d. R. bevor die Schüler überhaupt schulischen Kontakt zur englischen Sprache hatten. Die beiden Schuljahre dienen somit für die Schüler als Orientierungsphase für eine eventuelle Teilnahme am bilingualen Unterricht ab der 7. Klasse. Welche Eigenschaften sollten Schüler haben, um erfolgreich bzw. durchgängig am bilingualen Unterricht teilzunehmen? Diese Frage ist an die Teilnehmer (vorausschauend formuliert) gestellt worden (vgl. Punkt II des Leitfadens in 5.4.3). Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Antwort rückblickend auf eigenen Erfahrungen basierend bzw. an der eigenen Persönlichkeit orientiert (vgl. Abschnitt 5.6.5) gegeben wurde. In diesem Sinne formuliert lautet die Frage: Welche Eigenschaften haben bilinguale Schüler, die den bilingualen Unterricht mit dem Zusatzzertifikat abschließen bzw. bis zum Abitur absolvieren?

Als Schülereigenschaften werden zum einen Eigenschaften der Schülerpersönlichkeit genannt, zum anderen aber auch Aspekte, die vor allem das Verhältnis zur Sprache, aber auch zum Fach betreffen. Eine Teilnehmerin hat besonders hervorgehoben, dass die Entscheidung für den bilingualen Unterricht dem eigenen Wunsch entsprungen sein sollte, damit kein Absprung aus dem bilingualen Zweig erfolgt (s. Einzelfall 5.5.1.1).

Schülerpersönlichkeit: Anmerkungen zum Lernverhalten

Schüler im bilingualen Unterricht müssen zunächst den mit dem Unterricht verbundenen zeitlichen Aufwand akzeptieren (z. B. Katharina, Daniel), der ihnen zwar zuvor bekannt ist, aber möglicherweise im Laufe der Zeit lästig werden und einen Abbruch des „Programms“ bewirken könnte (Daniel):

D.: Ich glaub, das war auch der einzige Aspekt, warum viele abgesprungen sind, weil es einfach noch **zwei Stunden** (betont) **mehr dann noch waren**. Die einfach mehr irgendwo dran waren, wo man mittags halt allein da gegessen hat mit seinen (...) Leuten und der Rest war weg.

Abgesehen von diesem zeitlichen Durchhaltevermögen werden einige persönliche Eigenschaften genannt, die den bilingualen Schülern zugeschrieben werden. So sollten sie schon „belastbar sein“ und „bereit sein, ein bisschen mehr Arbeit auf sich zu nehmen“ (Anja T., ähnlich Ricarda, Julia und Katharina) bzw. „sich ein bisschen mehr engagieren“ (Anja W.). Dies kommt auch in der Äußerung zum Ausdruck: „also wenn man sich ein bisschen dahinter hängt“ (Daniel), wobei dennoch betont wird, dass der Unterricht eigentlich keine große Mehrbelastung sei bzw. nicht als solche empfunden wurde (Anja T., Nicole, Anja W. spricht in diesem Zusammenhang von „Mehraufwand“, Daniel von „Zusatzbelastung“). Als mögliche Begründung für diese wiederum mildernde Einschätzung kann die Durchführung des Unterrichts herangezogen werden: „wenn es irgendwann mal kritisch war, dann sind wir halt mehr drauf eingegangen“ (Daniel), „und es wurde ziemlich viel Rücksicht auch darauf genommen, dass es halt ’ne fremde Sprache ist und ja, es wurde auch auf Deutsch erklärt oder so, wenn man es nicht verstanden hat“ (Tanja) (s. hierzu auch Abschnitt 5.6.7). Die Belastbarkeit ist eng verknüpft mit einer kontinuierlichen Lernbereitschaft, die erforderlich ist, um den bilingualen Unterricht erfolgreich und ohne Probleme zu absolvieren (Ricarda, Christopher).

R.: (...) Also wenn man im Bilingualen ist, heißt das auch nicht gerade, dass man dann sehr gut in der Sprache ist. **Also wenn man sich da jetzt einfach so reinsetzt und sagt, ich mach das jetzt so, und tut da nichts für, dann bringt das gar nichts.**

I.: Also man muss schon ein bisschen mehr von sich bringen, ein bisschen mehr Einsatz zeigen?

R.: Auf jeden Fall. [...]

R.: Also sagen wir mal so, bei uns gab es vor allem auch letztes Jahr Leute, die haben sich, also sind reingegangen in den bilingualen Unterricht, haben auch keine Vokabeln gelernt und gar nichts. Und ich mein, das heißt ja dann – ist ja klar, dass die dann nichts können. Und aber jetzt die **Leute, die dann wirklich immer gelernt haben, die sind eigentlich schon gut mitgekommen**. Ich würd sagen, die waren dann auf jeden Fall besser als andere Leute dann, die jetzt nur den normalen Unterricht mitmachen.

I.: Also leistungsstärker?

R.: Ja. Auf jeden Fall.

C.: **Wenn man bilingual macht, sollte man sowieso bereit sein, dann auch öfter zu lernen oder auch lernen wollen**. Sonst macht man es ja nicht. Dann ist es ja nur Zeitverschwendung eigentlich, weil es ja Zusatzstunden sind, die man sonst ja frei hätte.

Persönliche Eigenschaften werden dabei leicht auf allgemeine Eigenschaften potenzieller bilingualer Schüler übertragen (Anja T., s. Einzelfall 5.5.1.1):

A.: (...) **neugierig sollte man sein**. Und **man muss sich irgendwie auch begeistern können** für (...) so Kleinigkeiten, die einem alltäglich erscheinen, was jetzt so dieses Interkulturelle angeht, also dass man zum Beispiel, wenn man sich jetzt beschäftigt (...) mit Bevölkerungsgeographie zum Beispiel von England, dass man das nicht einfach nur so schluckt wie es oft im deutschen Erdkundeunterricht der Fall ist, sondern dass man dann, **ja, an die Sache rangeht und versucht, auch ’n bisschen tiefer reinzubohren in die Thematik**.

Im Zusammenhang mit dem kontinuierlichen Lernen steht z. B. die Bereitschaft zum Vokabeln nachschlagen und lernen, das von drei Schülern als zuweilen lästiges Übel beschrieben wird (Ricarda, Tanja, ähnlich äußert sich Christopher), aber dennoch akzeptiert bzw. hingenommen wird. Diese Bereitschaft steht in enger Beziehung zum Verhältnis zur Sprache.

I.: Also du musstest schon mehr lernen dafür?

C.: Klar, die Vokabeln und so Fachausdrücke und so'n Kram, **aber ist nicht so schlimm, ist zu packen.**

Einstellung zur Sprache

Bis auf eine Ausnahme (Daniel) haben alle Teilnehmer spontan eine positive Einstellung zur Sprache als wichtige Eigenschaft bilingualer Schüler beschrieben, wobei folgende Aspekte genannt werden (Personen in Klammern): Spaß an der Sprache haben bzw. am Sprachenlernen (Anja T., Anja W., Verena, Ricarda, Christopher, Julia), Englisch mögen (Martin), Interesse für Sprache(n) (Nicole, Tanja, Christopher).

N.: Also sicherlich schon ein **gewisses Interesse für die Sprache**, also jemand, der mit Sprachen überhaupt nicht umgehen mag, der wird's auch schwer haben, oder jemand, der eben Hemmungen hat, sich in 'ner anderen Sprache auszudrücken. Es gibt ja Leute, die dann ganz naturwissenschaftlich interessiert sind und die da super sind, aber die mit Sprachen überhaupt nichts am Hut haben oder es einfach nicht gern machen. Dafür ist es natürlich schon schlecht, (...) also ich mein, man wurde immer motiviert, sich da zu melden, aber letztendlich waren es ja doch Leute, die da eigentlich keine Hemmungen hatten, sich in der Sprache auszudrücken. (...) aber ich glaub, von Schülerseite ist das dann vielleicht nicht so angenehm, **wenn man eh schon vor der Sprache so'n Horror hat und sich dann noch die ganze Zeit darin ausdrücken muss.**

In zwei Fällen wird eine mögliche Sprachbegabung als Voraussetzung verneint (Tanja, ähnlich Anja W.), andere halten sie hingegen für notwendig (Julia, Katharina, ähnlich Katharina), wobei z. T. auch von Textverständnis (Christopher, s. Einzelfall 5.5.1.2) die Rede ist.

J.: (...) Und der Schüler sollte natürlich dann schon eine **kleine Begabung mitbringen für die Sprache**, also **er muss halt sehr, sehr viel Arbeit reinstecken**. Aber es muss irgendwo schon die Zuneigung zu dieser Fremdsprache da sein, (...).

Einmal wird das Interesse für die Sprache als Grundvoraussetzung schon bei der Anmeldung zum bilingualen Angebot eingeordnet und deswegen nicht spontan genannt (Daniel), aber auf Nachfragen als vorteilhaft eingestanden:

D.: (...) wenn man sowieso keine Lust auf Englisch hat, dann kommt man wahrscheinlich auch gar nicht auf die Idee, auch das Bilinguale mit einzubringen.

Die Probanden, die vor allem das Sprachinteresse hervorheben, geben als Begründung an, dass die Sachfächer ohnehin als Schulfächer verpflichtend sind und im Vergleich zum regulären bzw. verpflichtenden Sachfachunterricht der Unterschied in der Fremdsprache als Unterrichtssprache liege (Nicole, Tanja, Martin).

T.: Weil, ich denk, **Geschichte und Erdkunde hat man ja sowieso** und dass man halt an der Sprache interessiert sein muss, dass man halt dann auch auf Englisch den Unterricht machen will.

M.: Also meiner Meinung nach **muss man eben auch Englisch mögen**, denn sonst hat das ja auch keinen Sinn, wenn man sich hier jetzt auch noch mit der Sprache in Erdkunde und Geschichte herumquält. Man muss auch **Interesse daran zeigen, auch vielleicht diese zusätzliche Leistung zu erbringen, das Ganze dann noch Englisch zu machen.**

Einstellung zu den Sachfächern

Der Großteil der Interviewteilnehmer führt das Interesse zu den Sachfächern ebenfalls als vorteilhafte oder wesentliche Eigenschaft auf, wobei dieses z. T. erst aufgrund des Nachfragens zugestanden wird (Ricarda, Martin). Auffällig ist aber, dass es bis auf eine Ausnahme keine Priorität bei der Nennung hat, d. h. erst an zweiter Stelle wird dem Fachinteresse von einigen Interviewpartnern eine Bedeutung beigemessen (Daniel, Anja T., abgeschwächter Ricarda), zuweilen ergibt sich (nach einigem Überlegen) sogar eine größere Bedeutung des Fachinteresses (Verena). Als Begründung für diese Eigenschaft auf Schülerseite wird das größere Stundenkontingent genannt, das im bilingualen Unterricht mit den Sachfächern verbunden ist (Daniel, ähnlich Martin), sowie die Bereitschaft, das Fachvokabular bzw. die Fachsprache lernen und beherrschen zu wollen (Ricarda) oder überhaupt sich am Unterricht beteiligen bzw. sich mit den Sachfachinhalten auseinandersetzen zu wollen (Verena). Die letztgenannte Begründung beinhaltet implizit die Vorstellung der englischen Sprache als Kommunikationsprache bzw. als „Mittel zum Zweck“.

Diese unterschiedlichen Einschätzungen über das Interesse für das Sachfach beziehen sich somit auf einen Zeitaspekt, einen Sprachaspekt und einen Inhalts- bzw. Fachaspekt. Der Zeit- und der Inhaltsaspekt sind eher einem generellen Fachinteresse zuzuordnen, wohingegen der Sprachaspekt in Richtung eines fachspezifischen Fremdsprachenlernens tendiert.

Zeitaspekt als Priorität

- D.: Also, ist **vielleicht von Vorteil**, wenn man jetzt sagt, ich hab schon kein Interesse an deutscher Geschichte und Erdkunde, dann ist es wahrscheinlich auch die ganze Zeit dann sehr ärgerlich, wenn man sich noch **zusätzliche Stunden aufhalst**, (...) das ist im Prinzip der einzige Aspekt.

Sprachaspekt als Priorität

- R.: (...) ja, doch, irgendwie läuft das ja mit. Ich mein, **wenn man sich nicht für das Fach interessiert, dann interessiert man sich auch eigentlich auch nicht so für die Vokabeln für das Fach**, wenn das über irgendwelche Mäander oder so geht.

Inhalts- bzw. Fachaspekt als Priorität

- V.: Also ich find eigentlich beides ziemlich wichtig, aber **wenn mich das Fach nicht interessiert, dann hab ich auch keine Lust, darüber zu sprechen**, von daher ist es schon wichtig, dass mich das interessiert, sonst weiß ich auch nicht, worum es geht, (...). Dann kann ich da ja auch nicht mitreden. Und wenn mich natürlich das Englische auch nicht interessiert, dann hab ich womöglich auch nicht viel Lust, auf Englisch zu sprechen. Aber ich denk mal, **irgendwie im Laufe der Zeit, dass es eigentlich doch fast schon wichtiger ist, dass einem das Fach doch irgendwie Spaß macht**.

- I.: Findest du wichtiger?

- V.: Ach, eben hab ich's, glaub ich, umgekehrt gesagt, aber mittlerweile, wenn ich jetzt so drüber nachdenke, wenn mir das wirklich keinen Spaß macht, dann hör ich da weg, dann mach ich keine Hausaufgaben mehr, dann interessiert mich das alles nicht, **dann kann ich womöglich noch so gut Englisch können, aber dann mach ich dann ja nichts mehr**. Dann krieg ich bestimmt auch schlechte Noten, von daher ist es vielleicht doch wichtiger.

Zwei Absolventen heben hervor, dass eigentlich jeder (am Gymnasium) mit ein bisschen Engagement bzw. Einsatz am bilingualen Unterricht teilnehmen könnte (Anja W., Daniel), was damit begründet wird, dass auf Verständnisprobleme im Unterricht eingegangen wurde.

- D.: Aber, sonst, denk ich mal, dass **eigentlich jeder, der es auf's Gymnasium geschafft hat und sein Abitur irgendwann kriegt, der kann wahrscheinlich auch den bilingualen Zweig mitmachen**.

In zwei Fällen wird berücksichtigt, dass nicht nur *ein* Sachfach im bilingualen Unterricht angeboten wird und dass ein Fach, für das vorrangig Interesse vorherrscht, als „Zugpferd“ gelten kann (Daniel, Ricarda), wobei in einem Fall die persönliche Erfahrung eine Rolle spielt und im anderen Fall eine generelle Überlegung angestellt wird.

Persönliche Erfahrung: Interesse für Erdkunde kompensiert die „Abneigung“ gegenüber Geschichte

D.: Also mit Englisch und Erdkunde hatte ich eigentlich nie ein Problem. Die **Geschichte, die hat mich immer ein bisschen zurückgehalten**, aber da bin ich dann auch immer noch durch. Und da kann ich mich eigentlich auch nicht über die Lehrer beklagen, weil ich da keine Lust mehr drauf hatte. [...]

D.: (...) Wie gesagt, die **Geschichte**, die hab ich dann einfach mitgeholt, wenn es sein musste, weil, wie gesagt, **da war ich nicht so der Fan von**, sowieso schon nicht von der deutschen Geschichte, und dann halt nachmittags sich da hinhocken, das Ganze auf Englisch (...).

Generelle Überlegung: Interesse für (nur) ein Fach ausschlaggebend bzw. ausreichend für die Teilnahme am bilingualen Angebot

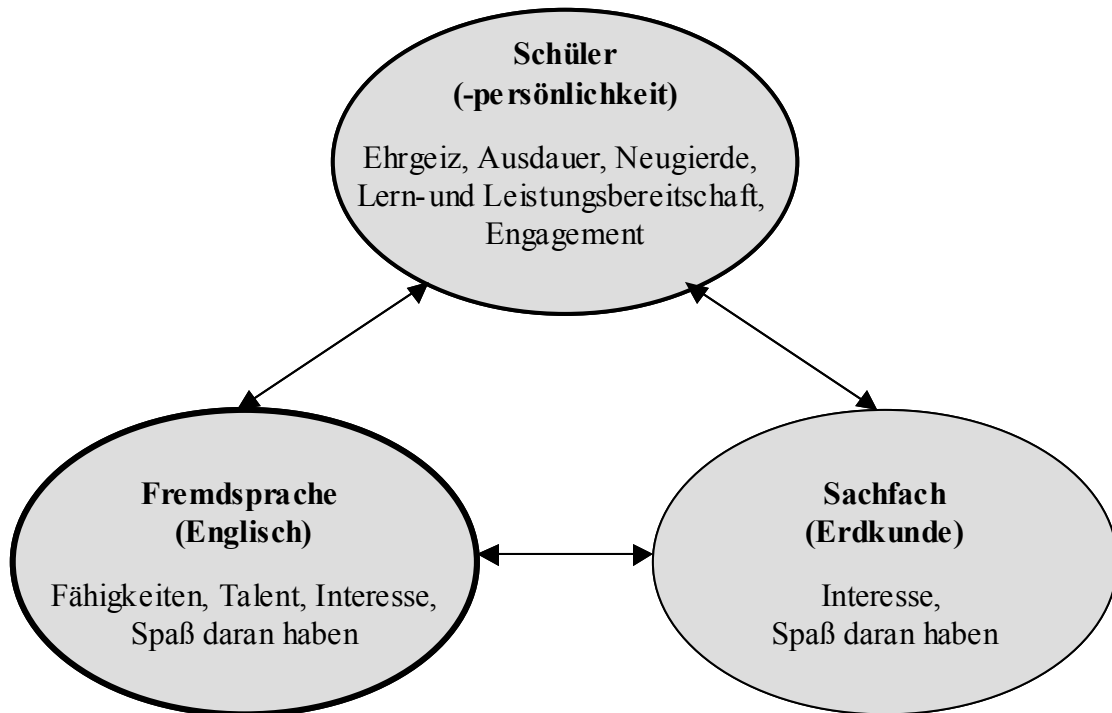
I.: Also du meinst, wenn man sowieso kein Interesse hat an Erdkunde, dann würde man auch gar nicht motiviert sein, das Fachvokabular dann auch noch-

R.: Vielleicht nicht, aber dann vielleicht eher in Geschichte, weil das hatten wir ja auch. Vielleicht, **wenn sich jemand nicht so für Erdkunde interessiert, aber interessiert sich vielleicht für Geschichte**, und macht das trotzdem mit. Ich weiß nicht.

In Abbildung 31 werden in einer Übersicht die genannten Gesichtspunkte in einem Beziehungsgefüge zusammengefasst dargestellt. Die Verbindungen zwischen den Ellipsen sollen Wechselwirkungen andeuten die in ihrer Gewichtung jedoch nicht angegeben werden können. Die Stärke der Umrandung zeigt die Bedeutung an, die der jeweiligen Hauptgruppe durch die Aussagen der Interviews in etwa zukommt.

Die Wahrnehmung und Einschätzung durch die Interviewteilnehmer bringt somit zum Ausdruck, dass im Gegensatz zur Aussage „ich denk eigentlich, dass es jeder machen könnte“ (Anja W.) der größere Anteil der Befragten bestimmte Eigenschaften bilingualer Schüler hervorhebt bzw. für eine erfolgreiche Teilnahme voraussetzt und somit die Teilnahme am bilingualen Angebot nicht uneingeschränkt befürwortet wird bzw. werden sollte.

Abbildung 31: Beziehungsgefüge der genannten Schülereigenschaften



5.6.5 Sachfach-Fremdsprache: persönliche Prioritäten im bilingualen Erdkundeunterricht

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf die Fragen zum Fach Erdkunde (Teil V des Leistfadens in Abschnitt 5.4.3). Aus geographiedidaktischer Sicht ist von Interesse, welche persönliche Einstellung im Hinblick auf das Sachfach vorliegt und inwieweit sich die Kombination mit einer Fremdsprache im bilingualen Unterricht auf diese Einstellung auf Seiten der Schüler auswirkt. In diesem Zusammenhang wurde auch nach der persönlichen Priorität in Hinsicht auf das Fachlernen und Sprachenlernen gefragt.

Persönliche Einstellung zum Sachfach

Die meisten Teilnehmer weisen eine positive Einstellung zum Sachfach Erdkunde auf (Anja T., Christopher, Daniel, Julia., Katharina, Martin, Nicole, Ricarda, Verena), wobei diese unterschiedlich ausgeprägt ist. Bei einigen zählt es zu den Lieblingsfächern (Verena, ähnlich Daniel) oder sie fanden es „immer interessant“ (Martin, Christopher, ähnlich Anja T., Julia), andere verweisen generell auf eine positive Einstellung zum Lernen und in diesem Zusammenhang auch auf ein Interesse am Sachfachlernen oder bestätigen dieses auf Nachfrage (Nicole, Katharina, Ricarda). Nur zwei Interviewteilnehmerinnen haben eine eher neutrale Einstellung zum Sachfach Erdkunde (Anja W., Tanja).

positive Einstellung

I.: Wie findest du denn das Fach Erdkunde?

V.: **Das ist sowieso eins meiner Lieblingsfächer** gewesen, ich hatte auch Erdkunde-Leistungskurs gehabt (...).

K.: Ja, **also ich muss sagen, ich war in der Schule insgesamt nicht schlecht; mich kann man schon für Sachen sehr schnell begeistern.**

I.: Erdkunde gehörte zu deinen Lieblingsfächern?

K.: Nicht direkt, nicht direkt. Aber schon ja, schon zu denen, die mir am meisten Spaß gemacht haben.

neutrale Einstellung

T.: Also **Erdkunde ist nicht unbedingt mein Lieblingsfach**, ehrlich gesagt, (...) Erdkunde selber find ich, na, ja, also teilweise interessant und teilweise auch uninteressant. [...] ich find Geschichte irgendwie interessanter (...).

Zweimal wird eine Begründung für die positive Einstellung zum Fach Erdkunde angedeutet. Dabei wird auf die Vermittlung von Inhalten zum „Weltgeschehen“ hingewiesen (Daniel) und – was in eine ähnliche Richtung geht – Erdkunde wird als das Fach beschrieben, welches die „größte Allgemeinbildung vermitteln kann“ (Anja T.), weshalb es für den bilingualen Unterricht prädestiniert sei¹.

D.: (...) **also Erdkunde hat mir immer am meisten Spaß gemacht.** (...) ich hatte auch 'n deutschen Erdkunde-LK nachher. Das fand ich eigentlich auch immer richtig klasse, **weil da hat man auch mitbekommen, was so vom Weltgeschehen, da war'n ja auch Dinge, die konnte man ab und zu, hier und da mal benutzen** und Geschichte, das war ja im Prinzip wie'n normaler Englischunterricht, nur ein bisschen anderes Thema.

I.: Hm (verstehend). Also du siehst also auch für die Geographie als bilinguales Sachfach eine große Zukunft?

A.: Ja, vor allem die Geographie, **weil ich bin der Meinung, dass die Geographie ist 'n Unterrichtsfach, welches die größte Allgemeinbildung vermitteln kann.** Das wird zwar nicht immer so akzeptiert von den meisten, aber ich denk mir, wenn man sich einfach mal alle Aspekte vor Augen führt, dann ist es einfach so, weil das ist das Fach, was Biologie, Physik, Chemie, Mathematik, ja und dann durch das Bilinguale die Fremdsprache, Deutsch, was einfach alles miteinander vereinigt. Das ist halt die beste Basis.

Persönliche Einstellung zur Sprache

In der Auswertung der Schülereigenschaften wurde schon darauf hingewiesen, dass alle Teilnehmer eine positive Einstellung zur Fremdsprache als wichtige Schülereigenschaft für den bilingualen Unterricht hervorheben. Diese kommt in den Interviews bzw. in den Darstellungen der subjektiven Theorien als persönliche Eigenschaft ebenfalls zum Ausdruck. Zudem ist auffällig, dass viele Teilnehmer ein generelles Sprachinteresse aufweisen, was sich z. B. daraus ableiten lässt, dass sie in der Oberstufe eine dritte Fremdsprache gewählt haben (wenn diese von der Schule angeboten wurde) – dies trifft auf alle interviewten Schüler zu, aber auch Katharina aus der Randgruppe ist hier einzuordnen (neben Englisch und Französisch fakultativ Latein).

I.: Und du hattest dich vorher schon für Sprachen interessiert?

C.: Ja, doch. Ich fand's eigentlich immer interessant. Ich hab letztes Jahr auch noch Italienisch gemacht. Aber das wäre dann zuviel geworden dieses Jahr. Aber **ich find Sprachen schon interessant zu lernen.**

¹ Hierbei muss aber der persönliche Hintergrund berücksichtigt werden (s. Einzelfall 5.5.1.1)!

Veränderung der Einstellung zum Sachfach durch den bilingualen Unterricht

Einige Teilnehmer weisen auf eine positive Veränderung ihrer Einstellung zum Sachfach hin oder deuten diese zumindest an (deutlich Anja T. – s. Einzelfall 5.5.1.1, andeutungsweise Anja W., Christopher, Martin). Bei den übrigen Teilnehmern liegt ohnehin ein generelles Interesse vor, so dass dem englischsprachigen Erdkundeunterricht keine Veränderung der Einstellung zum Sachfach zugestanden wird (Julia, Nicole, Daniel, Katharina¹, Verena, Ricarda).

- C.: Nee, also Erdkunde fand ich auch eigentlich immer interessant. Die ganze Zeit über.
 I.: Fünfte, sechste Klasse auch schon?
 C.: **Ja. Hat sich eigentlich nichts verändert, höchstens zum Positiven eigentlich.**

- N.: (...) Es ist halt was Neues, wenn man die (Fächer) eben auf Englisch macht, wie das wahrscheinlich auch was Neues wäre, wenn man eben mal Mathe kurz auf Englisch machen würde, **einfach dieses Neue als Reiz, aber ich glaub nicht, dass sich da jetzt irgendwie die Einstellung zum Fach grundlegend geändert hat.**

Sprachenlernen und Fachlernen „auf der Waage“

Die meisten Teilnehmer finden persönlich das Sprachenlernen wichtiger als das Fachlernen (Anja W., Julia, Katharina, Nicole, Ricarda, Tanja). Unter Sprachenlernen wird dabei vor allem die Vergrößerung und Differenzierung des Wortschatzes durch Vokabellernen verstanden. Zweimal wird dem Sprachenlernen die größere Bedeutung aufgrund der eher rationalen Überlegung zugestanden, dass es das Spezifische des bilingualen Unterrichts gegenüber dem regulären Erdkundeunterricht darstelle (Christopher, Verena). Aus einer rationalen Überlegung heraus wird aber auch beidem eine gleichwertige Bedeutung anerkannt (Anja W.). Eine zwischen Mittelstufe und Oberstufe differenzierende Sichtweise wird einmal gegeben: demnach stünde das Sprachenlernen in der Mittelstufe im Vordergrund und in der Oberstufe eher das Fachlernen (Martin). Eine Absolventin weist ausdrücklich darauf hin, dass in „ihrem“ bilingualen Erdkundeunterricht das Fachlernen im Vordergrund gestanden habe (Anja T.), wobei das Sprachenlernen indirekt durch die Sprachkompetenz auf Schülerseite insofern Bedeutung hatte, dass es sich z. B. auf die Benotung ausgewirkt habe. Da ihrer Meinung nach das Vokabellernen im Erdkundeunterricht kaum eine Rolle gespielt habe, bezieht sie das Sprachenlernen eher auf die orthographische Richtigkeit und weniger auf die Vergrößerung des Wortschatzes. Ein Absolvent bringt implizit die größere Bedeutung des Fachlernens zum Ausdruck: „ich denk mal, das Sprachliche kam halt einfach mit – kostenlos“ (Daniel).

Folgende Antworten sind auf die Frage: „Findest du das Sprachenlernen oder das Fachlernen wichtiger im bilingualen Unterricht?“ gegeben worden:

Sprachenlernen wichtiger als Fachlernen – persönliche Präferenz

- J.: **Ja, also für mich stand die Sprache im Vordergrund** und ich mein, was ich vorhin gesagt habe, das, was ich im französischen Bereich gelernt habe, das weiß ich halt heute noch, also das war intensiver, entweder weil es mehr Spaß gemacht hat, weiß ich nicht, auf jeden Fall ist mehr hängen geblieben, (...).

¹ Hierbei muss der Hintergrund berücksichtigt werden (s. Einzelfall 5.5.2.7). Die Einstellung zum Sachfach basiert überwiegend auf Erfahrungen im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

- T.: Gute Frage. **Eigentlich das Sprachenlernen.** Weil ich denk vom Fach – ich hab ja nicht vor, irgendwie Erdkunde oder Geschichte zu studieren oder irgendwas so, deswegen denk ich schon, dass die Sprache eher so im Vordergrund ist für mich (...).

Sprachenlernen wichtiger als Fachlernen – rationale Argumentation

- C.: **Ja, eigentlich schon das Sprachenlernen.** Ist zwar nicht viel wichtiger, **aber ich find schon, dass das Sprachenlernen ja auch eigentlich der Grund ist, wieso man es macht.** Deswegen find ich es eigentlich wichtiger.
- I.: Und die Fachinhalte treten dagegen mehr so in den Hintergrund?
- C.: Nicht in den Hintergrund, ich würde sagen, die sind sogar fast gleich groß, eigentlich.
- I.: Also sie sind genauso wie im herkömmlichen Unterricht?
- C.: **Ja. So der Grund ist halt, dass man die Sprache lernen will. Man macht es ja nicht für Erdkunde, im bilingualen (Unterricht) will man das ja auf Englisch haben,** das (Fachlernen) kann man ja auch jetzt nur im deutschen haben.

Differenzierung zwischen Mittelstufe und Oberstufe

- M.: Also vor allem jetzt in diesem Jahr oder auch in der Oberstufe ist natürlich nur dieser englische Erdkundeunterricht, (...) **daher steht natürlich das Fachlernen vielleicht noch mehr im Vordergrund als in den vorangegangenen Jahren, wo man noch diese deutsche Erdkunde zusätzlich hatte.**
- I.: Und du meinst jetzt, in der deutschen Erdkunde war doch eher das Fachlernen, und du bist trotzdem der Meinung, in der Mittelstufe war das eher noch so ein bisschen auf Sprachenlernen und dadurch, dass es jetzt wegfällt¹ -
- M.: Ja, ja, ja, ja (deutlich bekräftigend).

Sprachenlernen und Fachlernen gleich wichtig

- A.: **Ja, beides eigentlich. Im Prinzip, also fachlich muss halt genauso viel gelehrt werden wie im nicht bilingualen (Unterricht) auch und sonst für mich persönlich ist eigentlich das Sprachenlernen schon wichtiger.** Aber man darf halt dadurch keine Lücken irgendwie haben im Fachlichen.

Fachlernen im Vordergrund – Erfahrung aus der Unterrichtspraxis

- I.: (...), weil du gerade sagtest, dass immer das sachfachliche Lernen im Vordergrund gestanden hat.
- A.: Hm (bestätigend), **nie das sprachliche Lernen.** Es war nur, also wir haben auch nie Punktabzüge bekommen für Fehler, grammatische Fehler, oder so was. (...) [...]
- A.: (...) also so find' ich, war das schon irgendwie die beste Lösung, dass das Sprachliche nicht in dieser Form mit bewertet wurde. Dass es eventuell nachher im Mündlichen 'ne Rolle gespielt hat, kann wohl sein, weiß ich nicht, haben uns die Lehrer irgendwie nie gesagt, dass die Mitarbeitsnote sich irgendwie auch durch den sprachlichen Aspekt mitgestaltet hat.
- I.: Was glaubst du denn?
- A.: Also indirekt hundert Prozent, weil dadurch hat man ja auch den Inhalt ausgedrückt und demnach ist auch die Qualität des Inhalts (davon geprägt).
- I.: **Du meinst also, dass die Sprachfähigkeiten mit in die Note eingeflossen sind?**
- A.: **Ja, indirekt sowieso immer.**

Obwohl nur einige Teilnehmer durch den bilingualen Unterricht eine Veränderung auf ihre Einstellung zum Sachfach wahrgenommen haben (wollen), blieb bei den anderen, die diese verneint haben, die persönliche Priorität für das Sprachenlernen sicherlich auch nicht ohne Einfluss auf das Lernverhalten im Erdkundeunterricht, was z. B. in einer größeren Lernbereitschaft als im regulären Unterricht zum Ausdruck kommt. Somit könnte sich auf Seiten

¹ In der Oberstufe wird kein deutschsprachiger Sachfachunterricht mehr angeboten – das Fach Gemeinschaftskunde wird für bilinguale Schüler nur englischsprachig angeboten. Nur diejenigen, die z. B. Erdkunde als Leistungsfach wählen, erhalten dadurch deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

sprachbegeisterter Schüler eine Art Ausstrahlungseffekt in Bezug auf die Einstellung zum Lernen im Erdkundeunterricht ergeben, wobei der Antriebsmotor das persönliche Interesse am Fremdsprachenlernen ist, durch den die Sachfachinhalte im „Mantel der Fremdsprache attraktiver“ erscheinen.

5.6.6 Motivation

Von drei Teilnehmern wird die Motivation explizit insgesamt als „supergroß“ (Anja T.), „groß“ (Christopher) und „enorm hoch“ (Ricarda, vor allem in der 7./8. Klasse) herausgestellt. Weiterhin sind in der Beschreibung des bilingualen Unterrichts schon viele Aspekte genannt worden, die einen engen Zusammenhang zur Motivation aufweisen, vor allem in den Begründungszusammenhängen für „Spaß daran haben“, „interessant“ und „locker(er)“. Folgende motivationsbeeinflussende Faktoren sind dabei genannt oder auf Nachfrage bestätigt worden:

- die Sprache generell (Nicole, Tanja),
- die Fachthemen bzw. das Fachinteresse (Nicole, Ricarda, Tanja, Christopher),
- generell Spaß am Unterricht (Anja T., Christopher, Daniel),
- Einfluss durch die Lerngruppe (Anja T., Verena, Christopher)
- und vor allem der Einfluss durch den Lehrer, der von nahezu allen Teilnehmern betont wird (Anja T., Daniel, Katharina, Tanja, Verena, Julia, Martin, Nicole, Ricarda). Besonders die Gestaltung des Unterrichts wird viermal und die Lehrerpersönlichkeit bzw. das Auftreten der Lehrkraft wird fünfmal als Begründung herangezogen.

Im Folgenden werden nur Auszüge zu den letzten beiden Punkten vorgestellt, da die anderen Aspekte schon in den vorhergehenden Auszügen aufgezeigt wurden.

Lerngruppe

- I.: (...) Vielleicht noch mal zusammenfassend, wovon hing denn jetzt deine Motivation ab für diesen bilingualen Unterricht (...)?
- V.: **Ja, weil wir so 'ne kleine Gruppe waren und wir uns alle gut miteinander verstanden haben** und wir sind halt – das war einfach dann lustig mit der Gruppe da zu sein und auch wenn mich das Fach manchmal richtig genervt hat oder ich überhaupt keine Lust hatte, die anderen waren dabei und es war eigentlich immer lustig gewesen. Wenn wir dann mal nicht aufgepasst haben, saßen wir dann alle miteinander und haben nur Quatsch gemacht und wurden vielleicht auch mal angemockert, aber man hat halt seine Freunde da gehabt, und es ist jetzt nicht, wie wenn ich jetzt in einen neuen Kurs gekommen wäre, und immer neue Leute um mich herum – ich hatte meinen **Stammkreis** da gehabt und **das hat mich schon dazu motiviert, das immer weiterzumachen.**
- I.: Also die Lerngruppe hatte einen großen Einfluss?
- V.: Ja, genau. Stimmt schon.

Lehrer – Persönlichkeit bzw. Verhalten (und Gestaltung des Unterrichts)

- K.: (...) An Herrn A. war eigentlich motivierend, dass er nicht alles runtergerattert hat, wie man sich z. B. eine Vorlesung vorstellt, dass da vorn einer steht und alles erzählt, sondern dass wir mit ihm zusammen Sachen erschlossen haben, dass wir mit ihm diskutiert haben darüber, dass wir bei ihm auch Fragen stellen konnten. Wenn wir etwas nicht verstanden haben, dann hat er das auch gerne zwei- oder dreimal erklärt, **also dass man da keine Angst haben musste.** Was auch motivierend war, **waren die aktuellen Themen, die er behandelt hat** und, weiß nicht, **also man hat gemerkt, dass er sich auch für seine Schüler interessiert.** Und wenn ein Schüler merkt, dass da auch so'n Desinteresse ist, dass der Lehrer in die Schule kommt, das ist der Job, und dann heimgeht und sich keine Gedanken mehr macht, ich

glaub, das merken die Schüler, und dementsprechend **sind sie dann auch unmotiviert, wenn der Lehrer sowieso selbst auch nicht mehr sehr motiviert ist, den Schülern was beizubringen.**

-
- I.: Hat der Lehrer für dich generell Einfluss auf deine Einstellung zum Unterricht, zum Fach?
 V.: Also, ich denke, er spielt schon 'ne große Rolle, weil **es gibt einfach manchmal Lehrer, mit denen kommt man überhaupt nicht klar**, und dann geht man schon gar nicht mehr gerne dahin und dann ist es einem egal, ob der Unterricht bzw. das Fach gefällt, aber dann, wenn der Lehrer dann schon richtig so, „urg“ (Ausdruck der Abneigung), da gehe ich nicht gerne hin, dann macht mir das irgendwie auch keinen Spaß mehr, und **wenn der Lehrer ganz motiviert da steht und auch ganz anders auf einen zugeht, dann kann einem vielleicht sogar auch ein Fach Spaß machen, wenn es einem normal nicht gefällt.**

Lehrer – Gestaltung des Unterrichts

- I.: Aber wie war das denn so mit deiner Motivation für diesen Unterricht?
 R.: Also in der 7., 8. Klasse war die enorm hoch. [...]
 I.: Und womit hängt das zusammen?
 R.: Ich denk, enorm auch mit dem Lehrer. [...] Ja, **ob der jetzt genau auf einen eingeht, Sachen noch mal erklärt und den Unterricht auch irgendwie interessanter gestaltet**, also nicht nur, dass er seinen Text runterredet, (...).

-
- I.: Und der Einfluss des Lehrers, wie schätzt du ihn ein, generell für deine Motivation im Unterricht und für das, was du lernst?
 M.: Das schätz ich schon relativ hoch ein, **weil der Lehrer ja den Unterricht mitgestalten kann**, also er kann sich überlegen, wie gehe ich jetzt dieses Thema an, was könnt man da jetzt Besonderes machen oder stell ich mich nur da vorne hin und erzähle einfach einen Text runter.

Interessant sind zudem zwei ähnliche Aussagen in den Schülerinterviews, die ein generelles Lernverhalten als Motivationsfaktor beschreiben, das mit einem persönlichen Ehrgeiz verbunden und eher rationaler Natur ist (Christopher, Martin):

- I.: (...) Wie groß war deine Motivation im bilingualen Unterricht?
 C.: Doch eigentlich groß, weil ich hab mir schon gedacht direkt, wie ich die siebte Klasse angefangen hatte, hab ich mir schon gesagt, **weil ich es gewählt hatte, muss ich auch was machen dafür**. Das war mir eigentlich schon die ganze Zeit klar und deswegen – eigentlich groß.

-
- M.: Also die Motivation war bei beiden (deutschsprachiger und englischsprachiger Erdkundeunterricht) gleich, **nur eben ist es für Englisch manchmal schwerer gefallen, was zu lernen, weil man noch die ganzen Vokabeln hätte nachgucken müssen**, ja, hätte mehr Zeit in Anspruch genommen. [...]
 I.: Noch mal zu der Motivation in diesem Unterricht, wie groß war denn deine Motivation, den englischsprachigen Erdkundeunterricht mitzumachen – jetzt mit diesen Zielen?
 M.: Ja, also **ich hatte mich schon immer angestrengt, gute Noten zu schreiben**¹(...).

¹ Diese Aussage deutet zwar auf eine extrinsische Motivation hin, aber in Hinsicht auf den Gesamtzusammenhang im Interview bzw. das (von mir beobachtete) Lernverhalten im Unterricht wäre diese Schlussfolgerung nicht zutreffend (vgl. auch Einzelfall 5.5.2.5).

5.6.6.1 Motivationsschübe

Meist werden von den Teilnehmern keine besonderen Motivationsschübe aufgeführt. Nur eine Absolventin zählt geschlossen besondere Motivationsfaktoren auf (Anja T.), die in bestimmten „Stufen“ bzw. „Phasen“ des bilingualen Unterrichts als Motivationsschübe gewirkt haben könnten (vgl. Einzelfall 5.5.1.1¹):

- den „Reiz des Neuen“ in der 7. Klassenstufe,
- den Faktor eines Lehrerwechsels z. B. durch damit verbundene Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts und dem Auftreten des Lehrers,
- den Faktor eines *native speaker*, der z. B. eine größere sprachliche Herausforderung für die Schüler darstellen kann (ähnlich Verena, Ricarda, Christopher, Julia, Nicole) und
- die Vertrautheit mit der Lerngruppe in der Oberstufe.

A.: **Als wir damit angefangen haben**, also mit dem Unterricht selbst in der 7. Klasse, **also da haben wir uns wie wild darauf gestürzt**, doch das weiß ich noch, und es hat auch super Spaß gemacht und wir waren auch überhaupt nicht demotiviert nach den ersten Stunden (...).

I.: Und die blieb auch bestehen, oder gab's auch mal Motivationseinbrüche?

A.: (...) also nach einem Jahr kam ja dann 'n **Lehrerwechsel** und **damit war dann wieder 'n Motivationsfaktor geschaffen, weil es war 'ne ganz andere Art von Lehrer**, der war sehr locker, sehr freundschaftlich, und, ja und so ist das halt bis zum Schluss geblieben, dass es immer 'ne lockere Situation war, dass wir halt, wenn wir zu dem bilingualen Unterricht kamen, dann war es immer so, dass die alte Klasse zusammengekommen ist, weil nachher in der Oberstufe war man ja auf die ganzen Kurse verteilt und nachher war es aber dann, **jetzt geht's zum bilingualen Unterricht, aha, jetzt geht's nach Hause, weil man hat die anderen alle wieder gesehen und das war dann auch so 'ne Art Motivationsfaktor gewesen**, was jetzt nicht unbedingt mit dem bilingualen Unterricht selbst zu tun hat.

Nachgespräch:

A.: (...) als es in der 7. Klasse mit dem bilingualen (Unterricht) angefangen hatte, **neuer Lehrer**, das war ja Herr W. gewesen, die Atmosphäre war nicht mehr ganz so steif wie vorher, dann hat sich das irgendwie schlagartig geändert, (...) dass ich mich auf einmal mehr dafür interessiert habe.

I.: Und du meinst dieses schlagartige Ändern, das war jetzt auf den Lehrer zurückzuführen?

A.: Nee, nicht unbedingt. **Es war einfach, dass jetzt auf einmal ein Unterrichtsfach in Englisch war und das war irgendwie ein neuer Anreiz, sich 'n bisschen mehr dahinter zu klemmen.** [...]

A.: Ja, das hat sich irgendwie dann im Laufe der Jahre immer mehr gesteigert. Dann ja kam Herr A. und **das war wieder ein neuer Lehrer und das war dann wieder noch 'ne größere Herausforderung, weil er war native speaker** und das war dann auch wieder was ganz anderes und er ist ganz anders an das Fach herangegangen, hat wieder ganz andere Materialien mit eingebracht. **Und, ja dadurch wurde mein Interesse, denk ich, auch wieder gesteigert.**

¹ Die entsprechenden Auszüge werden im Folgenden zur besseren Lesbarkeit in gekürzter Form wiederholt. In der subjektiven Theorie wurden sie in einem anderen Zusammenhang vorgestellt.

5.6.6.2 Motivationseinbrüche

Der größte Teil der Interviewteilnehmer gibt an, keine bzw. keine schwerwiegenden Motivationseinbrüche gehabt zu haben. Aus der Schülergruppe wird zweimal auf den „normalen“, entwicklungsbedingten, generellen Einbruch in der 9., 10. Klasse hingewiesen (Christopher, Ricarda), eine Absolventin nennt ebenfalls zeitweilige „Unlust-Phasen“ (Nicole). Diese Phasen hatten jedoch keine nennenswerten Auswirkungen auf die Einstellung zum bilingualen Unterricht.

Eine Schülerin überlegte, dass sie möglicherweise den bilingualen Unterricht abgebrochen hätte, wenn die Stunden ungünstig am Nachmittag gewesen wären, was aber nicht der Fall gewesen sei (Ricarda). Nach kurzer Überlegung widerrief sie dieses Argument und gab an, auch in diesem Fall weitergemacht zu haben. Das Sprachinteresse und die dadurch gegebene Motivation wären in dem Fall groß genug gewesen, um ungünstige Lernumstände zu akzeptieren (s. Einzelfall 5.5.1.2).

Eine Teilnehmerin der Randgruppe resümiert rückblickend, dass durch den hohen sprachlichen und inhaltlichen Anspruch in der Oberstufe die Motivation für den bilingualen Unterricht schwerer fiel oder gar nicht mehr da war (Julia). Dennoch habe der bilinguale Unterricht mehr Spaß gemacht als der deutschsprachige und war somit motivierend genug, dabei zu bleiben.

- I.: Gab's auch mal Phasen, wo du überhaupt keine Lust mehr hattest zu dem Unterricht, weil das vielleicht doch so'n bisschen anspruchsvoller war, du hast auch gesagt, die (Lehrer) haben euch mehr gefordert?
- J.: Ja,(...) **also später, als es dann auf das Abitur zugeht**, klar, (...) das Gestikulieren, das fällt dann schon eher weg, weil man einfach die Sprache drauf hat, **also dann wird da auch mehr durchgezogen und das ist schon hart im Bilingualen, so 10., 12. Klasse**, dann hat man auch manchmal „keinen Bock“ mehr (schmunzelt), weil das echt mehr Arbeit ist und die Texte dann auch schwieriger werden – der Anspruch ist schon hoch dann.
- I.: Und es ist ja auch ein zusätzlicher zeitlicher Aufwand dann.
- J.: Ja, man musste halt auch mehr machen als die anderen, klar. **Manchmal – die Motivation ist schon weg. Aber es hat immer noch mehr Spaß gemacht als der deutsche Unterricht** (schmunzelt, lacht).

5.6.7 Lehrkräfte

Eigenschaften eines guten bzw. schlechten Lehrers allgemein

Bei der Auswertung war es nicht immer einfach, zwischen allgemeinen Aussagen über eine gute Lehrkraft und Aussagen über eine Lehrkraft im bilingualen Unterricht zu unterscheiden. Einige Teilnehmer haben sich am bilingualen Unterricht orientiert, die genannten Eigenschaften aber einer guten Lehrkraft generell zugeschrieben. Insofern kommt es zu Überschneidungen bei der Zuordnung der genannten Gesichtspunkte.

Als allgemeine Eigenschaften eines guten Lehrers werden folgende Aspekte genannt:

- die Vertrauensbasis bzw. relativ nahe Beziehung zu den Schülern (Anja T., Christopher),
- mit Kindern/Schülern umgehen zu können (Julia),
- Interesse für die Schüler zu zeigen, d. h. ihnen etwas beibringen zu wollen (Katharina, ähnlich Martin),
- Interesse für das Fach zum Ausdruck zu bringen und selber motiviert zu sein (Tanja),
- eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre zu schaffen (Katharina s. o. Motivation, ähnlich Tanja),
- den Unterricht ausgeglichen zu gestalten bzw. aufzulockern, indem sich Phasen des Frontalunterrichts und des selbständigen Lernens abwechseln (Martin, Nicole),
- eine offene Grundhaltung zu haben, d. h. sympathisch und hilfsbereit zu sein und die Schüler zu motivieren (Nicole, ähnlich Katharina und Verena).

Kurz zusammengefasst sollte somit eine gute Lehrkraft im didaktischen Dreieck die Gratwanderung oder Ausgewogenheit zwischen einem in Hinsicht auf die Gestaltung und das „Unterrichtsklima“ schülerfreundlichen und einem bezogen auf das Sachfach inhaltlich verständlichen Unterricht schaffen (ähnlich Anja T.).

A.: Ein guter Lehrer ist für mich jemand, (...) der 'ne **Vertrauensbasis** zu den Schülern schaffen kann, ohne dabei aber jetzt zu vertrauensvoll zu wirken oder zu werden, dass **nicht seine Autorität untergraben** wird. Und auf der anderen Seite aber dann trotzdem so streng ist, dass er mit seinem **Unterrichtsstoff durchkommt** und seine Ziele erreicht und dabei aber auch die Schüler so motiviert halten kann, dass sie nicht vom bilingualen Unterricht abspringen.

K.: (...) dass man merkt, dass er den Schülern was beibringen möchte (betont), dass er weiß, die Schüler nehmen was mit aus dem Unterricht. Nicht, dass sie nur ihre Zeit da absitzen.

N.: (...) Also es **war nicht immer er, der dann so da vorne gestanden hat und geredet (hat)** und die anderen mussten nur zuhören, sondern teilweise haben wir eben auch selber die Möglichkeit gehabt, den anderen irgendwas vorzustellen und dann eben auch zuzuhören, wenn die anderen uns was vorgestellt haben. [...] Aber ich denke beim Lehrer, dass er 'ne **offene Grundhaltung hat und versucht, sympathisch zu sein, zu helfen, zu motivieren**, dann kommt das Ganze eben schon ganz angenehmer, dann kann man vielleicht auch Leute, die am Anfang noch nicht mal so extrem begeistert sind, doch noch begeistern. Also ich find, da hängt schon viel von ab.

T.: (...) also es gibt halt Lehrer, die sind total langweilig und lesen nur oder so, und da hat man keine Motivation irgendwie, dahinzugehen, weil man denkt, wie langweilig, sitzt man da, liest nur und ist halt langweilig und es gibt Lehrer, **die reißen einen irgendwie so mit, die sind dann selber total dabei und interessieren sich halt auch selber dafür und die sind selber motiviert** und die motivieren einen irgendwie dann mit und die machen dann halt auch mal 'n Witz oder so und dann ist das Klima irgendwie auch besser, also ist eher locker und man hat irgendwie Spaß dabei.

Besondere Eigenschaften einer Lehrkraft im bilingualen Unterricht

Einige Teilnehmer nennen keine besonderen Eigenschaften einer Lehrkraft für den bilingualen Unterricht mit der Begründung, es sollte *generell* eine gute Lehrkraft sein (s. o.; z. B. Nicole, Ricarda). Andere heben besondere Eigenschaften hervor, wobei vor allem der Aspekt der Motivation der Schüler eine besondere Rolle spiele. Lehrkräfte im bilingualen Unterricht sollten in besonderer Weise bzw. mehr als im regulären Unterricht:

- ... motivierend sein bzw. die Schüler motiviert halten, damit sie nicht den Mut verlieren und womöglich das Angebot abbrechen (Anja T., Julia – s. Einzelfall 5.5.2.8, Katharina, ähnlich Tanja). Hierzu ist es u. a. von Bedeutung, die Inhalte auf einem verständlichen Sprachniveau zu vermitteln (Christopher). Begründet wurde diese Einschätzung z. B. damit, dass es sich um ein freiwillige Teilnahme an dem Angebot handelt (Tanja – s. Einzelfall 5.5.2.6);
- ... schwierige Sachverhalte verständlich vermitteln können (Christopher, Julia).
- ... eine gute Aussprache haben bzw. die Sprache sehr gut beherrschen (Julia – s. Einzelfall 5.5.2.8, ähnlich Christopher). In Bezug auf die Sprachkenntnisse wäre ein *native speaker* von Vorteil (Martin).
- ... sich mit der (jeweiligen) Kultur der englischsprachigen Länder gut auskennen (Anja T. – s. Einzelfall 5.5.1.1).

Viele der genannten Aspekte kamen schon im Zusammenhang mit den subjektiven Theorien der Interviewteilnehmer zum Vorschein und wurden durch Auszüge verdeutlicht (s. Hinweise oben). Sie werden daher an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt.

- C.: Also ja, er muss halt auch **schwierigere Sachverhalte relativ leicht rüberbringen**, vor allem, weil's auch englische Sprache ist, mit möglichst wenigem, sehr schweren Vokabular, halt die Sachen schildern können (...). [...] Vielleicht kann man auch am bilingualen Unterricht **schneller die Lust verlieren** als in so einem anderen Unterricht, weil's eben eine fremde Sprache ist und so ungewohnt eigentlich. [...]
(Anm.: Ein schlechter Lehrer im bilingualen Unterricht:)
Ja, zum Beispiel einer, der die **Aussprache** oder so ganz **schlecht** rüberbringt.

Bedeutung eines native speaker als Lehrkraft im bilingualen Unterricht

In Kapitel 3 wurden die Probleme aufgezeigt, die mit der Umsetzung des zunächst proklamierten additiven Prinzips in Rheinland-Pfalz verbunden waren (vgl. Abschnitt 3.3.2). Demnach ist ein *native speaker* im bilingualen Unterricht (Englisch) eher die Ausnahme als die Regel. Da die interviewten Schüler und Absolventen zumindest zeitweise diese Ausnahme kennen lernen konnten, ist es m. E. interessant, wie sie diese Erfahrung einschätzen. Um die Aussagen der Schüler und Absolventen vor diesem Hintergrund einordnen zu können, wird vorab dargestellt, wie lange sie bilingualen Erdkundeunterricht bei einem *native speaker* hatten.

Tabelle 38: Dauer der Erfahrungen der Interviewteilnehmer mit einem *native speaker* als Lehrkraft

Interviewteilnehmer	<i>native speaker</i> im bilingualen Unterricht
Anja T., Anja W.	ab der zweiten Hälfte des 7. Schuljahres durchgehend in Erdkunde
Nicole	durchgehend in Erdkunde
Daniel, Verena	durchgehend in Erdkunde
Martin, Tanja, Ricarda, Christopher	9./10. Schuljahr in Erdkunde
Katharina	nur 11. Schuljahr in Erdkunde
Julia (Französisch, andere Schule)	durchgehend in Erdkunde und Geschichte („additives Prinzip“)

Insgesamt wird die Erfahrung mit einem *native speaker* sehr positiv bewertet (Anja T., Anja W., Christopher, Daniel, Julia, Ricarda, Tanja, Verena) oder persönlich als „sehr, sehr wichtig“ eingeschätzt (Julia, s. Einzelfall 5.5.2.8) bzw. aufgrund der Aussprache und Authentizität als besser empfunden (Julia, Verena – s. Einzelfall 5.5.2.4). Zuweilen wird ein großer Einfluss gegenüber der Einstellung zum britischen bzw. amerikanischen Englisch zugestanden (Daniel, s. Einzelfall 5.5.2.3). Es wird aber resümiert, dass ein *native speaker* im bilingualen Unterricht zwar ein Vorteil oder eine Erfahrung, aber keine Notwendigkeit sei. Interessant ist, dass ihm, abgesehen von den Sprachkenntnissen und den authentischen Informationen über das jeweilige fremdsprachige Land, vereinzelt generell positive Eigenschaften, wie besseres Erklären-können (Tanja, ähnlich Ricarda), zugeordnet werden.

C: Man gewöhnt sich dran. Also ist schon – also, die *native speaker* die sprechen schon so fließender. **Muss man sich schon dran gewöhnen, aber nach einer Zeit, dann geht das. Merkt man eigentlich keinen Unterschied mehr.** War am Anfang ein bisschen schwerer zu verstehen, weil die ja manche Sachen verschlucken, aber nach einer Zeit geht das.

I: Und kann das nicht sogar für einen Schüler noch mehr eine Herausforderung sein, wenn er bei einem *native speaker* hat?

C.: Klar. Doch, **ist schon auch anspruchsvoller, auch hilfreich, finde ich.** Dass es für später dann doch schon Vorteile bringt, weil man sich ja dann auch mit Menschen, die Englisch sprechen, unterhalten muss und mit *native speakern* halt. Und so Erfahrungen können einem da schon helfen, finde ich.

I: Warum denn, was ist denn da jetzt so schön dran (einen *native speaker* als Lehrkraft zu haben)?

M.: Ja zum einen, weil er dann auch selber **Kontakt zu seinem Heimatland** hat, kann er dann auch **Materialien** mitbringen, (...), also **er weiß dann selber mehr über Amerika**, über England, was auch immer, weil er ja da aufgewachsen ist und auch die, teilweise die englische oder amerikanische Geographie dann auch im Unterricht selber gelernt hat, als er noch in der Schule war, **und kann dann vielleicht auch mehr darüber erzählen als jemand, der das bilingual nur gelernt hat.**

I: Und sprachlich, (was) meinst du so von der Aussprache?

M.: Doch, von der **Aussprache** gibt's bestimmt auch **große Unterschiede** zwischen den *native speakern* und den normalen Englischlehrern, ich könnt jetzt aber nicht sagen, dass wir uns wirklich so an den Akzent oder an die Aussprache jetzt von den *native speakern* sehr angepasst haben.

I: Den Unterricht in der 10. Klasse hattest du ja auch bei einem *native speaker*. War das für dich von Bedeutung, dass da jetzt jemand stand, der als Muttersprache die englische Sprache-

R.: Auf jeden Fall!

I: Ja?

R.: **Weil der hat irgendwie, würd ich sagen, mehr Ahnung.** Also ich weiß jetzt nicht, kommt natürlich jetzt auch auf den Lehrer an oder so, **aber er konnte halt eben auch Sachen so erklären, weil man genau wusste, der hatte das eben jetzt auch in England oder in Amerika (...) gelernt** und so, ich denk schon.

I: Und würdest du es befürworten, dass man das jetzt bei einem *native speaker* macht oder ist das eigentlich für dich im Prinzip egal?

R.: Im Prinzip eigentlich egal, sag ich jetzt mal, **aber ein *native speaker* ist eben auch so eine Erfahrung.**

T.: Also, von Bedeutung find ich's jetzt nicht unbedingt, also dass es irgendwie jetzt beeinflussen würde, dass man unbedingt den Unterricht machen will oder nicht, **aber ich denk schon, dass es besser ist, weil die Lehrer wissen also, wovon sie reden eigentlich, (...)** Also, ich

denk schon, dass es halt sicherer, sicherer in Anführungsstrichen, ist mit 'nem native speaker.

Hinsichtlich qualifizierter Muttersprachler weist CHRIST aufgrund einer Absolventenbefragung im bilingualen deutsch-französischen Bildungsgang in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abschnitt 2.3.3.2) darauf hin, dass die Befragten trotz des gelobten Engagements und der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte mehr Lehrkräfte mit der Unterrichtssprache als Muttersprache wünschten (vgl. CHRIST 1996, S. 219). Die oben genannten Überlegungen könnten einige Gründe für diesen Wunsch sein.

5.6.8 Lerngruppe

In drei Fällen wird der Einfluss der Lerngruppe auf die Einstellung zum Unterricht bzw. das Lernverhalten besonders hervorgehoben (Anja T. – dort vor allem in Bezug auf die Situation in der Oberstufe; Daniel, Verena – aufgrund der besonderen Situation, s. Abschnitt 5.6.2). Dabei wurde vor allem die kleine Gruppengröße (etwa 10-15 Schüler in der Mittelstufe¹) betont und als vorteilhaft empfunden. Zweimal wird aufgrund dieser positiven Erfahrung generell bzw. speziell in Bezug auf den bilingualen Unterricht für eine (häufigere) Bildung von kleinen Lerngruppen plädiert.

Die übrigen Teilnehmer hatten den bilingualen Unterricht in der Mittelstufe in einer „normalen“ Klassengröße (25-30 Schüler). Der größte Teil empfindet wenig oder keinen Einfluss auf das eigene Lernverhalten durch die Gruppe. Vereinzelt wird ein Einfluss in Form eines „Mitziehens“ beschrieben (Christopher).

Einfluss durch die Gruppe

- A.: Ja. Und, ja in Bezug jetzt auf meine Mitschüler, da war es so, dass wir uns eigentlich alle untereinander sehr gut verstanden haben, wir war'n auch nachher (Anm.: in der Oberstufe) 'ne relativ kleine Lerngruppe von fünfzehn Leuten (...), also es war **immer 'ne vertraute Atmosphäre** unter uns allen und man hat sich immer alles getraut zu sagen, was man sagen wollte. **Es gab überhaupt keine Hemmungen, und ich glaub, das war auch mit der große Motivationsfaktor.**[...]
- I.: Also (...) die, die kein Interesse dafür hatten, die haben vorher so'n bisschen gestört?
- A.: Ich will nicht sagen, unbedingt gestört, aber sie haben halt die Lerngruppe größer gemacht – quantitativ – **und dadurch ist das Ganze, ist der Unterricht ja dann auch wieder 'n bisschen unpersönlicher, je größer 'ne Gruppe ist** und dadurch, dass die dann weggegangen sind, wurden wir kleiner und das Ganze wurde dann schon familiärer eben.
- I.: Und hat sich das auch positiv auf die Lernleistung ausgewirkt?
- A.: Ja. **Also ich glaube, (...) dass sich der bilinguale Unterricht auch wirklich nur in 'ner kleineren Lerngruppe durchführen lässt** als jetzt im normalen Klassenverband mit durchschnittlich 30 Schülern, wie es ja im Moment der Fall ist. Also ich würde so sagen, zwischen 15 und wirklich maximal 20, also mehr sollten es im bilingualen Klassenverband nicht sein.
-
- I.: (...) Hat auch für dich die Gruppe Einfluss gehabt auf deine Einstellung zum bilingualen Unterricht?
- C.: Ja, ich denk schon. **Wenn die ganze Gruppe da mitzieht, interessiert dabei ist**, dann wird man – ist die Motivation bei einem selber auch schon größer, weil man sich ja dann auch irgendwie – **ist sozusagen Gruppenzwang. Weil man ja auch nicht als Einziger da zurückhängen will und überhaupt nichts machen will**, und deswegen, find ich, ist das schon gut, wenn man als Gruppe dann interessiert ist.

¹ „Da hatten wir dann immer unseren kleinen Englisch-Club“ (Daniel).

Eher wenig oder kein Einfluss durch die Gruppe

- I.: Oder hat dich die Gruppe irgendwie motiviert (...) im positiven Sinne?
 M.: Das glaub ich jetzt eigentlich weniger, aber speziell in der 7., 8. Klasse, als wir so schwierig waren, **hatten wir eigentlich immer einen guten Bezug zum Herrn W. eigentlich so gehabt und vielleicht war auch deshalb die Einstellung eher positiv.**
 I.: Also ist der Lehrereinfluss doch noch immer größer gewesen als jetzt die Gruppe für dich.
 M.: Ja.

5.6.9 Medieneinsatz und methodische Gestaltung

Bei der vergleichenden Einschätzung des Medieneinsatzes und der methodischen Gestaltung im englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht handelt es sich um eine subjektive Sichtweise, die in engem Zusammenhang mit dem persönlichen Hintergrund und der Persönlichkeit der interviewten Person steht und hinsichtlich ihres „Wahrheitsgehaltes“ nicht hinterfragt werden soll und kann. Interessant sind die Begründungszusammenhänge, die diesbezüglich genannt werden. Diese kamen in der Beschreibung und Bewertung des bilingualen Unterrichts schon vereinzelt bzw. ansatzweise vor, sollen aber an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt werden. Die Antworten auf die Frage, ob die Interviewteilnehmer Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen und dem fremdsprachigen Erdkundeunterricht im Medieneinsatz und in der methodischen Gestaltung wahrgenommen haben, reichen von einem deutlichen „ja“ bis zu einem deutlichen „nein“.

Medieneinsatz

Vereinzelt wird eine Vielfalt an Medien aufgelistet, die im bilingualen Erdkundeunterricht zum Einsatz gekommen waren. Diese wird u. a. damit begründet, dass die Schulausstattung für den regulären bzw. deutschsprachigen Erdkundeunterricht (v. a. Buch und Atlas) um die fremdsprachigen Medien bzw. Materialien erweitert werde (Anja T., ähnlich Julia).

- A.: Also, viele verschiedene Medien zum Beispiel, dass wir viel öfter den **Overhead** benutzt haben und dann gleichzeitig auch die **Tafel**, und Poster erstellt haben dann **ein ganz anderes Schulbuch** als alle anderen Schüler überhaupt hatten, **den englischen Atlas, den deutschen Atlas**, dann auch mal das **deutsche Schulbuch**.

Für den fremdsprachigen Sachfachunterricht werden zudem hauptsächlich zwei Aspekte besonders hervorgehoben: zum einen die (von den Lehrkräften erstellten) Materialien (Anja T., Katharina) bzw. Kopien (Martin, Nicole) und zum anderen die Visualisierung durch Filme und Schaubilder (Nicole, Christopher, Daniel, Martin, Verena). Zuweilen wird der häufigere Einsatz des Tageslichtprojektors betont (Anja T., Anja W.). Begründet wird dieser häufigere Einsatz bestimmter visualisierender Medien vor allem mit dem Lernprozess im bilingualen Unterricht. Er wird aber auch in Verbindung gesehen mit den Bemühungen der Lehrkräfte insgesamt (Nicole, Julia), mit den Eigenschaften bestimmter Lehrkräfte (Katharina, in Ansätzen Anja W.), mit der geringen Größe der Lerngruppe (Daniel für Filme, in Ansätzen Verena) und bezogen auf die kopierten Materialien mit dem Fehlen eines Schulbuchs im fremdsprachigen Unterricht (Martin, Nicole, Katharina).

Zwei Schülerinnen haben *keine* Unterschiede im Medieneinsatz gesehen (Ricarda, Tanja – sie bezieht den häufigeren Filmeinsatz nur auf den Geschichtsunterricht), zwei Schüler haben *nur wenig* Unterschiede gesehen (Martin und Christopher – nur in Bezug auf Filme ein Unterschied).

Beispielhaft werden zwei ausführliche Einschätzungen vorgestellt, in der die Visualisierung im fremdsprachigen Erdkundeunterricht hervorgehoben und begründet wird (Christopher, Nicole). Im Kontrast dazu folgt exemplarisch eine Gegenseit (Ricarda).

- C.: (...) **im englischen (Unterricht) wird halt mehr so mit Schaubildern gemacht**, wo man nicht direkt alles an einem Text erklärt, sondern dass man es bildlich zeigt, **um es erst mal nachzuvollziehen und erst danach versucht, das irgendwie im Text zu beschreiben. Im deutschen gibt's direkt den Text, vielleicht ein Schaubild dazu, aber da wird nicht grundsätzlich zuerst auf's Schaubild geguckt, sondern erst der Text und dann vielleicht nachher zum besseren Verständnis das Schaubild.**
- I.: Und du meinst jetzt, man macht da erst das Schaubild, damit ihr als Schüler-
- C.: **Erst mal ein Grundverständnis dafür hat und dann den Text, um es halt dann tiefer zu verstehen und danach sich selber auch ausdrücken zu können.**
- I.: Welche Vorgehensweise findest du besser?
- C.: Ja, so in 'ner fremden Sprache find ich schon besser, wenn man zuerst so'n Schaubild hat, wenn man zuerst ein Grundverständnis hat und dann die Sprache. Und im deutschen (Unterricht) ist auch nicht verkehrt, wenn man dann direkt schon (etwas) mit dem Text macht. Ich denk, das kann man schon erwarten, wenn man das am Gymnasium durch macht bis zum Abitur. Ich weiß nicht, wie das an anderen Schulen ist. Ich denk, muss man schon erwarten können von deutschen Schülern, dass sie das verstehen.
-
- N.: (...) vielleicht hat das damit zu tun, dass man sich, **dass die Lehrer** (betont) **sich auch sehr bemüht haben, alles sehr klar, sehr viel mit Bildern, mit Filmmaterial, mit allem, was noch so unterstützend war**, weil man ja in der 7. Klasse mit der Sprache doch noch nicht .. ganz so praktisch gut ist, vielleicht ist das unterschwellig auch eben der Grund gewesen. [...]
- I.: Vielleicht im Vergleich zum deutschsprachigen (Unterricht), ist vielleicht einfacher, wenn man das ein bisschen abgrenzen kann?
- N.: Also das fällt mir jetzt sehr schwer, das dem deutschen gegenüber abzugrenzen, weil ich das selber so in Gedanken nie gemacht habe. Also ich kann nur sagen, dass es einfach **bunt gestaltet war**, also wie gesagt, **die Arbeitsmaterialien waren sehr schön. Das spielt ja auch immer mit eine Rolle, wie so alles visuell aufgezo-gen ist, weil man doch über mehrere Kanäle lernt.** [...] Ich denk jetzt z. B. Wetter oder so war ein Thema, wenn man so Wörter wie *evaporation* oder wie auch immer und die ganzen Worte eben so einführt, dann waren halt eben (...) die Wolken noch aufgemalt, **war eben alles sehr von dem Thema dann einfach alles sehr deutlich, sehr anschaulich, was man eben in der deutschen Sprache nicht so anschaulich hätte irgendwie erklären müssen, weil das dann sowieso klar war**, aber so wurden die Wörter dann ja eben noch mit erklärt. Wurde ja nicht immer wieder ins Deutsche übersetzt, sondern man hat ja schon versucht, im Englischen dann zu bleiben, und das Ganze aus dem Kontext heraus zu erklären.
- I.: Also dass mehr das Visuelle dann noch reingekommen ist. Dadurch, um das noch mal doppelt zu verdeutlichen, klar im deutschen (Unterricht) macht man es weniger.
- N.: Dann haben wir uns eben auch Wetternachrichten im Fernsehen angeguckt, genau. [...] Die waren dann natürlich sehr schnell, haben wir uns einfach noch mal – also, es gab dann auch viele Momente, wo man einfach mal so schmunzeln konnte (schmunzelt selbst beim Erinnern).
- I.: Also du hast gerade schon mal gesagt, dass die Materialien so'n bisschen bunter waren. Gab's denn sonst noch etwas, was die Medien insgesamt betraf, Unterschiede, meinst du, zum normalen Erdkunde, also deutschsprachigen Erdkundeunterricht?
- N.: (...) **also wir haben halt viel mehr, öfter, den Fernseher eingesetzt**, ja aber sonst, Karten haben wir auch im deutschsprachigen Erdkundeunterricht eben angeguckt, und Bücher hatten wir auch, also wie gesagt, ich denk halt eben, **es war sehr viel graphischer noch dargestellt**, also jetzt nicht einfach nur so'n Diagramm, sondern halt wirklich noch so gemalt, die Wolken und 'nen Berg, damit man auch wirklich mitkriegt, was damit jetzt gemeint ist.
-

- I.: Okay. Hast du den englischsprachigen Unterricht anders empfunden als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?
- R.: Nee, eigentlich überhaupt nicht. Also zwischendurch hat man dann vielleicht mal ein bisschen Deutsch geredet oder so, aber da war eigentlich kein Unterschied. Ich mein, da kommt man auch umschalten.
- I.: Und zum Medieneinsatz oder Methoden, d. h. also, welche Medien eingesetzt wurden: Folien, Dias, Filme oder so, war auch kein Unterschied zu erkennen?
- R.: **Nein, überhaupt nicht.**

Erklärungsansätze

Insgesamt gesehen wird vor allem der häufigere Einsatz von Filmen betont, was insofern erstaunlich ist, weil der deutsche Markt diesbezüglich noch kein großes Angebot hat. Es wird in verschiedenen Interviews erwähnt, dass z. B. Wetterberichte gezeigt wurden (Verena, Nicole), die vermutlich von den Lehrkräften z. B. von englischen Sendern aufgenommen wurden¹. Zudem könnten – vor allem in der Oberstufe – authentische Filme eingesetzt worden sein. Bei den Hospitationen konnte zudem beobachtet werden, dass in der Mittelstufe im fremdsprachigen Erdkundeunterricht auch deutschsprachige Filme eingesetzt wurden, die aber in der Fremdsprache besprochen wurden, so dass der bilinguale Unterricht im wahrsten Sinne des Wortes zweisprachig war. Dies erklärt zunächst nur den Einsatz von Filmen überhaupt.

Ein *häufigerer* Einsatz von Filmen könnte vordergründig durch Lehrerpräferenzen begründet werden. Es wurden jedoch innerhalb derselben Lerngruppe unterschiedliche Einschätzungen gegeben (z. B. Christopher und Ricarda), so dass diese Erklärung nicht zufrieden stellt. Daher werden weitere Überlegungen vorgestellt.

Der häufigere Einsatz von Filmen könnte zunächst einmal über die konzeptuellen Vorgaben erklärt werden, weil in der 8. und 10. Jahrgangsstufe der englischsprachige Sachfachunterricht im Sinne der Verwaltungsvorschrift gegenüber dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht mit einer Wochenstunde mehr vertreten ist (Verhältnis 2:1) und in der 9. Jahrgangsstufe nur englischsprachiger Erdkundeunterricht stattfand. Der Einsatz von Filmen bietet sich daher vom Zeitrahmen her im fremdsprachigen Unterricht eher an und kommt der Intention des bilingualen Unterrichts bezogen auf das Leitziel ohnehin entgegen. In einem der Interviews wurde, weil es sich anbot, nachgefragt, ob der häufigere Einsatz von Filmen möglicherweise deshalb in Erinnerung geblieben ist. Dies wurde als Begründung akzeptiert (Nicole):

- N.: (...) Und ja, der Fernseher wurde öfter eingesetzt, aber das kann jetzt natürlich auch wieder Geschmackssache von dem Lehrer sein, ich weiß es nicht.
- I.: Aber ihr hattet doch den gleichen Lehrer im deutschsprachigen und im englischsprachigen (Unterricht), oder?
- N.: Ja, aber (zögert) irgendwie mit dem Fernseher, also kam mir so vor (ist verunsichert).
- I.: Mag aber auch damit zusammenhängen, dass man z. B. in der 8. Klasse zwei Stunden englischsprachigen Unterricht hat und nur eine Stunde deutschsprachigen, (...) schon von der Planung her ist es vermutlich eher so, dass man sich sagt, also im englischsprachigen, da kann ich den Fernseher gut mal einsetzen, habe ich eh mehr Zeit zur Verfügung.
- N.: Ja, ja, vielleicht lag das daran. Genau.

Der wahrgenommene häufigere Einsatz könnte weiterhin mit der Verarbeitungstiefe in Zusammenhang stehen. Aufgrund der langsameren Progression, bedingt durch die noch nicht vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse auf Schülerseite, fordert der Einsatz eines Filmes im

¹ Bei den Schulgesprächen im Zuge der quantitativen Erhebung gab beispielsweise ein Lehrer an, viele Informationen bzw. Filmsequenzen über CNN oder *Channel 4* zu beziehen.

fremdsprachigen Unterricht mehr Unterrichtszeit und ist u. U. mit einem wiederholten Abspielen verbunden. Auf Verständnisschwierigkeiten beim Einsatz fremdsprachiger Filme wurde in einigen Interviews hingewiesen (Nicole, Christopher, Verena, eher indirekt Julia), die eine intensivere Behandlung und damit Gedächtnisverankerung (s. Abschnitt 5.6.10) sehr wahrscheinlich machen. Hierbei spielt die erforderliche Aufmerksamkeit und Konzentration, verbunden mit der Lernbereitschaft im fremdsprachigen Sachfachunterricht, eine Rolle. Diese wird in einem Interview explizit im Vergleich zum deutschsprachigen Sachfachunterricht zur Sprache gebracht, wobei in diesem Auszug auch schon Elemente der methodischen Gestaltung einfließen (Christopher). Demnach könnten Schüler im deutschsprachigen Erdkundeunterricht zuweilen eher eine passive Haltung einnehmen und sich „berieseln“ lassen, was im fremdsprachigen Erdkundeunterricht nicht möglich sei. Obwohl sich im Auszug die Berieselung auf die Lehrperson bezieht, kann man sie auf Filme gleichermaßen beziehen.

5.6.9.2 Methodische Gestaltung

Von mehreren Interviewteilnehmern wird erwähnt oder explizit hervorgehoben, dass sie die Gestaltung des fremdsprachigen Erdkundeunterrichts als anders im Vergleich zum regulären Unterricht empfunden haben (Anja T. – s. Einzelfall 5.5.1.1, Christopher, Daniel, Julia, Verena – s. Einzelfall 5.5.2.4, Katharina). Das Unterrichtsgespräch habe ihrer Ansicht nach eine größere Rolle gespielt und habe z. B. häufiger in Form von *Brainstorming* stattgefunden (Anja T., Katharina). In diesem Zusammenhang wird einerseits die Bedeutung der Lehrkraft hervorgehoben, die bei der Erarbeitung im Unterrichtsgespräch eine „wichtige“ Rolle gespielt habe (Julia, in Ansätzen Nicole). Andererseits wird von vielen Teilnehmern vor allem die *Schülerrolle* als eine andere empfunden und dargestellt (s. Abschnitt 5.6.5). Der deutschsprachige Erdkundeunterricht wird als eher ergebnisorientiert mit einer tendenziell passiven Schülerrolle beschrieben, wohingegen der fremdsprachige eher als Unterrichtsgespräch mit einer aktiven Schülerrolle charakterisiert wird (Christopher – s. Einzelfall 5.5.1.3, Anja T. – s. Einzelfall 5.5.1.1, Daniel).

C.: **Im deutschen Erdkundeunterricht war es halt mehr so, dass der Lehrer halt vorne was erzählt hat und wir aufpassen sollten und im Englischen, finde ich, ist es auch mehr, dass die Schüler selber sprechen sollen. Es soll ja dazu beitragen, dass die Sprache gefördert wird. Und deswegen. Find ich eigentlich auch gut so.**

I.: Also, dass die Schüler mehr so aktiv werden sollen, mehr so erzählen sollen.

C.: **In Erdkunde kann man sich halt eher so berieseln lassen vom Lehrer irgendwie.**

I.: In dem deutschsprachigen (Unterricht)?

C.: Ja, in dem deutschsprachigen.

I.: Also, dass der dann mehr so erzählt über die Länder oder so?

C.: **Ja, ich find, da ist man nicht so direkt gefordert. [...]**

I.: (...) Wenn du jetzt sagst, da war mehr Gespräch, wie war der deutschsprachige Erdkundeunterricht dann? Ihr hattet ja auch deutschsprachigen Erdkundeunterricht, also beides.

A.: Das kam mir dann schon wieder 'n bisschen ja, nicht strikter, aber **das war dann dieser ganz normale Ablauf wie auch die anderen Schulstunden eben geplant werden: Einführung, Hauptteil und dann der Schluss, und das war dann wirklich wieder mehr dieses am Schulbuch dran arbeiten und ja zusammen ein Tafelbild erstellen, aber das ist ja nicht ein Gespräch in der Klasse, sondern ist ja dann schon mehr Richtung Tafel gerichtet.**

I.: Ihr hattet den gleichen Lehrer im deutschsprachigen und im englischsprachigen Erdkundeunterricht?

A.: Ja.

-
- I.: (...) Wenn du sagst trocken, was-
- D.: Ja, nicht nur, dass – **man hat auch wesentlich mehr über Dinge geredet als nur Tafel, gucken, vorlesen** und – **ich denke, es war halt schon ein bisschen tiefergehend.**
- I.: Und mehr Diskussion in der Klasse?
- D.: Ja.
-

- I.: War der denn irgendwie anders?
- K.: Ja, **der war auf jeden Fall anders aufgebaut, allein wegen den Vokabeln schon.** Also wenn ich an den bilingualen Unterricht denke, dann fällt mir immer *desertification* ein, ich weiß auch nicht, das ist so hängen geblieben. Weil das so'n schwieriges Wort am Anfang war und also so spezielle Sachen, die sind bei mir schon hängen geblieben. Ja wir haben, **also meiner Meinung nach haben wir mehr diskutiert in der Klasse.** Weil bei dem anderen Erdkundeunterricht war es eher so, dass wir dann entweder Aufgaben hatten, wo wir dann in Gruppenarbeit irgendwas erarbeiten mussten oder dass der Herr A. irgendwas erklärt hat. **Und bei dem Bilingualen war das eher, dass wir eher irgendwelche Folien an der Wand hatten und dass wir dazu erst mal was sagen mussten auf Englisch und dann unsere Meinung dazu und irgendwelche Überlegungen, was uns da jetzt gerade so einfällt und, also gesprochen hab ich persönlich mehr im englischen – die Gruppe war natürlich auch bedeutend kleiner.**

Zwei Schülerinnen haben eher keine Unterschiede gesehen (Ricarda, Tanja), wobei in einem Fall eine andere Unterrichtsatmosphäre im fremdsprachigen Sachfachunterricht zugestanden wird, die mit dem Umgang untereinander, der gegenseitigen Unterstützung z. B. durch Vokabeln zuflüstern, begründet wird (Ricarda).

Folgende Begründungen werden somit in den Interviews für die Unterschiede in der methodischen Gestaltung zwischen dem fremdsprachigen und dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht genannt (s. o.):

Andere Gestaltung überhaupt, z. B. mehr Unterrichtsgespräch:

- Begründung: Ziel, die fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit zu fördern (Anja T., Christopher, Verena),
- Begründung: *native speaker* als Lehrkräfte (Julia, in Ansätzen Anja T.),
- Begründung: das noch nicht vorhandene bzw. ausreichende fremdsprachliche Verständnis bzw. die Sprachprobleme v. a. im Anfangsunterricht (Christopher, Julia, Anja T., Verena),
- Begründung: notwendiges Vokabellernen (Katharina),
- Begründung: kleine Lerngruppe (Daniel, Verena, Katharina).

Mehr Gruppenarbeit:

- Begründung (indirekt) mit dem Projekt (s. u.) in Klasse 9 und 10 (Martin)
 - Begründung mit der Präferenz des Lehrers (Anja W.)
- A.: **Also in Erdkunde haben wir schon viel so Gruppenarbeit gemacht, aber ich denk eigentlich, dass das eher am Lehrer lag als jetzt da dran, dass es bilingual war.** Wo dann auch teilweise halt in den Gruppen kleinere Referate vorbereitet werden mussten oder so was. **Also, das war schon mehr als in anderen Fächern, aber ich denk, dass das halt mit dem Lehrer zusammenhängt.**

Die These:

„Der fremdsprachige Erdkundeunterricht berücksichtigt beim Vermitteln von Sachfachinhalten vor allem das Lernziel der kommunikativen Kompetenz, wohingegen der deutschsprachige Erdkundeunterricht eher ergebnisbezogen über das Durcharbeiten von Schulbuchtexten und Fixieren der Ergebnisse an der Tafel vorgeht“

zieht somit ein Bündel von Begründungsmöglichkeiten nach sich, die sich – auf Grundlage der vorgestellten Sichtweisen – nicht immer auf den bilingualen Unterricht als Schulfach an sich beziehen. Dennoch ist festzuhalten, dass die Fremdsprache eine bedeutende Rolle bei den Begründungen einnimmt.

Exkurs: Projekt in Klasse 9 und 10

Da im Lehrplanentwurf von Rheinland-Pfalz für die Jahrgangsstufe 9 ein Projekt vorgeschlagen wird, was nach MEYER 1994 einer methodischen Großform zuzuordnen ist und eine besondere methodische Gestaltung mit sich bringt, sollen an dieser Stelle Einschätzungen von Schülern vorgestellt werden. Die Schülergruppe der 11. Klasse hatte im englischsprachigen Erdkundeunterricht an einem längerfristig angelegten Projekt in Klassenstufe 9 und 10 gearbeitet. Dieses findet in zwei Interviews besondere Erwähnung (Martin, Christopher), in einem Interview wird es am Rande eingeflochten (Ricarda) und einmal nur auf Nachfrage bestätigt (Tanja).

In allen Auszügen kommt zum Ausdruck, dass die andere Gestaltung des Unterrichts als positiv empfunden wird. Hierbei werden zudem die für die Zukunft nützlichen Computerkenntnisse betont. Dennoch wird die Projektarbeit nicht als „wirklich englischer“ Unterricht eingeschätzt, da keine Vokabeln bzw. englischsprachigen geographischen Fachbegriffe im Klassengespräch eingeführt wurden, sondern jeder für sich bzw. innerhalb seiner Gruppe selbständig arbeiten musste, so dass der Lerneffekt – vermutlich vor allem auf das Fremdsprachenlernen bezogen – nach Ansicht der Schüler gering gewesen sei.

M.: Ja, also bei Herrn A. haben wir eben dieses Projekt gemacht, das haben wir dann in der 9. und 10. gemacht – also in der 9. Klasse haben wir eben noch nur eine Erdkundestunde gehabt, obwohl wir eigentlich normalerweise gar keine gehabt hätten, haben wir dann eben zum ersten Jahr dieses Projekt gemacht. Da musste dann jeder sich ein Thema zur Nachhaltigkeit von Wasser aussuchen und ja, dann dazu eine Homepage erstellen; im zweiten Jahr haben wir dann (...) **neben dem Erdkundeprojekt auch noch normale, also eine Stunde wirklich englische Erdkunde gemacht.** Ja, da haben wir dann mit diesem Buch, was wir jetzt auch hier benutzen, gearbeitet. [...]

I.: Und wie war das mit dieser Arbeit im Projekt, also wie hast du das empfunden?

M.: Ja, also es waren ja **Gruppenarbeiten, das war dann ja schon wieder ein bisschen lästig**, aber eigentlich war es auch eine gute Sache, weil man auch so an **Vokabelwortschatz kommt, an den man ja normalerweise nicht gekommen wäre, außerdem war es ganz gut, dass wir auch am Computer gearbeitet haben**, ich mein, das kann ja nie schaden, so.

I.: Du meinst also, es hat dir auch was gebracht?

M.: Ich glaub schon, ja. Ich hätte vorher keine Ahnung gehabt, wie man jetzt eine Homepage erstellen könnte. [...]

I.: Ja, du hebst jetzt dieses Projekt so hervor.

M.: Ja, **das war mal was anderes**, es war eben **nicht so typisch Unterricht, sondern man muss ja auch selber was tun.** Es wurde einem nicht nur was vorgesetzt, sondern **man musste sich selber was erarbeiten oder auch selbständig noch was suchen und wir wurden auch dazu – ja nicht ermahnt, aber wir wurden dazu angehalten, immer so kleine Protokolle über die Stunden zu schreiben**, so Zettel, was man gemacht hat, was man noch machen würde oder was schief gegangen ist. [...]

- I.: Hast du das später auch so empfunden, als du das Projekt gemacht hast oder in der 10. Klasse – als anstrengend, dieses Vokabellernen?
 M.: Das Vokabellernen weniger, aber **diese Projektarbeit war teilweise schon sehr anstrengend.** [...].
 I.: Und durch den bilingualen Unterricht, hat sich deine Einstellung dazu verändert zu dem Fach Erdkunde, dass es dadurch ein bisschen vielleicht ins Positive gegangen oder-
 M.: Ja, es wurde interessanter, weil wir auch, **vor allem jetzt wieder mit diesem Projekt eben, mal 'ne andere Seite vom Erdkundeunterricht kennen gelernt haben ...** [...]
 I.: (...). Aber du bist schon der Meinung, dass deine Einstellung zu dem Fach Erdkunde dadurch besser geworden ist?
 M.: Die ist noch mal ein Stück besser geworden dadurch, ja.

-
- C.: (...). Bei Herrn A. haben wir halt **in der 9. Klasse haben wir ja nur das Projekt gemacht. Deswegen hatten wir jetzt so direkt nichts an Lerneffekt außer mit den Computern oder so.** (...) [...] War ganz gut, wie wir letztes Jahr zum Beispiel mit dem Herrn A. in Mainz waren, **wo wir das bilinguale Projekt „Sustainability of Water“ in Mainz vorgestellt haben,** auf so 'ner großen Ausstellung, wo auch viele andere Schulen waren, waren wir zu viert mit Herrn A. hin. **Ja, und überhaupt, die Internet-Seiten, die wir gemacht haben. Schon gut, eigentlich.** Wo man auch gerne was daheim dafür gemacht hat und so.
 I.: Und du meinstest jetzt aber vorhin, dass du da eigentlich nicht so viel gelernt hättest.
 C.: Ja, gelernt so nicht.

-
- I.: Und in der 9., 10. hattest du bei Herrn A.?
 R.: **Ja, da hatten wir ja das Projekt. Das war ja dann nicht so viel.**
 I.: **War nicht so viel mit Reden jetzt?**
 R.: **Ja, genau.**
 I.: Nicht so viel Vokabellernen?
 R.: Vokabeln hatten wir so gar nicht. Nur halt eben so im Buch mal so, das wir irgendwas mal über Großbritannien gesprochen haben, (...).
 I.: Und das hat dir aber nicht so gut gefallen?
 R.: Ja vom Erzählen – ja doch, kann man nicht so sagen, weil wir haben da ja viel mit dem Computer gearbeitet und auch die ganzen Fachbegriffe dafür gelernt. Das fand ich auch ganz gut.
 I.: Also – war dann mal was anderes?
 R.: **Ja. Nur halt eben nicht so in der Klasse arbeiten, sondern mehr so für sich selber.**

5.6.10 Lernprozess und Fachkompetenz

- J.: Ja, der deutsche (Unterricht) ging natürlich viel schneller vonstatten, also wir haben viel mehr durchgenommen. Also die größte Stoffbehandlung haben wir doch am Anfang zumindest noch im deutschen Unterricht gehabt, weil's im Französischen halt noch langsamer vorwärts ging mit den Vokabeln und alles und sie (Anm.: die Lehrerin) hat ja wirklich alles auf Französisch gemacht. Und deswegen ging es etwas langsamer vorwärts, aber dann so ab der 9., 10. waren wir etwa alle soweit, dass wir da auch das Programm zügig durchziehen konnten.

Der bilinguale Unterricht könnte auf Seiten der Skeptiker die Befürchtung aufkommen lassen, dass durch die sprachlichen Probleme vor allem in der Mittelstufe weniger Sachfachinhalte durchgenommen würden und dies auf einem niedrigen sprachlich-fachlichen Niveau, das dadurch unter dem des regulären Unterrichts liegen könnte. Dieser Befürchtung sollte in Rheinland-Pfalz dadurch entgegengewirkt werden, dass die Schüler jeweils eine Wochenstunde in deutscher Sprache unterrichtet werden (vgl. Kapitel 3). Aufgrund dieser „Vorsichtsmaßnahme“ sind Defizite in der Fachkompetenz weniger zu befürchten als in Bundesländern, die im bilingualen Unterricht ausschließlich fremdsprachigen Sachfachunterricht (mit „aufgeklärter“

Einsprachigkeit) befürworten. So ist es z. B. in der 7. Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz theoretisch möglich, den vorgesehenen Fachunterricht im deutschsprachigen Anteil zu behandeln, da nach Stundentafel in Klasse 7 im regulären Unterricht nur eine Wochenstunde Erdkundeunterricht erteilt wird (vgl. aber Abschnitt 3.2). Auch in anderen Bundesländern wird dem Problem der womöglich geringeren Sachfachkompetenz im Anfangsunterricht aufgrund der sprachlich bedingten langsameren Progression durch eine Erhöhung der Wochenstundenzahl entgegengewirkt¹. Da der Lernprozess in Bezug auf die langsamere Progression ebenfalls eine Rolle spielt, werden die Aussagen der Teilnehmer in diesem Abschnitt eingebunden.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie die Interviewteilnehmer die Fachinhalte im fremdsprachigen Erdkundeunterricht empfunden haben und wie sie ihre Fachkompetenz einschätzen². Dabei muss berücksichtigt werden, dass den interviewten Schülern diesbezüglich kein Vergleich mit den nicht bilingualen Schülern möglich war. Da keine/r von ihnen Erdkunde als Leistungsfach gewählt hatte, erhielten sie nur fremdsprachigen Gemeinschaftskundeunterricht. Die Möglichkeit einer Vergleichsbasis war in den Hauptgruppen nur einmal gegeben: Eine Absolventin mit Erdkunde als Leistungsfach sah im Vergleich zu ihren nicht bilingualen Mitschülern in der Oberstufe keinen Unterschied hinsichtlich der erworbenen Fachkompetenz (Anja T.).

Durch die besondere Organisation in Rheinland-Pfalz war die Überlegung, dass die Teilnehmer den deutschsprachigen Sachfachunterricht mit dem englischsprachigen vergleichen könnten. Hierbei stellte sich heraus, dass zwei Teilnehmer sich (zunächst) nicht mehr erinnern konnten, überhaupt deutschsprachigen Erdkundeunterricht in der Mittelstufe erteilt bekommen zu haben (Anja W.³, Christopher). Dies ist ein erstes Indiz dafür, dass der fremdsprachige Unterricht sich vermutlich intensiver eingepägt hat.

Sechsmal wird in Bezug auf den Lernprozess beschrieben, dass im fremdsprachigen Unterricht das Lernen „intensiver“ oder „aufwändiger“ sei (Anja W., Julia, Martin, Ricarda, Christopher, Verena).

- I.: (...) hast du das Gefühl, dass du im englischsprachigen Erdkundeunterricht die Fachinhalte genau so vertieft gelernt hast wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht?
- M.: Ich würde eigentlich schon sagen, **weil man musste sich auch mehr anstrengen, das zu lernen, und dann ist da automatisch diese Tiefe in diesem Lernen noch mit eingebunden**, dass man sich da eben ein bisschen mehr, bisschen länger hinsetzt und es sich vielleicht noch mal durchliest, um es zu verstehen. Aber die Bücher sind jetzt auch nicht sehr kompliziert geschrieben, es ist ja eben auch ein Schulbuch für England oder für Amerika, von daher ist es nicht übermäßig kompliziert.
- I.: Also, er (der fremdsprachige Unterricht) ist verständlich, aber man muss sich schon ein bisschen dahinterklemmen?
- M.: Man muss schon die eine oder andere Vokabel nachgucken, aber so im Ganzen ist er schon-

¹ In Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen werden beispielsweise der Sachfachunterricht der Stundentafel plus eine zusätzliche Wochenstunde fremdsprachig erteilt (was den begründeten Wechsel in die Muttersprache nicht ausschließt).

² Nicht bei allen Teilnehmern bot sich die Frage zur erworbenen Fachkompetenz an. So haben zwei Teilnehmer (Daniel, Verena) eine Sonderform des bilingualen Unterrichts erfahren, bei dem der englischsprachige Sachfachunterricht im Kurs als Extra-Unterricht erteilt wurde. Da sie gleichzeitig am regulären Erdkundeunterricht teilnahmen, konnte das Problem der möglichen Fachdefizite durch den bilingualen Unterricht nicht auftreten. Auch bei Katharina bot sich die Frage nicht an, da sie nur im 11. Jahrgang fremdsprachigen Sachfachunterricht erfahren hat.

³ Sie gab aber an, nicht das Gefühl zu haben, irgendwelche Inhalte im Sachfachunterricht nicht erfahren zu haben.

I.: Also siehst du keine Unterschiede im Lernen der Fachinhalte auch im Verständnis der Inhalte?

M.: Nein.

In diesem Zusammenhang wird zweimal darauf hingewiesen, dass die Inhalte mehr im Gedächtnis geblieben seien als im deutschsprachigen Unterricht (Julia; auf Nachfragen von Ricarda bestätigt; Christopher bestätigt es auf Nachfragen als generelle Überlegung, aber nicht als Selbsterfahrung).

J.: Ja, also für mich stand die Sprache im Vordergrund und ich mein, was ich vorhin gesagt habe, das, **was ich im französischen Bereich gelernt habe, das weiß ich halt heute noch, also das war intensiver**, entweder weil es mehr Spaß gemacht hat, weiß ich nicht, auf jeden Fall ist mehr hängen geblieben, (...).

Einmal wird kritisch angemerkt, dass in der Mittelstufe die Themen oberflächlicher behandelt wurden und erst seit der Oberstufe tiefgründiger waren (Christopher), was schon in den groben Zuordnungen <Mittelstufe: eher Sprachenlernen> und <Oberstufe: eher Fachlernen> zum Ausdruck kam (Martin). Dies kommt auch in Ansätzen in einem Interview mit einer Absolventin zum Vorschein, wobei diese insgesamt resümiert, keine fachlichen Abstriche wahrgenommen zu haben (Nicole). Demgegenüber steht eine wenig differenzierende Einschätzung (Ricarda).

I.: (...) Siehst du Unterschiede im Erlernen der Fachinhalte im englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

C.: Im Großen und Ganzen eigentlich nicht. Ist eigentlich nur die Sprache und die Fachausdrücke und sonst – **von den Fachinhalten ist es eigentlich im Prinzip das Gleiche**.

I.: Meinst du, dass man auch genauso tief in die-

C.: **Also im Englischen ist es, also jetzt inzwischen schon, aber in den ersten Jahren, wo wir Erdkunde hatten, war es schon mehr oberflächlich, find ich. Und in Geschichte wird's jetzt auch tiefgründiger.**

I.: Also, du meinst, mit zunehmendem Spracherwerb oder mit zunehmenden Sprachfähigkeiten-

C.: Und Erfahrung auch.

I.: Ja. Kann man tiefer in die Inhalte eindringen.

C.: Ja, vorher war es eigentlich schwieriger.

I.: Vorher war es eher dann schon ein bisschen-

C.: Oberflächlich.

N.: Also ich hab mich ja nicht verglichen mit anderen Klassen, von daher kann ich nicht sagen, ob die im Stoff irgendwie weiter gekommen sind, also ich könnte mir halt schon vorstellen, **dass alles klarer, einfacher, tendenziell vielleicht dargestellt wird, zumindest in den unteren Klassen, weil eben die Sprache ja sonst eben so'n kleines Hindernis darstellen würde**, wenn man da jetzt bis ins Tausendstel reingehen würde mit Fremdwörtern noch, das würde noch zusätzlich stören.

I.: Du meinst einfacher und klarer im englischen Unterricht?

N.: Dargestellt einfach. Aber, also ich wüsst jetzt nicht, dass da jetzt großartig, **also ich glaube nicht, dass man jetzt im Verhältnis zu anderen Leuten so viel weniger gemacht hätte**.

I.: (...) Findest du, dass es Unterschiede gibt im Erlernen der Fachinhalte im englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum deutschsprachigen?

R.: Nee, nicht wirklich. Zumindest hab ich davon nichts mitbekommen.

I.: **Und du meinst also, dass man auch genauso tief in die Themen reinkommt?**

R.: **Ja, auf jeden Fall.**

I.: Ist vielleicht da ein Unterschied? (...) Verarbeitet man eingehender die Inhalte oder verarbeitet man sie weniger?

- R.: Also bei mir war es eigentlich so, dass ich die gleich – wirklich, **ich hab da keinen Unterschied gemacht zwischen englischsprachigem – also ob ich das jetzt auf Deutsch oder auf Englisch gemacht hab.**
- I.: Und hast auch das Gefühl gehabt, dass du das in beiden gleich verstanden hast.
- R.: Ja, genau.

In den Aussagen kommen somit zwei Aspekte zum Vorschein: Der Lernprozess ist durch die Sprachhürde intensiver und hat in der Selbsteinschätzung einiger Teilnehmer eine größere Verarbeitungstiefe zur Folge, aber das fachliche Niveau wird zumindest im Anfangsunterricht der Mittelstufe im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht als geringer empfunden. Diese zunächst „oberflächlichere“ thematische Behandlung kompensiert sich mit zunehmender Fremdsprachenkompetenz und -erfahrung.

Da der Gefahr von fachlichen Defiziten mit dem Einbringen einer deutschsprachigen Wochenstunde entgegengewirkt werden soll, wurde den Interviewteilnehmern, die den bilingualen Unterricht in der Form, wie er in Kapitel 3 beschrieben ist, kennen gelernt haben¹, die Frage gestellt, ob sie die Aufteilung in fremdsprachige und deutschsprachige Sachfachanteile notwendig bzw. sinnvoll finden.

Eine Absolventin erzählt von sich aus: „Also es war zeitweise so, dass wir halt gefragt haben, ob wir (den Unterricht) nicht nur (betont) auf Englisch machen könnten“ (Nicole). Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur sie der Meinung war, dass die deutschsprachige Stunde nicht notwendig sei. Auch ein Schüler glaubt, dass ein ausschließlich fremdsprachiger Sachfachunterricht zu bewältigen sei, „vor allem, wenn (...) Erdkunde- und Englischlehrer sich ein bisschen miteinander absprechen, dass man im Englischunterricht die Vokabeln noch mal durchgeht oder erklärt (bekommt)“ (Martin, ähnlich Tanja und Ricarda). Er weist aber auch darauf hin, dass für diesen Fall etwas in Aussicht gestellt werden müsste, was sowohl den Lernaufwand als auch den schulorganisatorischen Aufwand rechtfertigen würde. Dies wäre z. B. ein Abschluss, der zu einem Studium in England berechtigen würde (analog zum „Abi-Bac“). Demgegenüber wird zweimal argumentiert, dass vor allem in der 7. und 8. Klassenstufe die deutschsprachige Stunde hilfreich sein könnte (deutlich bei Christopher, ansatzweise bei Anja T.).

- C.: Das find ich eigentlich (...) nicht so gut, **weil am Anfang sollt man schon auch noch deutschen Erdkundeunterricht haben.** Der sollte vielleicht nicht unbedingt parallel genau dazu laufen, was man jetzt im Englischen macht, das ist natürlich eintönig.
- I.: Unterschiedliche Themen?
- C.: Ja. Aber sonst find ich es schon wichtig, zumindest ein bis zwei Jahre, dass man schon so wenigstens eine Stunde noch deutschsprachigen Unterricht hat.
- I.: Am Anfang?
- C.: Weil das ist schon sonst ziemlich schwer werden kann. [...] **Da weiß man dann auch besser, ob man jetzt damit zurechtkommt oder nicht, weil wenn man direkt nur mit dem Englischen konfrontiert wird, kann es schon sein, dass man damit nicht klar kommt.** Und so hat man noch mal Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, ob man damit nach zwei Jahren aufhört, nach der 8. Klasse.

¹ Dies traf nicht auf Daniel, Verena und Katharina zu. Zudem konnten sich Anja W. und Christopher nicht mehr an den deutschsprachigen Sachfachunterricht in der Mittelstufe erinnern, wobei zumindest bei Christopher aufgrund der Frage im Interview das Erinnerungsvermögen daran vage zurückkehrte. Julia konnte sich ebenfalls nicht mehr an die konkrete Organisation in der Mittelstufe erinnern. Ihre Aussagen sind ohnehin nicht mit denen der anderen vergleichbar, da sie bilingual aufgewachsen ist, den bilingualen Unterricht im additiven Prinzip erlebt hat und dabei durchgängig von einem *native speaker* ausschließlich in französischer Sprache unterrichtet wurde.

5.7 Sprache, Kultur und Gesellschaft: Überlegungen zum interkulturellen Lernen

5.7.1 Gesellschaftliche Bedeutung des bilingualen Unterrichts

Die übergeordneten Überlegungen auf einer Metaebene zu diesem Leitfaden-Komplex wurden – sofern es sich ergab – über die Frage eingeleitet, ob der bilinguale Unterricht nach Ansicht der Interviewteilnehmer eine gesellschaftliche Bedeutung habe. Damit war vor allem die Intention verbunden, herauszufinden, ob die Schüler und Absolventen von sich aus Gedanken in Richtung des interkulturellen Lernens ansprechen würden. Folgende Antworten werden gegeben:

- *Ansehen oder Beachtung von außen*: keine Bedeutung (Martin, Tanja); bilingualer Unterricht ziemlich unbekannt (Verena); positive Bewertung von außen (Christopher, s. Einzelfall 5.5.1.3);
- *besondere Schulerfahrung*: persönlichere Beziehung zur Lerngruppe und zur Lehrkraft (Daniel, s. Einzelfall 5.5.2.3);
- *englische Sprache als Mittel zur Verständigung*: in Deutschland auf Ausländer eingehen können und im Ausland nicht „aufgeschmissen“ sein (Ricarda, s. Einzelfall 5.5.1.2);
- *Fokussierung auf englischsprachige Länder*: geographische und historische Vertiefung (Nicole, die zuvor schon das interkulturelle Lernen ins Gespräch gebracht hatte).

Somit lässt sich insgesamt feststellen, dass die Interviewteilnehmer – mit einer Ausnahme – dem bilingualen Unterricht für sich betrachtet keine besondere, exklusive *gesellschaftliche* Bedeutung zuschreiben. Allerdings wird von einigen Teilnehmern die Nähe zur Kultur durch die Fokussierung auf englischsprachige Länder z. T. in anderen Zusammenhängen hervorgehoben und zweimal der Aspekt des interkulturellen Lernens von Seiten der jeweiligen Interviewteilnehmerin (Anja T., Nicole) in das Gespräch gebracht (s. u.).

5.7.2 Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur

Die Teilnehmer verstehen unter Kultur i. d. R. das, was einer umfassenden Definition entspricht, d. h. „die Gesamtheit der Lebensbekundungen, der Leistungen und Werke eines Volkes oder einer Gruppe“ (SCHMIDT 1991, S. 406f.), wobei verschiedene Gebiete, wie z. B. Sitte und Brauch, Sprache, Erziehung, Kunst und Religion, als Beispiele genannt werden. Daher sahen die meisten Interviewteilnehmer einen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, obwohl nicht alle in der Lage waren, ihre spontane, emotionale Zustimmung zu begründen. Folgende Richtungen lassen sich aus den Interviews ableiten¹:

1. ein genereller Zusammenhang wird spontan „aus dem Bauch heraus“ bestätigt, bleibt aber im Großen und Ganzen unbestimmt (Daniel, Katharina, Anja W.);
2. Sprache wird als Teil einer Kultur betrachtet (Christopher, Ricarda);
3. Sprache wird als Mittel betrachtet, um „die“ Kultur(en) besser zu verstehen und um mehr Interesse für Kulturen zu wecken (Martin), mit anderen Worten „als Aufhänger“ genutzt (Nicole);
4. Sprache ermöglicht die Identifikation mit Raum und Kultur (Anja T., ähnlich Nicole);

¹ Ähnliche Richtungen hat auch KALLENBACH (1996, S. 175ff.) in Bezug auf das Fremdsprachenlernen herauskristallisiert.

5. Kultur wird weniger über die Sprache an sich, sondern eher über bestimmte Themen/Inhalte im Unterricht, z. B. über Bräuche und Verhaltensweisen vermittelt (Tanja, Verena, Julia).

Die folgenden Auszüge sollen exemplarisch die oben vorgestellten Richtungen als Antworten zur Frage¹: „Glaubst du, dass Sprache und Kultur zusammenhängen?“ beleuchten:

zu 1.

D.: Ist jetzt auch wieder Interpretationssache (schmunzelt). Einfach so **vom Empfinden, mit Sicherheit**.

zu 2.

R.: Oh, das ist 'ne schwere Frage. Irgendwie, finde ich, gehört Sprache schon zur Kultur, ich meine, **weil jede Kultur hat ja ihre eigene Sprache**.

I.: Ja, ist ein Teil von der Kultur?

R.: Ja, auf jeden Fall.

zu 3. und 4.

N.: Ja, ich glaub, die kann man eigentlich gar nicht trennen. Also ich denk, **Sprache, das ist jetzt subjektiv, ist immer ein bisschen Kultur, ist immer irgendwie gebunden**. Also gehört für mich ganz eng zusammen.

I.: Ja (verstehend), kannst du das noch mal ein bisschen näher beschreiben, warum die für dich zusammenhängen? Was verstehst du denn dann genau unter Kultur? Vielleicht kann man so anfangen und die Sprache dann einordnen.

N.: Ja, Kultur ist für mich irgendwie so'n Wissen, dass man irgendwie im sozialen Kontext erwirbt, vielleicht, wenn man das so ausdrücken kann, also z. B. man wächst ja eben in der Familie auf und in 'nem Land auf und geht in die Schule und da nimmt man ja, lernt man ja 'ne ganze Menge und halt auch einfach Gewohnheiten, wie man eben so den Lebensalltag erlebt. Andere Menschen, die dann eben in einem anderen Land leben, haben eben ja ähnliche Erfahrungen, aber doch anders. Die eben geprägt sind davon, in welchen Strukturen, wie auch immer, sie dann groß werden. Ja, **Sprache ist ja immer das Medium**, in dem versucht wird, irgendwie-

I.: Zu kommunizieren?

N.: Zu kommunizieren und ich denke, **die ist von der Kultur geprägt**, ganz einfach, weil man verschiedene Dinge dann einfach transportieren will, die jetzt vielleicht einer Kultur eigen (sind) – also, ich denke, das ist ein ganz enger Zusammenhang.

I.: Und kann man diesen Zusammenhang durch den Unterricht erfahren?

N.: (überlegt) Also, ist jetzt schwer, weil ich denk, ja sicherlich bekommt man was von 'ner anderen Kultur mit (...) durch die Sprache insofern sicherlich, **weil die Sprache so 'ne Anknüpfung ist oder so die Motivation, warum man sich das andere Land jetzt speziell anguckt**. So ist das schon die Verknüpfung. Aber man macht sich da wahrscheinlich trotzdem jetzt nicht so irgendwie richtig die Gedanken, wie jetzt Sprache und Kultur zusammenhängen. Aber ich denk schon, **dass die Sprache in dem Moment so ein bisschen der Grund ist oder der Aufhänger ist, weil man sich dann speziell die englischsprachigen Länder dann auch anguckt**, und die dann ein bisschen versucht, genauer zu beleuchten.

M.: Ja, schon. (...), **wenn man die Sprache beherrscht, kann man auch die Kultur besser verstehen. Und man hat auch vielleicht mehr Interesse an der Kultur**, (...) weil man die Sprache kennt, man kann sich besser damit auseinandersetzen.

¹ Zum Teil ergaben sich die Antworten nicht unmittelbar auf die Frage, sondern im weiteren Verlauf des Gesprächs.

zu 4.

- A.: In Bezug auf die Sprache würde ich das jetzt erst mal in erster Linie nur auf den englischsprachigen Raum beziehen, **dass man dann dadurch sich besser mit dem Raum identifizieren kann**, weil man auch seine Sprache spricht, (...).

zu 5.

- T.: **Eigentlich nicht unbedingt.**
 I.: Also dadurch, dass du jetzt die englische Sprache lernst, bekommst du keinen Zugang zur englischen Kultur unbedingt?
 T.: Nicht unbedingt.
 I.: Und wodurch bekommst du, bekommt man deiner Meinung nach den Zugang zur Kultur.
 T.: Also teilweise schon durch den Unterricht.
 I.: Durch die Inhalte?
 T.: Ja, aber ich würd schon eher sagen, durch den Englischunterricht. Also den normalen Englischunterricht, nicht den bilingualen. [...] Ja, aber ich denk, in Englisch also am Anfang schon, also ziemlich am Anfang, also hat man immer so **Personen, die einen begleiten und so, und die erklären dann, wie sie leben** oder es gibt so *Units* da in den Büchern, (...) so Texte mit *Halloween*, glaub ich, war was drin, und das ist dann ja im bilingualen Unterricht nicht so. Eigentlich nicht.

5.7.3 Vorstellungen vom interkulturellen Lernen

Sieben Teilnehmer haben zuvor den Begriff „interkulturelles Lernen“ noch nicht gehört (Christopher, Tanja, Verena, Anja W.) oder nur entfernt davon etwas mitbekommen (Daniel, Martin¹, Ricarda). Dennoch haben bis auf eine Ausnahme alle eine Vorstellung davon, was darunter verstanden werden könnte. Dabei wird spontan aus den einzelnen Begriffen abgeleitet, dass verschiedene Kulturen oder Länder gemeinsam lernen oder etwas erarbeiten (Anja W., Christopher, Ricarda, Martin, ähnlich Daniel), wobei es vor allem um den Austausch der kulturellen bzw. gesellschaftlichen Vorstellungen gehen könnte (Anja W., Ricarda, ähnlich Daniel), d. h. die Kultur wird zum einen auf die *Kommunikationsteilnehmer* bezogen, zum anderen als *Kommunikationsgegenstand* betrachtet. Varianten sind, dass jemand in einem Land lebt, um die entsprechende Kultur kennen zu lernen und unmittelbar zu erfahren (Tanja) oder dass es reicht, wenn auf eine andere Kultur geblickt wird (Anja W.). Einmal wird in diesem Zusammenhang als Ziel dieses Gedankenaustausches die generelle Aufgeschlossenheit und das „Offen-auf-andere-zugehen“ angesprochen (Ricarda, s. Einzelfall 5.5.1.2).

Interessant ist, dass die Vorstellungen, die spontan mit dem interkulturellen Lernen verbunden werden, vor allem den unmittelbaren *Austausch* zwischen Personen verschiedener Kulturen betonen. Eine konkrete Umsetzung eines solchen Austauschs, die an eine *persönliche* Erfahrung geknüpft ist, wird in folgendem Auszug beschrieben:

- K.: (...) Weil ich so viel mit verschiedenen Nationen zu tun hatte in Texas, weil da waren Indonesier, da waren Italiener, Israelis, also da war immer so eine Gruppe von ungefähr zehn Leuten, die aus dem Land kamen, und wir haben halt Englisch genutzt, um uns zu unterhalten, egal wie schlecht das Englisch war, aber wir haben kommunizieren können.
 I.: Und dort hast du auch viel erfahren über das Leben in den Ländern.
 K.: Ja genau.
 I.: Von einer ganz anderen Perspektive.
 K.: Ja genau. Vor allem habe ich auch gelernt, wie die Amerikaner die Deutschen sehen. Die haben mich z. B. gefragt, ob wir Videorekorder haben und ob wir überhaupt Fernseher haben.

¹ Martin hat den Begriff zwar ohne Vorbehalte akzeptiert, dennoch geht aus dem Gespräch hervor, dass er lediglich davon gehört hatte.

Und das hat mich schon sehr erschrocken, das war aber auch interessant. [...] die konnten auch z. B. nicht unterscheiden, die Sprachen unterscheiden. Für die hat sich das alles gleich angehört.

I.: Also, Italienisch war genau das Gleiche wie Deutsch.

K.: Ja, ist halt blablابلابلabl. Und also, vielleicht werden die auch nicht richtig geschult, die Amerikaner. Ich weiß es nicht, woran es liegt. Ich weiß es wirklich nicht. Also es war schon interessant, da haben die schon beim Israelischen (Anm.: sie meint Hebräisch) [...] Da haben die halt schon herausgehört, dass die mehr „ch“ haben. [...]. Also ich mein, wenn ich Hebräisch und Italienisch gehört habe, das war total verschieden von der Melodie und allem, also es war schon interessant zu erfahren, was die Amerikaner so von uns denken und wie die Deutschland auch sehen, und wie unaufgeklärt die eigentlich auch sind. Ich mein, das liegt jetzt vielleicht auch da dran, dass es Südstaaten sind, in New York sieht's vielleicht auch ganz anders aus, weil's mehr europäisch ist, also.

I.: Und das verbindest du eigentlich auch mit interkulturellem Lernen?

K.: Ja.

Zweimal ist ein Hintergrundwissen zum interkulturellen Lernen gegeben (Anja T., Nicole). In beiden Fällen bildet das Studium der Anglistik den biographischen Hintergrund, so dass ein Rückschluss auf die Prägung durch Studieninhalte naheliegend ist, zumal das interkulturelle Lernen seit einigen Jahren in der entsprechenden Fachliteratur für den Fremdsprachenunterricht proklamiert und zudem kontrovers diskutiert wird (vgl. Abschnitt 2.5.2). Von beiden Teilnehmerinnen wird hervorgehoben, dass es dabei um das Kennen lernen einer anderen Kultur geht mit dem Ziel, diese besser zu verstehen, zu akzeptieren bzw. zu respektieren und die eigenen kulturellen Vorstellungen zu relativieren oder kritischer zu betrachten. Letztlich soll dadurch mehr Offenheit und ein Aufeinander-zugehen erreicht werden. Im Vergleich zu den „naiven“ Vorstellungen der übrigen Teilnehmer wird der unmittelbare Austausch zwischen den Kulturen von beiden nicht betont. Vielmehr wird das interkulturelle Lernen in einem *unverbindlicheren* Rahmen betrachtet. Nach dieser Vorstellung reicht es aus, sich intensiver mit einer anderen Kultur bzw. anderen Kulturen zu beschäftigen, um sie besser kennen zu lernen und zu verstehen. Abgesehen von kognitiven Zielen werden in diesem Zusammenhang vor allem affektive Ziele genannt.

I.: Was verstehst du denn eigentlich unter interkultureller Kompetenz oder interkulturellem Lernen?

A.: (...) Interkulturelle Kompetenz ist für mich, dass man andere Kulturen kennen lernt, dass man sich mit ihnen aus-, ja nicht auskennt, aber ja, **akzeptiert und respektiert**. Dass einem eine andere Kultur auch nicht fremd ist im Sinne von „will ich nichts mit zu tun haben“ oder „ist 'ne andere Welt, die gehört nicht zu meiner Welt“, sondern 'ne andere Kultur ist wie 'ne Art Nachbar, aber nicht jemand, wo 'ne Art Wand dazwischen ist. Also, das ist für mich halt Förderung von interkultureller Kompetenz. Was, glaube ich, auch eigentlich im Moment unvermeidbar ist, weil was ja im Moment stattfindet, dieser vielbenannte Globalisierungsprozess, da geht es eigentlich gar nicht mehr anders, dass man Schüler stärker mit interkultureller Kompetenz konfrontiert (wird).

I.: Was verstehst du denn unter interkulturell (...)?

N.: Also 'ne ganze Menge eigentlich, zum einen, **sich für 'ne andere Kultur öffnen**, auch mal interessiert sein, einfach auch mal versuchen zu gucken, wie denn da die Kultur so ist aus ganz verschiedenen Aspekten, also wie das Leben da so ist und wie da die Geschichte war und wie das Land so funktioniert. Einfach mal so Interesse für andere zeigen, um dann eben das andere Land besser verstehen zu können und vielleicht auch das eigene kritischer zu reflektieren. Also aufeinander zugehen.

5.7.4 Kulturelles und interkulturelles Lernen im fremdsprachigen Erdkundeunterricht

Die Antwort auf die Frage, ob der bilinguale Erdkundeunterricht in besonderer Weise kulturelles oder interkulturelles Lernen vermittelt, ist bei den Interviewteilnehmern eng an das Verständnis von „Kultur“ und „interkulturell“ gebunden. Da die Vorstellungen hierüber unterschiedlich sind, ergeben sich folglich auch verschiedene Sichtweisen, die im Folgenden bestimmten Kategorien zugeordnet werden, die sich vor allem auf das *kulturelle* Lernen beziehen.

Bilingualer Unterricht ermöglicht thematische Vertiefungen und kulturelle Einblicke bezogen auf den englischsprachigen Raum

Von einigen Teilnehmern wird die thematische und kulturelle Fokussierung auf den englischsprachigen Raum als etwas Besonderes des bilingualen Unterrichts genannt, die im regulären Unterricht nicht stattfindet (vor allem Nicole, Martin).

- I.: Und vielleicht so in Richtung Kultur, Kulturen kennen lernen, Verständnis für Kulturen entwickeln?
- M.: Ja, **man hat sich schon mehr dann auch über die Kulturen Gedanken gemacht, vor allem über (die) englische und amerikanische**, weil man dann ja auch mal, sagen wir mal ein kleines Fenster dafür bekommen hat und man konnte sich so weiter damit vertiefen.

Bilingualer Unterricht ermöglicht Perspektivenwechsel

Kulturelles oder interkulturelles Lernen¹ im bilingualen Erdkundeunterricht wird dreimal uneingeschränkt als generelle Begleiterscheinung empfunden. Dabei wird vor allem betont, dass die englische Sprache als „Gesicht der Gesellschaft“ (Christopher) einen Perspektivenwechsel ermöglicht (Christopher, Nicole, ähnlich Anja T.). Während der erste Auszug zum Ausdruck bringt, dass dieser Perspektivenwechsel allein durch die Materialien gegeben ist und „gewissermaßen in ihnen steckt“ (vgl. auch den Auszug in Abschnitt 5.2.2), betont das zweite Beispiel zudem die damit einhergehende Selbstreflexion in einem zweiten Schritt. Weiterhin wird im zweiten Auszug eine emotionale Komponente angesprochen, dadurch dass der kulturelle/interkulturelle Bezug immer ein bisschen „mitschwingt“.

- I.: Und glaubst du, dass der bilinguale Unterricht aber dadurch, dass du das in der englischen Sprache machst, dass der da noch einen besonderen (betont) Beitrag zur Kultur liefert.
- C.: (...) Vielleicht auch, weil man Dinge ja auch sozusagen aus 'ner anderen Sicht sieht.
- I.: Ja?
- C.: **Die Sprache trägt ja auch – bringt ja schon eine andere Sichtweise.** Oder wenn man sich irgendwie jetzt vorstellen würde, wie man das in England sozusagen schildern würde, **dass man die auch irgendwie ein bisschen mit anderen Augen sieht.**
- I.: (...) Hast du das selber auch so empfunden, wenn du mit den englischsprachigen Schulbüchern auch gelernt hast, dass du gedacht hast, das sind jetzt noch mal andere Sichtweisen, die ich vorher nicht kennen gelernt hatte.
- C.: Doch, ich denk schon, dass das anders ist irgendwie. Ich weiß es nicht (letzter Satz leise gemurmelt).
- I.: Und da erhältst du jetzt dadurch 'nen besonderen Zugang zur englischen Kultur?
- C.: Doch, mit auch. Weil man dann irgendwie ja den Umgang, wie die die Sprache nutzen, kennen lernt und dass man auch irgendwie die verstehen lernt. Eigentlich. [...] Ja, doch. **Weil die**

¹ Eine strikte Trennung zwischen „kulturellem“ und „interkulturellem“ Lernen ist m. E. nicht sinnvoll, da die meisten Teilnehmer den Begriff „interkulturell“ zuvor nicht kannten oder sich noch keine Gedanken darüber gemacht hatten.

Sprache ja auch schon was aussagen kann über die Stellung, die man jetzt zu dem Sachverhalt halt hat. Außer, wenn es jetzt so ein ganz trockener Text ist, der jetzt nur so Fakten hat, denk ich, kann man schon so was erkennen im Text. Wenn man so'n Text hat, der über, weiß nicht, **also der spiegelt so ein bisschen das Gesicht der Gesellschaft wider, die sich formiert so insgesamt, für irgendwas vielleicht steht, jetzt zum Beispiel Industrialisierung oder so, vom schlechten Wohnen oder so, dass es sich schon in den Texten widerspiegelt.**

- I.: Und meinst du, dass man das im herkömmlichen Unterricht (Anm.: im Vergleich zum bilingualen Unterricht) auch nicht so vermitteln kann?
- C.: Doch, aber auf 'ne andere Weise wieder. Aus 'ner anderen Sicht. Ist dann ja wieder jetzt von uns Deutschen eher. (...)

-
- I.: Und hast du das Gefühl gehabt, dass das (...) im (Anm.: bilingualen) Erdkundeunterricht dann richtig rübergekommen ist, das Interkulturelle, was du gerade beschrieben hast?
- N.: Also sicherlich guckt man sich ja eben an, was dann z. B. Amerika, weiß ich nicht, hat man sich da halt so'n bisschen angeguckt und dann kriegt man automatisch auch etwas von dem Leben mit, zumindest werden dann Ausschnitte davon gezeigt, man kann ja nie so'n ganzes Land beschreiben, dann wär's das ja auch schon wieder nicht, weil es dann ja auch wieder aus der Perspektive kommt. Doch ich denke schon. [...]
- I.: Dieser Perspektivenwechsel, dass man auch mal geguckt hat, wie gucken die auf uns, wie gucken wir auf die? Wie ordnen wir Dinge ein?
- N.: Ich glaub, **das kommt immer auch zwangsläufig so'n bisschen mit**, weil man immer anpassen muss bei Bewertungen, also automatisch kommt dann irgendwann immer irgendwie auch neue Sachverhalte oder neue Sachen, da kommt da immer so 'ne Bewertung rein, **da muss man immer vorsichtig sein, und sich noch mal bewusst werden, dass man eben aus der eigenen Perspektive ja zunächst einmal bewertet** und dass man erst einmal versuchen muss, sich in die anderen hineinzusetzen, um zu gucken, wie die das so sehen. Ja, doch, ich würd schon sagen. [...]
- N.: Ja, eben, ist halt jetzt schwer. So punktuell natürlich, klar, kam das so, und in Geschichte wahrscheinlich dann noch mehr als, also ich hab jetzt eben noch mal so überlegt, was da jetzt in Erdkunde überhaupt für Themen so (waren), also in Geschichte kam das vielleicht noch mehr so rüber, aber trotzdem hat man irgendwie – **es war so'n Bezug, der kommt, der schwingt irgendwie so mit, ohne dass da jetzt so ganz bewusst gesagt wird „Achtung, da kommt jetzt Kultur“** oder so.

Bilingualer Unterricht in Englisch ermöglicht über das Lernen einer Weltsprache interkulturelles Lernen durch die dadurch ermöglichte Identifikation mit dem englischsprachigen Raum

In einer weiteren Sichtweise wird betont, dass vor allem die englische Sprache als Weltsprache geeignet sei, um interkulturelles Lernen zu vermitteln (Anja T., s. Einzelfall 5.5.1.1). Im Vergleich dazu vermittele beispielsweise der französischsprachige Unterricht vor allem „bikulturelles“ Lernen. Der im Folgenden vorgestellte Auszug verdeutlicht zunächst, dass interkulturelles Lernen an die Sprache in den Zielsprachenländern gebunden wird, die eine Identifizierung mit dem Raum ermöglichen. Letztlich gründet die Argumentation damit auf der Überlegung, dass die englische Sprache vorrangig als Kommunikationsmittel genutzt werden kann.

- I.: Und welchen Beitrag leistet jetzt speziell der bilinguale Unterricht zur interkulturellen Kompetenz?
- A.: Dass man nicht nur, ich meine man behandelt ja auch im deutschen Erdkundeunterricht andere Länder, Kulturen etc., aber ich glaub, dass das noch stärker im bilingualen Unterricht der Fall ist. Und das zum Beispiel die englischsprachigen Länder, die werden ja stärker herangezogen und dass das als so 'ne Art exemplarisches Prinzip genutzt werden kann, um in-

terkulturelle Kompetenz zu fördern, dass Schülerinnen und Schüler wissen: „aha, auf die und die Weise kann ich zum Beispiel an ein anderes Land herangehen, dann könnte ich das ja auch mit dem und dem Land so machen“, aber im deutschen Erdkundeunterricht, dann ist man halt immer, ja auf dieses Deutsche-

I.: Ja, die deutsche Sichtweise, meinst du?

A.: Ja.

I.: Meinst du vielleicht, dass man gerade dadurch, dass man die englische Sprache verwendet, 'n besonderen Zugang erhält zu den Kulturen, die man dann behandelt, dass man das eben nicht in der deutschen Sprache macht?

A.: **In Bezug auf die Sprache würde ich das jetzt erst mal in erster Linie nur auf den englischsprachigen Raum beziehen, dass man sich dadurch besser mit dem Raum identifizieren kann, weil man auch seine Sprache spricht, und was dann auch andere Kulturen angeht.**

I.: Du meinst, eben nicht englischsprachige.

A.: Ja, da würde ich nicht unbedingt sagen, dass da die englische Sprache mehr fördern kann als die deutsche. Es ist halt immer nur mit dem Hintergrund zu betrachten, **dass Englisch halt die Weltsprache ist, und dass das 'ne Sprache ist, die da von, ja von 'nem breiten Spektrum an Kulturen akzeptiert wird bzw. verständlich ist.**

I.: Hm, aber jetzt sagst du ja gerade, dass diese Sprache von einem breiten Spektrum von Kulturen akzeptiert wird. Hm, jetzt geht's ja eigentlich darum, dass man diese interkulturelle Kompetenz ja irgendwie wohl deiner Meinung nach im bilingualen Unterricht besonders gut erwerben kann. Vielleicht kannst du mal versuchen, da jetzt den Bogen zu schlagen, weil jetzt hast du ja gerade eigentlich eher nur gesagt, andere Kulturen akzeptieren das Englische und deswegen kann man sich da eher irgendwie unterhalten, aber jetzt geht's ja eigentlich darum, dass man im bilingualen Unterricht ja auf andere Kulturen blickt.

A.: Ja, aber ich hatte das ja so gemeint, dass dann, also der Unterschied zwischen Deutsch und Englisch, **und dass man mit dem Englischen halt mehr Zielgruppen in Anführungszeichen erreichen kann, weil diese Zielgruppen eher auf das Englische zurückgreifen können als auf das Deutsche, deshalb ist, glaube ich, die Fähigkeit, mit Englisch diese interkulturelle Kompetenz zu erreichen, größer als mit dem Deutschen.**

I.: Das würde ja aber auch bedeuten, es gibt ja auch französischsprachigen bilingualen Unterricht, dann würdest du ja eigentlich dafür dann ja auch sagen, mit (dem) englischsprachigen (Unterricht) könntest du mehr interkulturelle Kompetenz erreichen.

A.: Ja (deutlich, bestimmt). Das vertrete ich auch. Für mich ist, das habe ich auch in meiner Arbeit eingebunden und habe ich auch nachgelesen, dass Französisch eher so mehr das Partnerland mit einbezieht, das ist mehr so was Bikulturelles, aber Englisch vertritt für mich was Interkulturelles, ja was Globales, aber Französisch ist nun mal keine Weltsprache und deshalb denke ich nicht, dass man damit die gleichen Ziele erreichen kann. Also, ich würd's dann zwischen das Deutsche und das Englische setzen.

I.: Also noch mehr als das Deutsche, noch mehr, als man auch in Deutsch erreichen kann, an interkultureller Bildung.

A.: Ja, weil's ja, weil Französisch würde dann ja wieder einen Horizont mehr erweitern.

An diesem Ausschnitt wird zudem deutlich, wie weit sich die in diesem Fall eher fremdsprachendidaktisch orientierten oder geprägten Überlegungen von den pädagogisch orientierten entfernen (vgl. Abschnitt 2.5.1). Die *Verbreitung* der englischen Sprache wird gewissermaßen gleichgesetzt mit dem *Potenzial* an interkultureller Bildung.

Bilingualer Erdkundeunterricht befasst sich nicht in besonderer Weise mit Kulturen

Den deutlich zustimmenden Ansichten stehen skeptischere und eingeschränktere Überlegungen gegenüber (Tanja, s. 5.7.2; Katharina, Anja W.)

I.: Also dir fällt gar nicht so viel dazu ein, und du meinst auch gar nicht, dass man interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht–

K.: Interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht, **aber ich glaub nicht in Geographie, im bilingualen Geographieunterricht, weil also so wie ich das erlebt habe, ist Kultur also nicht behandelt worden**, also es war eher – ich mein, wir haben zwar über andere Länder gesprochen, aber halt auch nur über die geographischen Gegebenheiten und nicht über die Kultur, ja vielleicht-

I: Also Oberflächenformen, Vegetationsformen?

K.: Ja, genau. Vielleicht schon wie, was weiß ich, die Nomaden in der Wüste leben, wie sie die Brunnen nutzen oder Wasser nutzen, aber ich mein, okay, das ist ja schon ein bisschen Kultur, die Nutzung vor allem, aber wie man jetzt, also es mag sein, dass die in anderen Klassenstufen mehr behandelt worden sind, aber in der 11. Klasse eher nicht.

I: (...) dadurch, dass du jetzt in der englischen Sprache Fachinhalte gelernt hast, hast du dann dadurch 'n anderen Zugang zur Kultur, zur englischen Kultur erhalten?

A.: Nee, glaub ich nicht. Nee.

I: Und warum bist du jetzt so fest überzeugt, dass das eigentlich nicht der Fall war?

A.: Ja, weil also die Sprache hätte ich ja sowieso gelernt und in diesem bilingualen Unterricht hab ich jetzt nicht so viel über das Land an sich erfahren, also ich kann mich eher an so allgemeine Inhalte wie Flussbildungen oder sonstiges erinnern als speziell über Sachen, die mit dem Land zusammenhängen.

Auffällig ist bei zwei Konkretisierungen der Einschätzungen, dass eine Fokussierung auf Kultur(en) eher dem Geschichtsunterricht zugeschrieben wird (Ricarda, z. T. Nicole).

I: Und habt ihr dann so ein bisschen mehr von den Zielsprachenländern, also jetzt so englischsprachige Länder, da ein bisschen mehr auf die Kulturen geguckt?

R.: Ja, auf jeden Fall denk ich schon.

I: Jetzt im bilingualen Unterricht – mehr als im normalen Erdkundeunterricht.

R.: **In Erdkunde würde ich nicht so sagen, aber auf jeden Fall in Geschichte.**

I: Hast du über Großbritannien auch so viel erfahren über die Kultur?

N.: **Also mehr halt eben so vom Geschichtlichen her**, also der ganze geschichtliche Aufhänger ging eben von Großbritannien (aus), wie da eben die ganzen Frauen für ihr Wahlrecht gekämpft haben, also da war der Schwerpunkt sicherlich Großbritannien. Also alles, was im Geschichtsunterricht behandelt wurde, hatte sehr viel mit Großbritannien (zu tun).

In Bezug auf Fachtexte wird in der Fachtextlinguistik ausgeführt, dass kulturell bedingte Unterschiede tendenziell vor allem in Fachtexten aus den Gesellschaftswissenschaften nachgewiesen wurden, wohingegen derartige Unterschiede in naturwissenschaftlichen Fachtexten nur wenig oder gar nicht bestanden (vgl. OLDENBURG 1992). Dies ist eine mögliche Begründung für die obigen Einschätzungen, da im Erdkundeunterricht auch Themen aus dem Bereich der Naturwissenschaften behandelt werden.

Zwei Teilnehmerinnen (Verena, Julia) nehmen keinen Standpunkt ein, sondern beschreiben nur Inhalte, die sie mit dem Lernen über eine Kultur bzw. mehrere Kulturen verbinden.

5.8 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Zusammenfassung bezieht sich vor dem Hintergrund der Fülle an Ergebnissen in der Darstellung der Einzelfälle sowie in der Zusammenschau der Aussagen zu den Leitfadenskomplexen lediglich auf die wesentlichen Trends, die von einem höheren Standpunkt aus strukturiert werden. Dabei bildeten die übergeordneten Fragestellungen der Arbeit den Hintergrund¹ (s. Kapitel 2.6). Aufgrund der Anzahl der Interviews ist mit den Schlussfolgerungen kein An-

¹ Die Fragestellung zu den konkreten bzw. konstruierten subjektiven Theorien selbst ist mit Kapitel 5.5 beantwortet worden.

spruch auf Repräsentativität verbunden. Sie sind vielmehr im Sinne der Formulierung von Hypothesen aus den Darstellungen und Begründungszusammenhängen zu verstehen. Ein Verweis auf die jeweiligen subjektiven Theorien und Leitfadenskomplexe erfolgt im Folgenden nicht, da die Gliederung des fünften Kapitels eine rasche Zuordnung ermöglicht.

5.8.1 Einzelfalldarstellungen der Interviews

Subjektive Theorien von Schülern und Absolventen

Bilingualer Unterricht als besondere Lernerfahrung für lernbereite Schüler

In den subjektiven Theorien kommt zum Ausdruck, dass der bilinguale Unterricht als eine sehr positive Unterrichtserfahrung empfunden wird¹. Die wesentlichen Gründe, die dafür genannt werden, können intrinsischen und extrinsischen Bedingungen zugeordnet werden. Zu den intrinsischen Bedingungen (Schülerpersönlichkeit und Einstellung zum Lernen) zählen:

- eine besondere Affinität zur Fremdsprache und eine gewisse Begabung für das Lernen von Fremdsprachen überhaupt, die u. a. den Spaß und das Interesse am bilingualen Unterricht in allen Sachfächern bewirken;
- der persönliche Ehrgeiz bzw. Leistungsanspruch, durch den der bilinguale Unterricht als eine besondere oder generelle Herausforderung gesehen wird.

Diese Bedingungen haben zumeist zu einer kontinuierlichen Lernbereitschaft beigetragen und sind bei einigen Teilnehmern wesentliche intrinsische Motivationsfaktoren. Die extrinsischen Bedingungen sind durch die Andersartigkeit und die Besonderheiten des bilingualen Unterrichts gekennzeichnet. Hierzu gehören:

- die Bildung kleiner Lerngruppen, durch die eine besondere Beziehung zu den Mitschülern und zur Lehrkraft aufgebaut wird;
- der *native speaker* als Lehrkraft, der seinen kulturellen Hintergrund in den Unterricht „hineinträgt“;
- die besondere pädagogische und fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte,
- der ungezwungene und anwendungsbezogene Gebrauch der Fremdsprache,
- die Freiwilligkeit der Teilnahme am bilingualen Unterricht sowie
- die Exklusivität durch die Auslese nach der 6. Klasse bzw. der Charakter des „exklusiven Zusätzlichen“.

Alle diese Faktoren haben mehr oder weniger die Durchführung und Gestaltung des bilingualen Unterrichts beeinflusst. Es wird somit deutlich, dass der bilinguale Sachfachunterricht gerade durch seine Andersartigkeit gegenüber anderen Schulfächern besticht, die nicht allein durch den andersartigen Gebrauch der Fremdsprache (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN/ SIEGISMUND 1998, S. 201) gegeben ist. Dadurch stellt er für die Schüler eine besondere Schulerfahrung dar, so dass auch nach der Schulzeit eine positive Bilanz gezogen wird. Diese fiel bei den Absolventen sogar besser aus als bei den Schülern, die noch kein vollständiges Fazit ziehen konnten. Auf der anderen Seite wurde der Unterricht insgesamt als „normal“ charakteri-

¹ Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die interviewten Schüler dem oberen Leistungsfeld der Klasse zuzuordnen sind. Schüler des mittleren und unteren Leistungsfeldes könnten möglicherweise eine weniger positive Bilanz ziehen. Sie haben sich jedoch nicht zu einem Interview bereit erklärt. Eine analoge Anmerkung gilt für die interviewten Absolventen, wobei die Verfasserin dieses aufgrund der Schilderungen und/oder des biographischen Hintergrunds lediglich ableiten kann.

siert, was auf die Leistungsbeurteilung durch Noten oder die Leistungskontrolle, z. B. durch Hausaufgaben, zurückgeführt werden kann. Die Darstellung der „Normalität“ bezieht sich somit auf grundsätzliche Aspekte des Schulbetriebs und befindet sich damit in einer anderen „Ebene“ von Unterricht als die Besonderheiten der extrinsischen Bedingungen, die das konkrete Unterrichtsgeschehen und den Zugang zum bilingualen Angebot betreffen.

Diese Ergebnisse sowie die nachfolgenden Auswertungen in Abschnitt 5.8.1.2 – wenngleich bezogen auf eine nicht-repräsentative Stichprobe, jedoch mit einer Bandbreite an Spezifika – untermauern und ergänzen eine Aussage von STENNER (1998):

„Bilingualer Unterricht kann und soll allerdings nicht für alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen eingeführt werden. Erkenntnisse aus dem Modellversuch zur Entwicklung Bilingualen Unterrichts an Haupt- und Realschulen wie aus Bilingualem Unterricht an Gymnasien in der Regelform¹ sprechen dafür, die Teilnahme am Bilingualen Unterricht auf geeignete und interessierte Schülerinnen und Schüler zu begrenzen“ (ebd.; S. 183).

Schüler und Absolventen im Vergleich

Im Großen und Ganzen gibt es hinsichtlich der Beschreibung und Beurteilung des bilingualen Erdkundeunterrichts keine grundsätzlichen Unterschiede in den Aussagen der Absolventen und Schüler. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass in den drei gebildeten Kategorien der subjektiven Theorien (vgl. Tabelle 4) sowohl Interviews der Schüler als auch der Absolventen eingeordnet werden konnten. Bei den Absolventen, die aus unterschiedlichen Jahrgängen stammen, werden verschiedene Aspekte und Besonderheiten der extrinsischen Bedingungen z. B. hinsichtlich der Lerngruppen und der Organisation aufgezeigt, die sich auf die subjektiven Theorien ausgewirkt haben. Insofern konnte eine größere Bandbreite abgedeckt werden. Interviews z. B. mit dem 11. Jahrgang des darauffolgenden Schuljahres erübrigen sich vor diesem Hintergrund.

Im Vergleich zu den Schülerinterviews erweiterte sich in den Interviews der Absolventen zudem der Betrachtungswinkel, d. h. die Absolventen haben von sich aus auch Erfahrungen aus der Oberstufe beschrieben, die sich jedoch nicht im Besonderen in den einzelnen subjektiven Theorien niedergeschlagen haben. Weiterhin ist anzumerken, dass die Studienschwerpunkte der Absolventen und andere Erfahrungen nach der Schulzeit im privaten und beruflichen Bereich nachträglich die subjektive Wirklichkeitskonstruktion beeinflusst haben (vgl. Abschnitt 5.8.3). In diesem Zusammenhang ist auch der zeitliche Abstand zur Schulzeit zu berücksichtigen. Mit zunehmendem Abstand ist ein Verblässen, Verwischen oder Verfälschen der Erinnerungen zum Schulunterricht zu erwarten. Diese verändernden Einflüsse sind bei den Schülern durch den unmittelbaren Schulbezug noch nicht oder nur in geringem Ausmaße gegeben.

Motivationsstypen

Anhand der obigen Darstellungen zu den intrinsischen Bedingungen wird deutlich, dass der kontinuierliche Antrieb bzw. die Motivationsquelle im fremdsprachigen Erdkundeunterricht vor allem der Einstellung gegenüber der Fremdsprache zuzuordnen ist. Dies ist daran ersichtlich, dass für den größten Teil der Interviewteilnehmer das Sprachenlernen Priorität hat. Die Themengebiete der Sachfächer können dabei je nach Interessenlage Motivationssteigerungen zur Folge haben, sie sind jedoch grundsätzlich weniger gewichtig. Für den Fremdsprachenun-

¹ Der bilinguale Unterricht an Gymnasien wurde jedoch *nicht* im Rahmen eines Modellversuchs bzw. extern evaluiert.

terrichtet werden folgende Motivationstypen unterschieden, die sich aufgrund der obigen Ausführungen folglich auch in den Interviews wiederfinden lassen (vgl. DIRVEN et. al. 1985, S. 133f.):

- a. *Operationelle Motivation*: Dieser Typ findet sich häufig bei jüngeren Lernenden und kommt durch die Freude an der Lernsituation und an der Unterrichtsmethode zum Ausdruck. Er wird stark vom Verhalten des Lehrers und von der Einstellung des Lernenden zu ihm geprägt. In Bezug auf den bilingualen Unterricht wird dieser Typ in den Interviews vor allem für den erweiterten Fremdsprachenunterricht der fünften und sechsten Klassenstufe geschildert. Er findet sich neben anderen Typen und in abgeschwächter Form aber auch in Bezug auf den Unterricht der Mittelstufe und Oberstufe und kommt in Aussagen wie „bei dem hab ich mich immer so wohl gefühlt“ (Daniel) zum Ausdruck.
- b. *Funktionelle Motivation*: In der Adoleszenzphase vollzieht sich eine Wende hin zur funktionellen Motivation, in der das Verhältnis des Lernenden zum Lernstoff und zu den Lernzielen bestimmend ist. Hierzu zählen vor allem folgende Typen:
 1. *Intellektuelle Motivation*: Sie zeigt sich in der Freude am „*cracking the code*“. Dieser Typ wird z. B. in folgender Aussage beschrieben: „ich vergleiche das immer mit so ’ner Art Rätsel (...) und wenn es kniffliger wird, dann ist es auch interessanter“ (Anja T.).
 2. *Instrumentale Motivation*: Sie bezieht sich auf aktuelle oder zukünftige Interessen des Lernenden, wenn der Lernende mit dem Erwerb der Fremdsprache das Klassenziel erreichen möchte, eine Auslandsreise vorbereiten will, eine bessere berufliche Position anstrebt oder für sein soziales Ansehen seinen „Bildungshorizont“ erweitern möchte. Diese Motivation kommt z. B. in Aussagen „ich hatte mich schon immer angestrengt, gute Noten zu schreiben“ (Martin) oder „vielleicht wird man schon jetzt so angesehen, wenn man bilingualen Unterricht macht“ (Christopher) zum Ausdruck.
 3. *Integrative Motivation*: Bei dieser Motivation liegt eine sozio-kulturelle Empathie als habituelle Motivation vor, die sich im Bestreben des Lernenden zeigt, den Horizont seiner eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft zu erweitern. Dieser Typ wird in der folgenden Aussage beschrieben: „ich lerne gerne Sprachen, weil man sich mit fremden Leuten unterhalten kann“ (Ricarda) oder „ich find’s irgendwie ganz toll, dass man sich halt in anderen Ländern ausdrücken kann und dass man halt die anderen Sprachen versteht“ (Tanja).
 4. *Emanzipatorische Motivation*: Dieser Motivationstyp ist lernerbezogen und reflektierend und ergibt sich aus dem Verlangen eines Lernenden, neue Situationen in der fremden Sprache meistern zu können. Folgende Aussagen sind diesem Typ zuzuordnen: „dass man eben mehr Möglichkeit hat, die Sprache auch zu sprechen, weil man ja sonst im Unterricht ja doch auch viel auf Grammatik eingehen muss“ (Nicole).

In Bezug auf diese Einteilung ist „zu betonen, dass oft eine Vermischung der verschiedenen Motivationstypen auftritt und einer der Typen lediglich dominiert“ (ebd., S. 161). Auch in den einzelnen Interviews sind mehrere/alle Motivationstypen erkennbar, wobei m. E. vor allem in Bezug auf die Interviewteilnehmerinnen die emanzipatorische Motivation einen großen Anteil einnimmt gefolgt von der integrativen Motivation. Somit ergibt sich eine enge Beziehung zu

den Zielen des bilingualen Sachfachunterrichts, der durch die Andersartigkeit im Gebrauch der Fremdsprache vor allem die emanzipatorische Motivation und in der stärkeren Berücksichtigung der Zielsprachenländer vor allem die integrative Motivation anstrebt. In Bezug auf die männlichen Interviewteilnehmer tritt zudem m. E. der instrumentale Motivationstyp stärker in den Vordergrund, was z. B. auch darin zum Ausdruck kam, dass in Bezug auf das Zusatzzertifikat für die Zukunft gefordert wurde: „dann sollte erreicht werden, dass man damit zum Beispiel an englischen Schulen auch weiterstudieren kann“ (Martin).

5.8.2 Zusammenschau der Aussagen in den Interviews

Erfahrungen mit dem bilingualen Erdkundeunterricht: Auswirkungen auf Motivation und Einstellung zum Sachfach Erdkunde

Bei den Beschreibungen werden vor allem zwei Adjektive von vielen Teilnehmern mit dem bilingualen Erdkundeunterricht in Zusammenhang gebracht oder im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht genannt: „locker(er)“ und „interessant(er)“. Vor allem das Adjektiv „locker“ wird letztlich allen Aspekten der extrinsischen Bedingungen aus Abschnitt 5.8.1 zugeordnet. Es bezieht sich zusammenfassend auf die Unterrichts- bzw. Lernatmosphäre, die damit als sehr positiv empfunden wurde. „Interessant“ bezieht sich vorrangig auf die inhaltliche Seite des Unterrichts und wird vor allem in Zusammenhang mit der Fremdsprache gebracht. Beide Beschreibungen stehen in enger Beziehung zur Einstellung dem Unterricht gegenüber und zur Motivation.

Somit lässt sich insgesamt – auch mit Blick auf die aufgezeigten Motivationstypen (in Abschnitt 5.8.1) – festhalten, dass die Fremdsprache hinsichtlich der Motivation im bilingualen Sachfachunterricht ein „Dienstleistungsfach“ für die Sachfächer darstellt. Obwohl mit dieser Ausgangslage keine Auswirkungen auf die Einstellung zu den Sachfächern an sich verbunden sein müssen, können dennoch sprachinteressierte Schüler ein größeres Interesse den fremdsprachig präsentierten geographischen Sachverhalten gegenüber aufbringen als dies im regulären Erdkundeunterricht der Fall wäre. Für einige Probanden erfolgt durch den fremdsprachigen Erdkundeunterricht sogar eine Aufwertung des Faches „Erdkunde“ verbunden mit einer positiveren Einstellung diesem gegenüber.

Unterschiede zwischen dem fremdsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht

Gestaltung des Erdkundeunterrichts

Hinsichtlich der Gestaltung werden ebenfalls viele der extrinsischen Bedingungen aus dem Abschnitt 5.8.1 als Begründung dafür herangezogen, dass der fremdsprachige Erdkundeunterricht von mehreren Interviewteilnehmern als anders gegenüber dem regulären Erdkundeunterricht beschrieben bzw. empfunden wird. In Bezug auf den Medieneinsatz wird hervorgehoben, dass durch die fremdsprachigen Medien (vor allem das Schulbuch und schuleigene Hefte sowie der Atlas) überhaupt ein „Mehr“ an Medien gegenüber dem regulären Erdkundeunterricht gegeben sei. Zudem wird angemerkt, dass mehr Veranschaulichungen in Form von „Schaubildern“ u. ä. an der Tafel oder mit Folien erfolgen, was auf die Sprachkomponente zurückgeführt wird. Es wird darauf hingewiesen, dass durch diese Veranschaulichungen die Inhalte einfacher und klarer erscheinen und ein Grundverständnis für die Sachverhalte erworben wird. Weiterhin wird vereinzelt ebenfalls ein intensiverer Einsatz von Filmen empfunden. Dieser kann aufgrund der Interviewaussagen abgesehen von Lehrerpräferenzen vor allem mit der durch den erhöhten Schwierigkeitsgrad in der Fremdsprache erforderlichen Aufmerksam-

keit und Konzentration sowie das wiederholte Abspielen von Filmen erklärt werden. In diesem Zusammenhang ist generell – auch mit der als andersartig empfundenen Gestaltung – auf die beschriebene Schülerrolle hinzuweisen, die im fremdsprachigen Erdkundeunterricht als durchgängig „aktiv“ empfunden wird, wohingegen im regulären Erdkundeunterricht wesentlich häufiger „passive“ Phasen möglich seien, die in einem Fall als „Berieselung“ charakterisiert werden.

Lernen der Fachinhalte

In wenigen Fällen findet auch das Lernen der Fachinhalte in selbständig angedachten oder entwickelten Überlegungen Berücksichtigung (s. auch Strukturbilder zu den Interviews). So wird auf der einen Seite konstatiert, dass ein intensiveres Auseinandersetzen mit den Inhalten stattfindet, so dass diese mehr im Gedächtnis bleiben. Auf der anderen Seite werden zu Beginn der Mittelstufe die Inhalte eher oberflächlich behandelt. Erst mit zunehmender Sprachenerfahrung vor allem ab der Oberstufe ist eine tiefgründigere Behandlung der Themen möglich, die zudem einen hohen Anspruch an die Schüler mit sich bringt. In einem Fall wird das Näherbringen der Fachinhalte als ein direktes Ziel des bilingualen Erdkundeunterrichts aufgezeigt. In anderen Fällen wird das Lernen der Fachinhalte mit der „Normalität“ als Schulfach in Verbindung gebracht, die durch die Leistungsbewertung und Leistungskontrolle gegeben ist. Insofern wird der Erdkundeunterricht doch als „ganz normaler Unterricht, nur eben in Englisch“ (Verena) empfunden.

Insgesamt lässt sich daher konstatieren, dass das bilinguale Angebot in Bezug auf das Lernen der Fachinhalte nach Einschätzung der Schüler und Absolventen zumindest keine negativen Auswirkungen hat und in einigen Fällen sogar als besser empfunden wird, was u. a. mit den einfacher bzw. verständlicher geschriebenen englischsprachigen Schulbüchern sowie mit der Verarbeitungstiefe begründet wird.

5.8.3 Interkulturelles Lernen

Vielen Interviewteilnehmern war der Begriff des interkulturellen Lernens sowie der dazugehörige pädagogische Hintergrund nicht bekannt, dennoch haben die meisten spontan eine Vorstellung aufgebaut, die aus den Begriffen „inter“, „kulturell“ und „lernen“ abgeleitet wurde. In dieser „naiven“ Vorstellung wird unter dem interkulturellen Lernen vor allem ein unmittelbarer Austausch mit Personen aus anderen Kulturkreisen/Kulturräumen u. a. über das kulturelle Verständnis bestimmter Sachverhalte verstanden. Damit kommt die Vorstellung den Beschreibungen in der Pädagogik sehr nahe, die Erziehungskonzepte als Reaktion auf die zunehmende Einwanderung in Deutschland entwickelt hat und z. B. folgende Position vertritt:

„Interkulturelle Erziehung bedeutet die bewusste Vermittlung interkultureller Erfahrungen. Sie richtet sich vor dem Hintergrund verschiedener Kulturen gleichermaßen an ausländische und deutsche Kinder und macht eine echte Integration möglich. (...) Interkulturelle Erziehung ermöglicht interkulturelles Lernen“ (COBURN-STAEGER 1995, S. 14).

Auf Basis dieses „Alltagsverständnisses“ vom interkulturellen Lernen wird jedoch i. d. R. keine Verknüpfung zum bilingualen Erdkundeunterricht hergestellt. Lediglich zwei Studentinnen haben aufgrund ihres Studienfachs „Anglistik“ das interkulturelle Lernen als ein Ziel genannt, wobei in ihrer Vorstellung vor allem eine affektive Domäne beschrieben wird, die mit der Bildung einer sozio-kulturellen Kompetenz bezogen auf die Zielsprachenländer verbunden ist. Damit handelt es sich um eine Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die etwa seit Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts im Rahmen einer Gesamterziehung wie-

der im Vordergrund steht und den einzelnen mit Qualifikationen und Dispositionen zur Bewältigung von Lebenssituationen ausstatten soll (vgl. DIRVEN et. al. 1985, S. 163; mit Bezug auf Robinsohn). Im Hinblick auf die in der pädagogischen Literatur genannten Zielvorstellungen wird von beiden Studentinnen der Anglistik folgende Variante des sozialen Lernens, die sich auf das „Sensibel werden für kulturelle Unterschiede“ (COBURN-STAEGE 1996, S. 29) bezieht, beschrieben:

„SchülerInnen werden sich der Selektivität der eigenen Wahrnehmung, des Denkens und Handelns bewusst, der Verwurzelung in der eigenen Kultur, und andererseits lernen sie, durch Empathie und Antizipation andere Perspektiven einzunehmen. Durch die Vermittlung bzw. den Erwerb neuer Informationen vergrößern sich der Erfahrungs-, Wissens- und Handlungshorizont. Erst die Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden (...) ermöglicht Erkennen und Verstehen, Respekt und Toleranz“ (ebd.).

Auch wenn das Schlagwort des „interkulturellen Lernens“ nicht explizit genannt wird, haben einige Interviewteilnehmer in Bezug auf das kulturelle Verständnis betont, dass durch die Sprache als „Aufhänger“ (Nicole) intensiver auf die Zielsprachenländer eingegangen wird und die Schüler ein „kleines Fenster dafür (geöffnet) bekommen haben“ (Martin), sich intensiver mit „der englischen und amerikanischen Kultur“ (ebd.) zu beschäftigen. Weiterhin vertreten die Probanden dieser Position die Auffassung, dass mit dem Beherrschen der Sprache ein besseres Verständnis der Kultur des Zielsprachenlandes bzw. der Zielsprachenländer einhergeht. In einer Variante dieser Betrachtungsweise werden Texte als „Gesicht der Gesellschaft“ (Christopher) charakterisiert, durch die eine andere Sichtweise auf bestimmte Sachverhalte ermöglicht wird.

Andere Interviewteilnehmer haben das Kennen lernen von Kultur(en) weniger an der Sprache festgemacht, sondern an den Themen und Inhalten im Unterricht. In dieser Betrachtungsweise wird dem Erdkundeunterricht entweder generell zugestanden, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen (wobei vor allem „andersartige“ Kulturen hervorgehoben wurden) oder es wird hinsichtlich der Themen im fremdsprachigen Erdkundeunterricht angemerkt, dass diese sich nicht auf die Kultur der Zielsprachenländer bezogen hätten. Somit wird dem bilingualen Erdkundeunterricht kein besonderer Zugang zur Kultur der Zielsprachenländer zugestanden. Dieser Zugang wird in einigen Fällen eher dem Geschichtsunterricht zugeordnet, in dem die „britische“ Perspektive zu bestimmten historischen Themen oder Ereignissen verstärkt Berücksichtigung gefunden habe.

Wenngleich die Vorstellungen der Interviewteilnehmer vom interkulturellen Lernen zumeist nicht auf einem „fundierten Hintergrund“ entstanden sind, bleibt festzuhalten, dass sie im Grundtenor der Definition in der Pädagogik entsprechen. Interessant ist, dass aufgrund der persönlichen Erfahrungen und aus eigenen Überlegungen heraus dem bilingualen *Erdkunde*-unterricht zumeist keine *besondere* Bedeutung in dieser Hinsicht zugewiesen wird (einige Überlegungen gehen dann schon eher in Richtung des Geschichtsunterrichts). In zwei Fällen, in denen das Studium der Anglistik den persönlichen Hintergrund darstellt, wird es hingegen als Ziel des bilingualen Unterrichts besonders hervorgehoben. Zuweilen wird die intensivere Behandlung der Zielsprachenländer oder eine bessere Zielsprachenkompetenz als interkulturelles Lernen gedeutet, wobei in einem Fall eine Anglistik-Studentin allein der englischen Sprache als „*lingua franca*“ ein größeres Potenzial in diesem Zusammenhang zugewiesen hat.

Es entsteht der Eindruck, dass das sprachliche Zeichen „interkulturelles Lernen“ (u. a. durch die Aktualität dieses Begriffs in der Fremdsprachendidaktik) die Deutung der Anglistik-Studentinnen nicht nur in seiner Funktion als „*appraisor*“, d. h. mit positiven Konnotationen

besetzt zu sein, bestimmt hat, sondern in gewisser Weise auch als „*prescriptor*“, d. h. einen bestimmten Blick vorschreibend, gewirkt hat. Hieran bestätigt sich ein Ausspruch von Peirce (1931), der sich auf den Designationsprozess eines Zeichens bezieht. Ein Zeichen wird von ihm definiert als „*something, which stands to somebody for something in some respect or capacity*“ (zitiert in ECO 1977, S. 31). Eine mögliche Übersetzung von ECO (1977) lautet: „etwas, das für jemanden in irgendeiner Hinsicht oder aufgrund irgendeiner Fähigkeit für etwas anderes steht“ (ebd., S. 31). Dies wird im Interviewauszug zum Potenzial der Fremdsprache Englisch in Bezug auf das interkulturelle Lernen (vgl. Abschnitt 5.7.4) in besonderer Weise deutlich, in dem das Zeichen „interkulturell“ im Hinblick auf einen bestimmten praktischen Zweck gedeutet wird. Daher wäre eine weiterführende und vertiefte linguistische Analyse zur Pragmatik der Zeichen „interkulturell“ und „interkulturelles Lernen“ interessant, mit deren Hilfe die Herkunft, die Wirkung und der Gebrauch der Zeichen untersucht würde (unter besonderer Berücksichtigung wissenschaftlicher Theorien und subjektiver Theorien bzw. Alltagstheorien).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Sichtweisen und z. T. kontroversen Positionen der Fachdidaktiker zu Sprache und Kultur und zum Begriff des interkulturellen Lernens, die in Abschnitt 2.5 vorgestellt wurden, sich in Varianten auch in den Interviews finden lassen. In den meisten Fällen liegt dabei den Überlegungen eine Vorstellung von einer homogenen, separierten Nationalkultur zugrunde.

5.8.4 Herangehensweise im gewählten Forschungsansatz

Der in der qualitativen Studie zugrundegelegte Forschungsansatz der subjektiven Theorien, in Anlehnung an das Forschungsprogramm nach GROEBEN/SCHEELE, stellt im pädagogischen bzw. fachdidaktischen Forschungsbereich die Kognitionen von Lernern bzw. Lehrern in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Damit geht ein Perspektivenwechsel von einem behavioralen menschlichen „Forschungsobjekt“ zu einem epistemologischen Subjektmodell einher – von der Außensicht des Forschers zur Innensicht des Erforschten, die aber wiederum von der Außensicht des Forschers gelenkt wird (vgl. DE FLORIO-HANSEN 1998, S. 5ff.).

Ziel des Ansatzes im Rahmen dieser Arbeit war, über die Innensicht der Lernenden herauszuarbeiten, welche Erfahrungen im bilingualen Erdkundeunterricht gemacht und welche subjektiven Theorien auf Basis dieser Erfahrungen über den bilingualen Erdkundeunterricht konstruiert wurden. Die Überlegung, Schüler der Oberstufe zu befragen (in diesem Fall Schüler des 11. Jahrgangs aufgrund der Organisation des bilingualen Sachfachs „Gemeinschaftskunde“ in Rheinland-Pfalz) und von Gesprächen mit Schülern der Mittelstufe Abstand zu nehmen, hat sich im Nachhinein als sinnvoll erwiesen. Vor allem die Struktur-lege-Technik ist aufgrund ihrer Komplexität für Schüler der Mittelstufe nicht zu empfehlen. Diese Technik ist jedoch hilfreich und notwendig für den Schritt der kommunikativen Validierung.

Als ambivalent ist im Nachhinein die Tatsache zu werten, dass alle Interviewteilnehmer sowohl Erdkundeunterricht als auch Geschichtsunterricht fremdsprachig erteilt bekommen haben. Einerseits hatte dies den Vorteil, dass beispielsweise im Hinblick auf Art und Weise der Behandlung der Zielsprachenländer Vergleiche zwischen beiden Fächern gezogen werden konnten bzw. wurden, andererseits ist dadurch eine klare Fachzuordnung in der Wahrnehmung nicht immer möglich gewesen. Um das Potenzial eines bestimmten fremdsprachig unterrichteten Sachfachs für den bilingualen Unterricht in zukünftigen Forschungen eindeutig

herauszukristallisieren, sollte bei einer Berücksichtigung der Schülersicht ein „ingleisiger“ bilingualer Unterricht zugrundegelegt werden.

Die inhaltliche Herangehensweise und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit standen auf breiter respektive fächerübergreifender Basis, waren aber einem geographiedidaktischen Blickwinkel zugeordnet, der letztlich die Planung, Durchführung und Auswertung lenkte. Dieses Vorgehen ist dadurch bedingt, dass von geographiedidaktischer Seite – mit Ausnahme der Arbeit von WEBER (1993) mit ihrem spezifischen Blickwinkel – das Forschungsfeld des bilingualen Unterrichts noch nicht betreten wurde. Die breite inhaltliche Basis, die sich im Leitfaden der Interviews widerspiegelt, hat jedoch möglicherweise interessante Vertiefungen an bestimmten Stellen verhindert, wie z. B. das Verständnis oder die Verarbeitungstiefe geographischer Sachverhalte im fremdsprachig geführten Unterricht. Eine engere Basis hätte daher verstärkter die geographiedidaktische Blickrichtung betonen können. Hierbei gestattet eine offenere, weniger strukturierte Form der Befragung eventuell bessere Einblicke in Denkinhalte und -strukturen der Betroffenen (vgl. DE FLORIO-HANSEN 1998, S. 7). Mit der breiten Herangehensweise war jedoch intendiert, durch eine Exploration und Evaluation zunächst einen Überblick zu erhalten und auf Basis der Ergebnisse Richtungen für mögliche zukünftige, vertiefende Forschungen zum bilingualen Erdkundeunterricht aufzuzeigen, die u. a. im folgenden Kapitel 6 dargestellt werden.

6 Fazit und Ausblick

Das folgende Fazit beschränkt sich auf Aspekte, die aus Sicht der Geographiedidaktik im Zusammenhang mit dem bilingualen Erdkundeunterricht oder forschungsbezogen von Bedeutung sein könnten. Die dargestellten Überlegungen basieren auf den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Studie sowie auf weiteren Einblicken, die im Verlauf des Forschungsprozesses gewonnen wurden.

6.1 Zur Bedeutung und Umsetzung des bilingualen Erdkundeunterrichts

Fachinhalte im fremdsprachigen Erdkundeunterricht

Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik haben SCHMID-SCHÖNBEIN und SIEGISMUND (1998) betont, dass „nicht der quantitative Aspekt eines ‚Mehr‘ an Fremdsprache entscheidend (ist), sondern die qualitative Andersartigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache, der nicht primär den sonst vorherrschenden Korrektheitsnormen unterworfen ist“ (ebd., S. 201). In diesem andersartigen Gebrauch „ihres Gegenstandes“ liegt letztendlich das wachsende Forschungsinteresse der Fremdsprachendidaktiker begründet. Der „Gegenstand“ der Geographiedidaktiker ist zunächst einmal der Raum (vgl. hierzu aber VIELHABER/SCHMIDT-WULFFEN 1999) und die mit ihm verknüpften Fragestellungen bzw. Themengebiete. Daher ist von geographiedidaktischem Interesse, ob im bilingualen Erdkundeunterricht die Ziele, Inhalte und Konzepte des Geographieunterrichts und damit der Bildungsbeitrag der Geographie (vgl. HAUBRICH et. al. 1997, S. 10ff. mit Bezug auf die Internationale Charta der Geographischen Erziehung) umgesetzt werden können oder ob diesbezüglich Einschränkungen gemacht werden müssen. In Hinsicht auf das Konzept in Rheinland-Pfalz, das explizit deutschsprachige Sachfachanteile für den Unterricht in der Mittelstufe ausweist, ist diese Befürchtung auszuschließen. Für den Unterricht in der Oberstufe ist aufgrund der Aussagen in der qualitativen Studie über das bis dahin entwickelte Sprachverständnis eine Verminderung der Fachkompetenz bzw. eine Einschränkung der Fachinhalte ebenfalls unwahrscheinlich.

In Bezug auf die Auswertung der quantitativen Studie konnte die Hypothese hinsichtlich der Interpretation der Items „einfach“ und „anstrengend“ mit den Aussagen in der qualitativen Studie untermauert werden. So werden die Sachfachinhalte im fremdsprachigen Erdkundeunterricht in der Mittelstufe als einfacher im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht empfunden. Dies wird zum einen darauf zurückgeführt, dass zunächst die Fremdsprache im Vordergrund steht und somit der Anfangsunterricht (vor allem 7./8. Klassenstufe) eher Sprachenlernen als Fachlernen ist, zum anderen wird beschrieben, dass die Inhalte durch Veranschaulichungen „klarer“ erscheinen oder in englischen Schulbüchern einfacher dargestellt werden. Aufgrund des notwendigen Lernens von Vokabeln im fremdsprachigen Sachfachunterricht sowie einer erforderlichen „aktiven“ Schülerrolle, die sich durch eine kontinuierliche Lernbereitschaft und Konzentration auszeichnet, wird der fremdsprachige Erdkundeunterricht als anstrengender bzw. fordernder beschrieben. Letzteres wird dabei sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie im Großen und Ganzen positiv bewertet und als sinnvoll eingeschätzt.

Durch das „bilinguale Dilemma“ (vgl. Unterkapitel 2.4) im englischsprachigen Erdkundeunterricht ist somit eine sprachliche und didaktische Reduktion vor allem in den ersten „bilingu-

alen“ Jahren notwendig. Diese fällt insofern zum Vorteil der Sachfachinhalte aus, dass die Inhalte klarer und in strukturierterer Form präsentiert werden müssen, wobei der Nachteil in Kauf genommen werden muss, dass die Komplexität und damit möglicherweise der Umfang einzelner Themenfelder eingeschränkt wird. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie haben jedoch deutlich gemacht, dass mit dem fremdsprachigen Sachfachunterricht lernpsychologische Vorteile verbunden sind, wie z. B. eine größere Motivation und Verarbeitungstiefe, die sich auch auf das Lernen der Fachinhalte positiv auswirken.

Überlegungen für den regulären Erdkundeunterricht

Aufgrund der positiven Resonanz, die der fremdsprachige Sachfachunterricht von Schülerseite aus mit sich bringt, könnte das punktuelle oder zeitweilige Einbringen der Fremdsprache auch für den regulären Erdkundeunterricht eine Bereicherung bedeuten.

So ist es naheliegend, authentische Materialien zu bestimmten Sachverhalten vereinzelt in den regulären Erdkundeunterricht einfließen zu lassen, um möglicherweise damit andere Motivationstypen anzusprechen sowie zu einer „Auflockerung“ der Unterrichts Atmosphäre beizutragen. Hierbei dürfte aufgrund der Fremdsprachenbelegung an Schulen der englischen Sprache – nicht zuletzt in ihrer Eigenschaft als *lingua franca* – eine Vorrangstellung zukommen. In dieser Form hat die Sprache weniger die Funktion als Kommunikationsmittel sondern vorrangig als Informationsträger.

Eine ausgeweitete Variante der vorangestellten Überlegung, in der die Sprache schließlich auch als Kommunikationsmittel fungiert, ist das Konzept der flexiblen „bilingualen Module“, die mittlerweile vereinzelt im Geographieunterricht verwirklicht werden (vgl. OPPERMANN 2001). Dieses Konzept wurde zunächst in Österreich unter der Bezeichnung „Englisch als Arbeitssprache“ eingeführt (vgl. ABUJA 1998; 1999, Internet-Quellen) und in Hinblick auf eine Umsetzung in Deutschland übernommen (vgl. CHRIST 1999, Internet-Quellen). In bilingualen Modulen wird die Fremdsprache phasenweise im regulären Sachfachunterricht eingesetzt, d. h. dass kleinere Unterrichtseinheiten fremdsprachig durchgeführt werden (vgl. KRECHEL, Internet-Quellen).

Damit wäre ein Anlass für Sachfachdidaktiker gegeben, die bisherige Zurückhaltung in Bezug auf den bilingualen Erdkundeunterricht aufzugeben, da die Einführung von phasenweise fremdsprachigen Erdkundeunterricht bedeuten würde, dass (auch) von geographiedidaktischer Seite beispielsweise eine Entwicklung geeigneter Materialien stattfinden müsste bzw. sollte.

Das bilinguale Konzept in Rheinland-Pfalz und seine Umsetzung an Gymnasien

Die komparative Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterrichts durch bilinguale Schüler im Zuge der quantitativen Erhebung, die obigen Ausführungen zu den Fachinhalten und die Aussagen einiger Interviewteilnehmer (vgl. Abschnitt 5.6.10) bestärken die Auffassung, dass eine Aufteilung in fremdsprachige und deutschsprachige Sachfachanteile vor allem in der 7. und 8. Klassenstufe Sinn macht. Diese Aufteilung wird auch im Zusammenhang mit der „Bildung fremdsprachiger wissenschaftlicher Begriffe“ von HALLET (2002) befürwortet:

„Auch dies ist der Grund, warum in den Curricula einzelner Bundesländer zu Recht ergänzende muttersprachliche Fachanteile oder Fachphasen des Unterrichts vorgesehen sind, in denen die fremdsprachig vorliegenden wissenschaftlichen Begriffe eigens in die muttersprachliche Begriffswelt (...) sozusagen reimportiert werden“ (ebd., S. 121).

Diese „Begriffstransporte“ laufen m. E. vor allem (zumindest in der Mittelstufe) sozusagen in umgekehrter Richtung als Transfer vorliegender Alltags- und Fachbegriffe (Begriff im Sinne von Vorstellung) in der Muttersprache in fremdsprachige Begriffe ab (z. B. in der propädeutischen Phase im ersten Halbjahr der 7. Klassenstufe).

Sowohl die Gespräche vor Ort im Zuge der quantitativen Studie (s. 4.3.1) als auch die qualitative Erhebung verdeutlichen, dass die Umsetzung des bilingualen Unterrichts vor allem schulinternen Einflüssen unterliegt, die eine Etablierung oder Rückwärtstrends bzw. ein Scheitern des Angebots zur Folge haben können. Folgende Einflussfaktoren sind diesbezüglich zu nennen:

- das Engagement bzw. Interesse und damit die Überzeugungskraft der Schulleitung,
- die Einstellung der Eltern und Lehrkräfte und
- die ausreichende Versorgung mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften sowie deren Kooperation untereinander.

Dadurch hat jede der im Zuge der quantitativen Erhebung besuchten Schulen ihre eigenen Bedingungen und Umsetzungsformen (z. B. Kurse statt Klassen, Geschichte und Erdkunde alternierend als bilinguale Sachfächer). Obwohl aufgrund der Verwaltungsvorschrift und der Lehrplanentwürfe eine gewisse „Einheitlichkeit“ der äußeren Rahmenbedingungen gegeben ist, hat sich herausgestellt, dass auch diese gewissen Modifizierungen unterliegen kann. So erfolgt z. B. an einer Schule keine „äußere“, sondern eine „innere“ Aufteilung in deutsch- und englischsprachige Sachfachanteile. Hierbei unterliegt die Sprachwahl weniger einer administrativen und damit *externen* Vorgabe, sondern wird von den Lehrkräften *intern* und situativ aufgrund pädagogischer und didaktischer Überlegungen getroffen.

Hinsichtlich der Umsetzungsformen ist ferner der Zeitpunkt der Einführung sowie die „Herkunft“ eines Schulbuchs im fremdsprachigen Erdkundeunterricht zu berücksichtigen, da ein bedeutender Einfluss auf die methodische Gestaltung (u. a. Medien und Sozialformen) sowie auf die Einschätzung durch Schüler sehr wahrscheinlich ist.

Vor diesem Hintergrund stellt jede Schule mit bilingualem Angebot eine Singularität dar, was – unter Berücksichtigung weiterer besonderer Bedingungen im bilingualen Unterricht (s. Abschnitt 5.8.1) – die Aussagekraft der Forschungsergebnisse von massenstatistischen bzw. analytisch-nomothetisch orientierten Studien, die mit einem hohen Abstraktionsniveau sowie mit großer Realitätsferne verbunden sind (vgl. FREIS/JOPP 2002, S. 20), abschwächt. Daher sind für die zukünftige Forschung zum bilingualen Erdkundeunterricht m. E. vorwiegend qualitative Studien zu befürworten. Die Verfasserin schließt sich daher einer Feststellung von KÖCK an:

„Zweifelloos erhöht dies (individual- und tiefenpsychologisch orientierte Forschung; Anm. d. V.) Forschungsaufwand und -schwierigkeit; auch wird die Repräsentativität eingeschränkt; doch was helfen repräsentative Befunde, wenn sie nicht hinreichend valide sind, also möglicherweise nicht das aussagen, was man eigentlich herausfinden wollte“ (KÖCK 1998, S. 186).

Damit soll zum nächsten Abschnitt übergeleitet werden, der einige mögliche Forschungsfelder im Zusammenhang mit den Inhalten, aber auch dem forschungsmethodischen Vorgehen in Kapitel 5 aufzeigt.

6.2 Zur geographiedidaktischen Forschung

Forschungen zum bilingualen Erdkundeunterricht

Als Forschungsgebiet der Geographiedidaktik ist der bilinguale Unterricht als peripherer Interessengegenstand einzuordnen (vgl. HEMMER 1997). Dennoch sind aufgrund der vorherigen Darstellungen einige Felder aufzuzeigen, die in Zukunft die Forschungslandschaft bereichern könnten.

Hierzu zählen eine Intensivierung der Forschung zu Schulbüchern der Zielsprachenländer, u. a. mit dem Ziel, die nationalen, sachfachlichen Besonderheiten herauszuarbeiten¹, um auf Grundlage der Ergebnisse Schlussfolgerungen für den bilingualen (aber auch den regulären) Erdkundeunterricht zu ziehen. In diesem Zusammenhang sind auch Untersuchungen zur Materialentwicklung für den bilingualen Erdkundeunterricht zu empfehlen.

Ein besonderes Augenmerk sollte m. E. einer kontrastiven, qualitativen Inhaltsanalyse von Sachfachtexten in Schulbüchern und Materialien hinsichtlich kultureller Einflüsse zukommen, um damit zur Beantwortung der Frage zum *besonderen* Potenzial des bilingualen *Erdkundeunterrichts* hinsichtlich eines kulturellen Verständnisses beizutragen und auf Grundlage der empirischen Forschung *konkrete* sachfachliche Ziele für diesen Unterricht abzuleiten.

Weiterhin ist eine Fokussierung auf die Begriffs- und Vorstellungsbildung zu Fachbegriffen sinnvoll und notwendig (vgl. auch die Überlegungen in Abschnitt 2.2.2). So vertritt HALLET (1998) den Standpunkt:

„Die Bildung fremdsprachiger wissenschaftlicher Begriffe sowie der mit ihnen verbundenen Theorien und Modelle ist das ureigene Beschreibungs- und Forschungsfeld der bilingualen Sachfachdidaktiken“ (ebd., S. 126).

Dieses Forschungsfeld ist – ebenso wie kulturkontrastive Studien – prädestiniert für eine fächerübergreifende Herangehensweise u. a. auf Basis der Forschungsergebnisse zur *language awareness* im bilingualen Unterricht (vgl. FEHLING 2002), der psychologischen Grundlagen des Lernens (vgl. hierzu WOLFF 1997a, S. 168ff.) sowie der Forschungen zu Begriffen im Geographieunterricht (einen Überblick gibt BIRKENHAUER 1996a und b).

Der bilinguale Erdkundeunterricht könnte weiterhin für geschlechtsspezifische Studien interessant sein. In Hinsicht auf derartige Forschungen hat HEMMER (1995) für die Geographiedidaktik gefordert:

„Geschlechtsspezifische Aussagen sollten grundsätzlich angestrebt werden, (...), die Interessen der Mädchen an einzelnen Themenbereichen des Erdkundeunterrichts sollten ermittelt werden u. a. m.“ (ebd., S. 221).

Die Andeutungen zu den Motivationstypen (vgl. Abschnitt 5.8.1) sowie das Geschlechter-Verhältnis im bilingualen Unterricht der Bezugsschule (vgl. Abschnitt 5.6.2) lassen die Vermutung aufstellen, dass die Mädchen durch den Gebrauch der Fremdsprache und der damit verbundenen Motivation eine andere Einstellung zum Sachfach entwickeln könnten. Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie sich das Interesse von bilingualen Schülerinnen im Vergleich zu nicht bilingualen Schülerinnen in der Unter- und Mittelstufe entwickelt und wel-

¹ In diesem Zusammenhang sei nur beispielhaft in Bezug auf die internationale Erziehung auf die Beiträge in KROB/WESTRHENEN (1992) und in Hinsicht auf die Untersuchung geographischer Schulbücher auf WEINBRENNER (1998) verwiesen. In der genannten Literatur finden sich zahlreiche Verweise auf Autoren, die sich der internationalen bzw. europäischen Dimension im Geographieunterricht besonders verpflichtet fühlen. Eine Auflistung und Würdigung ihrer Forschungsleistungen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

che Bedeutung den Inhalten und Methoden jeweils zukommt (im Hinblick auf den regulären Erdkundeunterricht vgl. HEMMER 1995, S. 219).

Überlegungen zu einer eigenen Didaktik

Eine Realisierung des Gedankens einer eigenen Didaktik (i. w. S.)¹ würde bedeuten, den jeweiligen Sachfachunterricht als ein neues Unterrichtsfach zu begreifen, was impliziert, dass dieses sich inhaltlich und methodisch von der Didaktik des regulären Sachfachunterrichts unterscheiden und sprach- und sachfachspezifische „bilinguale“ *Besonderheiten* aufzeigen müsste.

Aus Sicht der Geographiedidaktik ergibt sich (noch) nicht das Bedürfnis nach einer eigenständigen Didaktik, da die Fremdsprache vorrangig als Kommunikationsmittel gesehen wird (dies kommt in einigen subjektiven Theorien zum Ausdruck sowie in den beschriebenen Zielen des bilingualen Unterrichts in Abschnitt 5.6.3) und nicht, wie in der Fremdsprachendidaktik, als Reflexionsgegenstand. Insofern handelt es sich in Bezug auf didaktische Überlegungen um eine Variante des regulären Sachfachunterrichts – nur in einer Fremdsprache bzw. *fremdsprachig*. Der Fremdsprache wird somit vorrangig eine dienende Funktion zugewiesen (vgl. auch WOLFF 2002, S. 69). Obwohl gerade im Anfangsunterricht die Hürde der Fremdsprache einen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts und die Behandlung der Themen ausübt, bleiben dennoch die didaktischen und methodischen Prinzipien des Sachfachs leitend.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht scheint die Forderung nach einer eigenen Didaktik verständlicher (vgl. auch die Überlegungen zum interkulturellen Lernen in Abschnitt 2.5), da sich der fremdsprachige Erdkundeunterricht bzw. allgemein der fremdsprachige Sachfachunterricht vom regulären *Fremdsprachenunterricht* unterscheidet. Viele neue Ansätze der Fremdsprachendidaktik können in ihm umgesetzt werden, vor allem die Prinzipien der „Lernorientierung“ (vgl. TIMM 2002, S. 14). Aufgrund dieser Überlegungen wurde beispielsweise jüngst von TIMM das Konzept eines integrativen Sachfach- und Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen, „das den bilingualen Sachfachunterricht und den Fremdsprachenunterricht *systematisch* miteinander verknüpft“ (ebd., S. 15). Ab Klasse 7 soll nach seinen Überlegungen für zwei Jahre dem bilingualen Sachfachunterricht (d. h. den inhaltsorientierten Interaktionen in der Fremdsprache) ein sachfachbezogener Fremdsprachenunterricht (mit gezieltem Üben, Fehlerkorrektur und Aufmerksamkeitslenkung) zugeordnet werden (vgl. ebd.)², der somit *fremdsprachlich* orientiert wäre. Vor dem Hintergrund des Gedankens zu einer eigenen Didaktik würde *dieser* „integrative“ Ansatz auf die Entwicklung didaktischer Grundsätze von Seiten der Fremdsprachendidaktiker hindeuten.

Die Unterschiede der fachspezifischen Sichtweisen werden im Folgenden noch einmal speziell für das Leitziel des interkulturellen Lernens verdeutlicht. Hiermit soll auf die Notwendigkeit einer einheitlichen, gemeinsamen und präzisen Verwendung grundlegender Begriffe hingewiesen werden, die m. E. auch im Hinblick auf die eventuelle Entwicklung einer eige-

¹ Die Entwicklung einer eigenständigen Didaktik und Methodik für *jedes* Sachfach wurde beispielsweise von MÜLLER-SCHNECK (2002) als „unerlässlich“ (ebd., S. 106) eingestuft. Ihre konkreten Überlegungen beziehen sich jedoch nur auf den bilingualen Geschichtsunterricht.

² Dieses „duale Konzept“ (ebd., S. 16) würde in Bezug auf das Konzept in Rheinland-Pfalz eine „Triade“ bedeuten, wobei sich die Frage stellt, ob für die mit dem sachfachbezogenen Fremdsprachenunterricht verbundenen Zielsetzungen eine verbindliche Fachzuordnung vonnöten ist. Eine situative Integration fremdsprachlicher „Aufarbeitungsaspekte“ aus dem fremdsprachigen Sachfachunterricht ist z. B. für bilinguale *Klassen* im regulären Fremdsprachenunterricht denkbar.

nen Didaktik oder hierauf abzielende Forschungen in fächerübergreifender Zusammenarbeit unabdingbar ist.

Leitziel „interkulturelles Lernen“

Die qualitative Studie hat hervorgebracht, dass der persönliche und fachliche Hintergrund einen entscheidenden Einfluss auf die Sichtweise zum interkulturellen Lernen ausüben. Dies wurde in den Überlegungen im Kapitel 2.5 schon aufgezeigt und soll für eine fremdsprachendidaktische Perspektive anhand einer aktuellen Veröffentlichung exemplarisch verdeutlicht werden. In Bezug auf die Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts der „Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum interkulturellen Lernen“ sowie der „Herausbildung von Europafähigkeit“ (WOLFF 2002, S. 72) konstatiert WOLFF, dass diese in „einem Sachfachunterricht, der in höherem Maße als der muttersprachliche Sachfachunterricht auf benachbarte Länder Europas ausgerichtet ist, besser erreicht werden (können)“ (ebd.). Zu diesem regionalthematischen Schwerpunkt hebt er hervor, dass unterschiedliche Formen der „Perspektivierung“ (ebd.) erfolgen müssen, u. a. muss „(...) ein geographischer Raum aus unterschiedlichen Blickwinkeln fokussiert werden“ (ebd.)¹. In Bezug auf den bilingualen Unterricht hebt er hervor, dass diese kontrastiven Formen des Lernens auch auf die *Sprache* bezogen sein müssen. Obwohl er einschränkt, dass eine Reihe von Fremdsprachendidaktikern bezweifelt, dass auf diese Weise das interkulturelle Lernen als zentrale Zielsetzung des bilingualen Sachfachunterrichts tatsächlich erreicht wird (vgl. auch die Ausführungen in 2.5), vertritt er folgenden Standpunkt:

„Wenn man jedoch im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts unter interkulturellem Lernen die Entwicklung von einer muttersprachlich geprägten Alltagskultur zu einer interkulturell geprägten Fachkultur verstehen will, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Unterricht eine solche Leistung erbringen kann“ (ebd., S. 73).

Somit legt er eine veränderte Definition des interkulturellen Lernens zugrunde, die erneut die „Tendenz unscharfer Konturenbildung durch den inflationären Gebrauch des Begriffs“ (BACH 1998, S. 194) bestätigt. Derartige „Verwandlungen“ sind im Hinblick auf die Bestimmung besonderer Zielbereiche für den bilingualen Sachfachunterricht sowie einer darauf aufbauenden „didaktischen Theorie“ (WOLFF 2002, S. 74) aus Sicht der Verfasserin problematisch.

Abschließend soll noch einmal auf das Konzept der Transkulturalität (vgl. Abschnitt 2.5.3) hingewiesen werden. Dieser Ansatz, der von der Fremdsprachendidaktik mittlerweile für den bilingualen Sachfachunterricht angedacht wird, könnte und sollte auch in der Geographiedidaktik bzw. geographiedidaktischen Forschung intensiver ins Blickfeld genommen werden.

Methodologische Überlegungen für die Geographiedidaktik

Das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien (vgl. GROEBEN et. al. 1988) hat im Gegensatz zur fremdsprachendidaktischen Forschung und Lehre im Bereich der Geographiedidaktik bisher noch keinen Eintritt gefunden. Es bietet sich jedoch m. E. an, das methodische Forschungsfeld insgesamt zu erweitern und könnte auch in der Ausbildung von Lehrkräften Berücksichtigung finden. Dies wird im Folgenden exemplarisch angedeutet:

¹ Vgl. hierzu den geographiedidaktischen Ansatz von RHODE-JÜCHTERN (1996).

- Durch die Erforschung subjektiver Theorien von (angehenden) Geographielehrern könnten sich wichtige Impulse für die Lehreraus- und -fortbildung ergeben¹. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise auch die Arbeiten zum geographischen Interesse von Schülern² eine Vertiefung erfahren. So wären möglicherweise z. B. in Bezug auf die jüngste Veröffentlichung von HEMMER (2000) subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden und Erdkundelehrkräften z. B. zum Interesse an den USA und der GUS eine aufschlussreiche Ergänzung.
- Die Erforschung subjektiver Theorien könnte zudem einen möglichen methodischen Zugang zur Reflexion von Lernkompetenz im Geographieunterricht (vgl. HOFFMANN 2001) oder Lernstrategien (vgl. LOMPSCHER 2001) darstellen. Hinsichtlich lern- und erkenntnistheoretischer sowie curricularer Fragenkreise sei zudem auf die Desiderata geographiedidaktischer Forschung verwiesen, die KÖCK (1998, S. 184ff.) aufgelistet hat. Hierbei könnte das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien z. B. bei der Untersuchung der Forschungsfragen „Wie entwickelt sich die Fähigkeit zu raumverhaltensbezogener Selbstreflexion? In welchem Maße kann sie aufgebaut werden?“ (ebd., S. 186) einen ersten Zugang darstellen.
- Eine Didaktisierung der Forschungsmethode in Bezug auf das Fremdsprachenlernen wird von KALLENBACH (1996, S. 229ff.) vorgestellt³. Ihre Überlegungen zielen darauf ab, das Verfahren in gestraffter Form für den Unterricht zugänglich zu machen. Dabei wird eine Umsetzung in drei Phasen empfohlen (ebd., S. 248):

Phase 1: Individuelle Bewusstmachung,

Phase 2: Verständigung in Kleingruppen,

Phase 3: Kooperation im Plenum.

Im Hinblick auf einen möglichen Einsatz dieser Methode im *Schulunterricht* wäre es m. E. sinnvoll, das Konzept zunächst in der *Lehrerbildung* als ein Vorgehen zur Selbstreflexion und Bewusstmachung der eigenen Perspektive (in Bezug auf Vorstellungen und Wertungen) bzw. Strategie (in Hinsicht auf methodische Herangehensweisen) einzusetzen, um zukünftigen Lehrkräften den Sinn und Zweck eines solchen Vorgehens erfahrbar zu machen. Mögliche Selbstreflexionen könnten dabei beispielsweise zu den „legendären“ Fragen „Was ist Geographie?“ und „Was soll im Geographieunterricht gelehrt bzw. gelernt werden?“ erfolgen. Das Vorgehen könnte zudem als Ansatz dienen, den Studierenden zu Beginn ihres Studiums „Verwissenschaftlichung“ bewusst zu machen. Hierunter versteht HARD (1982) u. a., „dass spontan-alltagsweltliches Laienwissen (seine Perspektiven, Methoden und Erfahrungen) auf eine reflektierte Weise mit der Perspektive und der Theorie von entwickelten akademischen Wissenschaften konfrontiert wird“ (ebd., S. 74).

¹ Methodische und inhaltliche Anregungen diesbezüglich finden sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik z. B. bei QUETZ (1998), CASPARI (1998) und RIPPEN (1998).

² Z. B. OBERMAIER (1998), HEMMER/HEMMER (1996), HEMMER (2000).

³ Zudem hat KALLENBACH (1996) einen Ansatz zum „Fremdverstehen“ veröffentlicht (s. Internet-Quellen).

Schlussbemerkung

In dieser Arbeit wurden vor allem verschiedene Sichtweisen auf den bilingualen Geographieunterricht sowie terminologische Probleme reflektiert. Dennoch konnten die Darstellungen im theoretischen Teil, im Besonderen zur Didaktik (i. w. S.) und zum Leitziel des interkulturellen Lernens, sowie die Präsentation der einzelnen subjektiven Theorien nur skizzenhaft bleiben, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

Trotz des kritischen Standpunkts der Verfasserin hinsichtlich bestimmter verheißungsvoller Zielvorstellungen, die für den bilingualen Erdkundeunterricht „verkündet“ wurden und werden, soll abschließend betont werden, dass aus der Perspektive einer Geographiedidaktikerin diese besondere Unterrichtsform in fachlicher Hinsicht als Bereicherung empfunden wurde. Dies ist damit zu begründen, dass mit dem Thema der vorliegenden Arbeit der Blick über den eigenen fachspezifischen „Tellerrand“ erforderlich war. Die kritischen Darstellungen der vorliegenden Arbeit sollen vor allem auf bestimmte grundlegende Notwendigkeiten für eine mögliche zukünftige Zusammenarbeit von Fremdsprachendidaktikern und Geographiedidaktikern aufmerksam machen und sind keineswegs im Sinne einer „Verhärtung von Fronten“ gemeint.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein „Aphorismus“ von Nietzsche, der sich von einer höheren Betrachtungsebene aus sowohl auf die forschungsmethodischen Herangehensweisen als auch auf die verschiedenen vorgestellten Perspektiven beziehen soll. Da Nietzsches Werke in diverse Richtungen ausgelegt werden, möchte die Verfasserin in Bezug auf das zugrundegelegte Verständnis von „Wahrheit“ auf eine Darstellung von HERSCH (1992, S. 283ff.) verweisen.

Man gestehe sich doch so viel ein: es bestünde gar kein Leben, wenn nicht auf dem Grunde perspektivischer Schätzungen und Scheinbarkeiten; und wollte man, mit der tugendhaften Begeisterung und Tölpelei mancher Philosophen, die „scheinbare Welt“ ganz abschaffen, nun, gesetzt ihr könntet das – so bliebe mindestens dabei auch von eurer „Wahrheit“ nichts mehr übrig!

Friedrich Nietzsche

Literatur

Bibliographien

- ABUJA, G. (Hrsg.)(1998): Englisch als Arbeitssprache. Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung. (Zentrum für Schulentwicklung, Berichte Reihe III, H. 4). Graz.
- ALLERBECK, K. (1978): Messniveau und Intervallskalen – Das Problem „strittiger Intervallskalen“. – In: Zeitschrift für Soziologie 7, H. 3. S. 199-214.
- AUERNHEIMER, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. und erg. Auflage. Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Erziehung und Bildung. – In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. (Neudruck 2000). Bonn. S. 18-28.
- BAIER, J. (2002): *Europe – Disparities and Unification*. – In: geographie heute 197. S. 25-38.
- BACH, G. (1998): Interkulturelles Lernen. – In: TIMM, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin. S. 192-200.
- BAIER, J./SCHNURRBUSCH, M. (1999): „*Doing by Learning*“ – ein alternativer Start in den bilingualen Unterricht. – In: geographie heute 171. S. 40-43.
- BAUMANN, K.-D. (1997): Wissensstrukturen in Fachtexten des Englischen und Deutschen. – In: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); Bd. 20). Bochum. S. 161-182.
- BERGMANN, J. R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. – In: BONß, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. (Soziale Welt, Sonderband 3). S. 299-320.
- BIEDERSTÄDT, W. (1990): Bilingualer Unterricht in der Praxis. Eine Unterrichtsskizze für englischsprachigen Erdkundeunterricht im 8. Schuljahr. (Mit Materialien: *Peru – a less developed country in South America*) – In: Der fremdsprachliche Unterricht 24, H. 104. S. 37-38.
- BIEDERSTÄDT, W. (1993): *Around The World. Volume One*. Berlin.
- BIEDERSTÄDT, W. (2000): Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main u. a. S. 127-135.
- BIRKENHAUER, J. (1995): Sprache und Begriffe als Barrieren im Erdkundeunterricht. Zu einigen Untersuchungsbefunden an geographischen Beispielen. – In: Erdkundeunterricht 47, H. 11. S. 458-462.
- BIRKENHAUER, J. (1996a): Begriffe im Geographieunterricht. – In: Geographie und ihre Didaktik 24, H. 1. S. 1-15.
- BIRKENHAUER, J. (1996b): Begriffe im Geographieunterricht (Teil II). – In: Geographie und ihre Didaktik 24, H. 2. S. 57-70.
- BLEYHL, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. – In: BAUSCH, K.-J./CHRIST, H. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen. S. 9-20.

- BLUDAU, M. (1996): Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. – In: Neusprachliche Mitteilungen 49, H. 4. S. 208-215.
- BÖHN, D. (1999): Geographiedidaktik. – In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie – Begriffe. Völlige und stark erw. Neubearb., 1. Aufl. München. S. 50-52.
- BORSODORF, A. (1999): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten: Eine Einführung in die Geographie und in Studientechniken. Gotha.
- BORTZ, J./DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin u. a.
- BORTZ, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. Aufl. Berlin u. a.
- BREDELLA, L./MEIBNER, F.-J./NÜNNING, A. & RÖSLER, D. (Hrsg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen.
- BREDENBRÖKER, W. (2000): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen. (*Foreign Language Teaching in Europe*; Bd. 3). Frankfurt am Main.
- BREIDBACH, S. (2000): Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“: Eine Bibliographie. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 187-237.
- BREIDBACH, S. (2003): Bilingualer Sachfachunterricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht: tradierte und zukünftige Zuständigkeiten der Forschung. – In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 5-23.
- BROSIUS, G./BROSIUS, F. (1995): SPSS. *Base System and Professional Statistics*. Bonn u. a.
- BUFE, W. (1996): Zu den Chancen schulischer Zweisprachigkeit. – In: Neusprachliche Mitteilungen 49, H. 4. S. 236-240.
- BURMEISTER, P. (1994): Englisch im Bili-Vorlauf: Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilingualer Zweige in Schleswig-Holstein. (Arbeitsberichte und Materialien zum bilingualen Unterricht und Immersion, Nr. 4). Kiel.
- BURMEISTER, P. (1998): Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. – In: HERMANN-BRENNECKE, G./GEISLER, W. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs. Münster. S. 101-116.
- BUTZKAMM, W. (1993): Bilingualer Unterricht – Fragen an die Forschung. – In: Die Neuen Sprachen 92, H. 1/2. S. 151-161.
- CASPARI, D. (1998): Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrer/innen – für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27. S. 122-145.
- CHEE, H.-M. (1997): Interkultureller Landeskundeunterricht. Grundsätze und Empfehlungen am Beispiel Englisch. – In: Fremdsprachenunterricht 41, H. 50. S. 173-186.

- CHRIST, H. (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. – In: BREDELLA, L./MEIBNER, F.-J./NÜNNING, A. & RÖSLER, D. (Hrsg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 43-83.
- CHRIST, I. (1996a): Befragung von Absolventen bilingualer deutsch-französischer Bildungsgänge. – In: COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (Hrsg.): *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching in Non-Language Subjects through a Foreign Language. Second Progress Report, compiled and edited by E. Thürmann*. Strasbourg. S. 44-61.
- CHRIST, I. (1996b): Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge. – In: Neusprachliche Mitteilungen 49, H. 4. S. 216-220.
- CLYNE, M. (1987): Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. – In: *Journal of Pragmatics* 11. S. 211-247.
- COBURN-STAEGE, U. (1995): Interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. – In: *Praxis Geographie* 25, H. 7-8. S. 12-15.
- COBURN-STAEGE, U. (1995): Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung. – In: COBURN-STAEGE, U./ZIRKEL, M. (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*. Schwäbisch Gmünd. S. 17-36.
- CZAPEK, F.-M. (1992): Unterricht in Geographie – ein Schlüssel zur Allgemeinbildung. – In: *Geographische Rundschau* 44, H. 7-8. S. 464-465.
- CZAPEK, F.-M. (2000): Begriffs- und Sprachbildung als Prinzip des Geographie-Unterrichts – Gedanken zum lernstrukturellen Profil des Fach-Unterrichts. – In: *Geographie und Schule* 124. S. 24-29.
- DECKE-CORNILL, H. (1999): Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. – In: *Neusprachliche Mitteilungen* 52, H. 3. S. 164-170.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (Koord.) (1998): Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27. Tübingen.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (1998): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? – In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27. S. 3-11.
- DIRVEN, R./HÜNIG, W./KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. & STRAUß, J. (Hrsg.) (1985): Die Leistung der Linguistik für den Englischunterricht. (Anglistische Arbeitshefte, Bd. 1). 2., durchges. Aufl. Tübingen.
- DORN, W./JAHN, W. (1966): *Vorstellungs- und Begriffsbildung im Geographieunterricht*. Berlin.
- ECO, U. (1977): *Zeichen – Einführung in einen Begriff und sein Geschichte*. Frankfurt/Main.
- EDMONDSON, W. J./HOUSE, J. (Koord.) (1997): Themenschwerpunkt: *Language Awareness*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. Tübingen.
- EDMONDSON, W. J./HOUSE, J. (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. – In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, H. 2. S. 161-188.
- EDMONDSON, W. J./HOUSE, J. (2000): Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Antwort auf Hu 1999. – In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, H. 1. S. 125-129.

- ERNST, M. (1992): Bilingualer Sachfachunterricht. Ein Beitrag der Geographie zur interkulturellen Erziehung. – In: Geographische Rundschau 44, H.11. S. 672.
- FEHLING, S. (2002): Methodische Überlegungen zur Erforschung von *Language Awareness*. – In: BREIDBACH, S./BACH, G. & WOLFF, D. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 1). Frankfurt u. a. S. 161-172.
- FLICK, U. (1989): Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenseorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Wiesbaden.
- FLICK, U. (1995): Qualitative Forschung – Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Aufl. 1999. Reinbek bei Hamburg.
- FLICK, U. (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 309-318.
- FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.)(2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 13-29.
- FREIS, B./JOPP, M. (2002): Der Methodenstreit über quantitative und qualitative Verfahren in der Sozial- und Regionalforschung. Ein szenischer Dialog. – In: KANWISCHER, D./RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 35). Nürnberg. S. 10-29.
- FROMM, M. (1990): Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. – In: Pädagogische Rundschau 44, H. 5. S. 469-481.
- GINSBURG, H./OPPER, S. (1991): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 6. Aufl. Stuttgart.
- GLASERSFELD, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1326). Frankfurt am Main.
- GRIMWADE, K./HART, G. (1999): *Skills – Base Geography*. London.
- GROEBEN, N./SCHEELE, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J. & SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- GRÖNE, H. (1997): *We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class*. – In: VOLLMER, H./THÜRMAN, E. (Hrsg.): Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest. S. 44-49.
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OEHLSCHLÄGER, H.-J. & SCHWITTMANN, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen.

- HALLET, W. (1998): *The Bilingual Triangle*. – In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 45, H. 2. S. 115-125.
- HALLET, W. (1999): Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: *The Bilingual Triangle*. – In: Neusprachliche Mitteilungen 52, H. 1. S. 23-27.
- HALLET, W. (2001): *Interplay* der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als ‚hybrider Raum‘. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12, H. 1. S. 103-130.
- HALLET, W. (2002): Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. – In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 49, H. 2. S. 115-126.
- HALLET, W. (2003): Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. – In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 45-64.
- HARD, G. (1985): Die Alltagsperspektive in der Geographie. – In: ISENBERG, W. (Hrsg.): Analyse und Interpretation der Alltagswelt. Lebensweltforschung und ihre Bedeutung für die Geographie. (Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 7). Osnabrück. S. 15-77.
- HARD, G. (1982): Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin. (Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, H. 55). Karlsruhe.
- HARPER-COLLINS PUBLISHERS (2001): *Collins-Longman Student Atlas*. First published 1996. New edition published 2001. Glasgow.
- HAß, S. (Koord.)(2001): Bilingualer Unterricht. Praxis Geographie 31, H. 1. Braunschweig.
- HAUBRICH, H./KIRCHBERG, G./BRUCKER, A./ENGELHARD, K./HAUSMANN, W. & RICHTER, D. (1993): Didaktik der Geographie konkret. 3. Aufl. (unveränd. Nachdruck; frühe Ausgabe von 1988 u. d. T. Konkrete Didaktik der Geographie). München.
- HAUBRICH, H./KIRCHBERG, G./BRUCKER, A./ENGELHARD, K./HAUSMANN, W. & RICHTER, D. (1997): Didaktik der Geographie konkret. München.
- HEMMER, I. (1995): Geographie – kein Fach für Mädchen? Ein Überblick über den Stand der Diskussion. – In: Geographie und ihre Didaktik 23, H. 4. S. 211-225.
- HEMMER, I./HEMMER, M. (1996): Welche Themen interessieren Jungen und Mädchen im Geographieunterricht? – In: Praxis Geographie 25, H. 12. S. 41-43.
- HEMMER, I./HEMMER, M. (1998): Schülerinteresse und Geographieunterricht. Zwischenbilanz einer empirischen Untersuchung. – In: KÖCK, H. (Hrsg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Oktober 1998 in Landau. Nürnberg. S. 50-60.
- HEMMER, M. (1997): Geographiedidaktische Forschung in der Bundesrepublik Deutschland von 1985 bis 1995. – In: Geographie und ihre Didaktik 25, H. 2. S. 84-101.
- HEMMER, M. (2000): Westen ja bitte – Osten nein danke. Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg.
- HENTIG, H. v. (1999): Bildung. Weinheim/ Basel.
- HERSCH, J. (1992): Das philosophische Staunen. Einblicke in die Geschichte des Denkens. 5. Aufl. München.

- HITZLER, R./EBERLE, T. S. (2000): Phänomenologische Lebensweltanalyse. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 109-118.
- HOFFMANN, G. (1994): Begrüßung und Einführung. – In: PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Fachtagung am 28. September 1994. Tagungsbericht. Bad Kreuznach. S. 7-9.
- HOFFMANN, R. (2001): Lernkompetenz und Geographieunterricht – Zum Umgang mit einem aktuellen Begriff. – In: Geographie und Schule 23, H. 131. S. 3-6.
- HOPF, C. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. – In: FLICK, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München. S. 177-182.
- HOPF, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 349-360.
- HU, A. (1995): Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. – In: BREDELLA, L./CHRIST, H. (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 20-35.
- HU, A. (1996): „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bd. 49). Bochum.
- HU, A. (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, H. 2. S. 277-303.
- HU, A. (2000): Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 11, H. 1. S. 130-136.
- IPTS (Hrsg.) (1998): Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein. Informationen – Empfehlungen. 2. Auflage. Kronshagen.
- JACOB, R./ EIRMBTER, W. (2000): Allgemeine Bevölkerungsumfragen. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung mit Hilfen zur Erstellung von Fragebögen. (Lehr- und Handbücher der Soziologie). München/Wien.
- KÄSTNER, H. (1993): Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. – In: Die neueren Sprachen 92, H. 1/2. S. 23-53.
- KALLENBACH, C. (1995): Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. – In: BREDELLA, L./CHRIST, H. (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 81-96.
- KALLENBACH, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen.
- KELLE, U./ERZBERGER, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v & STEINKE, I. (Hrsg.)(2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 299-309.
- KELLER, G. (1996): Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. – In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 43, H. 3. S. 227-236.

- KELLER, G. (1997): Die Wahrnehmung von Fremdkultur – neu interpretiert aus konstruktivistischer und sozialpsychologischer Sicht. – In: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); Bd. 20). Bochum. S. 37-58.
- KIEL, E. (1997): Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der interkulturellen Didaktik. – In: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); Bd. 20). Bochum. S. 3-20.
- KIMPTON, L./JONES, D. P. (1987): *Understanding our decisions. (Geography in a changing world, 5)*. 2. Aufl. London u. a.
- KIRCHBERG, G. (1997a): Bilinguales Lernen. – In: HAUBRICH, H. et. al. (1997): *Didaktik der Geographie konkret*. München. S. 244-247.
- KIRCHBERG, G. (1997b): Bilingualer Geographieunterricht: Ein Beitrag zum fächerübergreifenden Lernen. – In: CONVEY, A./NOLZEN, H. (Hrsg.): *Geographie und Erziehung. (Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 10)*. München. S. 129-136.
- KIRCHBERG, G. (1998): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? Aspekte eines in der Geographiedidaktik vernachlässigten Problems. – In: *Praxis Geographie*, H. 4. S. 24-29.
- KM des Landes Hessen (Hrsg.)(1998): *Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Bildungsangebote*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- KM des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1995): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht Erdkunde, Sekundarstufe I. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 3451)*. Frechen.
- KMK (Hrsg.) (1996): *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Hrsg.) (1999): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4.1.1999. (Auftrag im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 7.10.1994)*. Stand 1998.
- KNUST, M. (1994): „Bili ist echt gut...“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein. (Arbeitsberichte und Materialien zum bilingualen Unterricht und Immersion, Nr.3). Kiel.
- KÖCK, H. (1998): Desiderata der geographiedidaktischen Forschung in Deutschland. – In: *Geographie und ihre Didaktik*, Jg. 26, H. 4. S. 173-199.
- KRONENBERG, W. (1993): Lieber bilingual als sprachlos in die Zukunft. – In: *Die Neueren Sprachen* 92, H. 1/2. S. 113-150.
- KROß, E./WESTRHENEN, J. v. (1992): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium – Bochum 1991. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22)*. Nürnberg.
- KROß, E. (2000): Theorie und Praxis der „Interkulturellen Erziehung“ im Geographieunterricht. – In: ESCHER, A. (Hrsg.): *Ausländer in Deutschland: Probleme einer transkulturellen Gesellschaft aus geographischer Sicht. (Mainzer Kontaktstudium Geographie; Bd. 6)*. Mainz. S. 107-118.

- LABOVITZ, S. (1970): The Assignment of Numbers to Rank Order Categories. – In: American Sociological Review 35. S. 515-524.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1996): Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren. Bönen.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1997): Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Soest.
- LAMSFUß-SCHENK, S. (2000): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Unterricht. – In: Neusprachliche Mitteilungen 53, H. 2. S. 74-80.
- LAMSFUß-SCHENK, S. (2002): Bilingualer Geschichtsunterricht. Die Perspektive des Sachfachs. – In: Neusprachliche Mitteilungen 55, H. 2. S. 87-96.
- LOHMANN, C. (1998): Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe I. Erfahrungsbericht Schleswig-Holstein. – In: Neusprachliche Mitteilungen 51, H. 1. S. 26-32.
- LOMPSCHER, J. (2001): Wie werden Schüler zu kompetenten Lernern? – In: Geographie und Schule 23, H. 131. S. 6-12.
- LUCKMANN, T. (1981): Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. – In: Pädagogische Rundschau 35, H. 2. S. 91-109.
- LUKAS, R. (1997): Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht. – In: PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997. (Pädagogik zeitgemäß, H. 26). Bad Kreuznach. S. 64-69.
- MÄSCH, N. (1992): Grundsätze und Aspekte zur Einrichtung bilingual deutsch-französischer Züge an Gymnasien sowie Wünsche an die Wissenschaften. – In: Forschungsstelle Universität Eichstätt (Hrsg.): Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und bilinguaem Unterricht (EKIB). Newsletter, H. 4. S. 12-32.
- MÄSCH, N. (1993): Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. – In: Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch 27, H. 9. S. 4-8.
- MÄSCH, N. (1996): Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht. – In: BUCHLOH, I./CHRIST, H./KLEIN, E. & MÄSCH, N. (Hrsg.): Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 1-16.
- MAYRING, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. München.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 5. Juli 1995 (1544C-Tgb.Nr.62/93). – In: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 397-406.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): Lehrplanentwurf - Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I (Englisch). Grünstadt.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998): Lehrplan Gemeinschaftskunde. Bilingualer Zug Englisch. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Worms am Rhein.

- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2001): Bilinguale Züge an Gymnasien - Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17. Januar 2001 (1544C-Tgb.Nr. 2362/00) – In: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 337-338.
- MENTZ, O. (2001a): Ist „bilingualer Unterricht“ glaubwürdig? Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert. – In: Neusprachliche Mitteilungen 54, H. 2. S. 68-76.
- MENTZ, O. (2001b): Fremdsprachiges Sachlernen als Alternative zum „bilingualen“ Erdkundeunterricht. – In: geographie heute, H. 187. S. 45.
- MERKENS, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. – In: FLICK, U./KARDOFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 286-299.
- MEYER, C. (2001): Ist das fremdsprachige Sachlernen eine sinnvolle Alternative zum „bilingualen“ Unterricht? – In: geographie heute, H. 189. S. 44.
- MEYER, H. (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 6. Auflage (Das Werk wurde für die 2. Auflage 1988 durchgesehen, 1. Aufl. von 1987). Frankfurt/Main.
- MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt/Main.
- MIETZEL, G. (1993): Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen. 4. Aufl. Göttingen.
- MSWWF (Hrsg.)(1998): Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MÜHLMANN, H./OTTEN, E. (1991): Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion didaktisch-methodischer Probleme. – In: Die Neueren Sprachen 90, H. 1. S. 2-23.
- MÜLLER, C. (2000): Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht. – In: geographie heute 181. S. 42-43.
- MÜLLER-SCHNECK, E. (2002): Bilingualer Geschichtsunterricht in der gegenwärtigen Diskussion: Kriterien für die Auswahl und Analyse von Materialien. – In: Neusprachliche Mitteilungen 55, H. 2. S. 104-111.
- NELL, W. (2000): Multikulturelle oder transkulturelle Gesellschaft? – In: ESCHER, A. (Hrsg.): Ausländer in Deutschland: Probleme einer transkulturellen Gesellschaft aus geographischer Sicht. (Mainzer Kontaktstudium Geographie; Bd. 6). Mainz. S. 9-18.
- NIEMEIER, S. (2000): Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 27-49.
- NIEMZ, G. (1989): Zielsetzung, Vorbereitung und Durchführung der bundesweiten Umfrage zur Praxis des Geographieunterrichts. – In: NIEMZ, G. (Hrsg.): Das neue Bild des Geographieunterrichts. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage. (Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie; Bd. 11). Frankfurt am Main. S. 19-36.
- OBERMAIER, G. (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung. (Münchner Studien zur Geographie, Bd. 9). München.

- OLDENBURG, H. (1992): Angewandte Fachtextlinguistik. (Forum für Fremdsprachenforschung 17). Tübingen.
- OPPERMANN, A. (2001): Bilinguale Module. Eine Alternative zum bilingualen Geographieunterricht. – In: Praxis Geographie, H. 4. S. 43-44.
- OTTEN, E./THÜRMAN, E. (1993): Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: Ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme und Lösungsversuche. – In: Die Neueren Sprachen 92, H. 1/2. S. 69-94.
- PILZECKER, B. (1996): Fremdsprachiger Fachunterricht im Rahmen des bilingualen Unterrichts. – In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 43, H. 1. S. 9-17.
- PRIESTER, C. (2001): Geographical Aspects of Great Britain. Einführung und Teil 1: Landscapes and Regions. – In: geographie heute 192. S. 40-43.
- PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Fachtagung am 28. September 1994. Tagungsbericht. Bad Kreuznach.
- PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1997): Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Abschlussstagung am 11. Juni 1997. Tagungsbericht. Bad Kreuznach.
- PZ (Hrsg.) (1998): Modellversuch 206A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht ab Hauptschulen und Realschulen - Abschlussbericht. Bad Kreuznach.
- PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1999): Bilingualer Unterricht Erdkunde/Englisch. Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 7 (Propädeutische Einheit und Halbjahr 7/2). Bad Kreuznach.
- QUETZ, J. (1998): Mit welchen Meinungen und Einstellungen zum Englischunterricht beginnen Studierende ihr Lehramtsstudium? – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27. S. 106-121.
- RAASCH, A. (1996): Bilinguale Zweige – eine Diskussion. – In: Neusprachliche Mitteilungen 49, H. 4. S. 222-223.
- RAUTENHAUS, H. (1999): 10 Thesen zur Didaktik und Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts. – In: Praxis Schule 5-10, H. 5. S. 14.
- RAUTENHAUS, H. (2000): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 115-126.
- REDMER, H. (1998): Der bilinguale Erdkundeunterricht – Eine Sonderform des fächerübergreifenden Arbeitens. – In: Geographie und Schule 114. S. 20-22.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996a): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996b): Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. – In: Praxis Geographie 26, H. 4. S. 4-9.
- RIPPEN, G. (1998): Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27. S. 163-179.
- RISCHKE, D. (1997): „Erdkunde ‚in English‘ macht viel mehr Spaß!“ Versuch einer Standortbeschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts. – In: geographie heute 156. S. 44-45.

- ROHRMANN, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. – In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, H. 9. S. 222-245.
- ROHWER, G. (1996a): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. – In: geographie heute 141. S. 4-9.
- ROHWER, G. (Hrsg.) (1996b): Interkulturelles Lernen. – In: geographie heute 141.
- ROTHER, L. (Koord.) (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Praxis Geographie 25, H. 7-8. Braunschweig.
- SALDERN, M. v. (1995): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden. – In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Grundlagen qualitativer Forschung. (Bilanz qualitativer Forschung; Bd. 1). Weinheim. S. 331-371.
- SCHEELE, B./GROEBEN, N. (1988): Dialog-Konsens-Verfahren zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.
- SCHEELE, B./GROEBEN, N. (1998): Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Theoretische und methodische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27. S. 12-32.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G. (2000): Forschung in Schulen: Genehmigungsverfahren in den Ländern der BRD. –In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 11, H. 1. S. 1-8.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G./GOETZ, H. & HOFFKNECHT, V. (1994): „Mehr oder anders?“ Konzepte, Modelle und Probleme des Bilingualen Unterrichts. – In: Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch 28, H. 1. S. 6-11.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G./SIEGISMUND, B. (1998): Bilingualer Sachfachunterricht. – In: TIMM, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin. S. 201-210.
- SCHMIDT, H. (1991): Philosophisches Wörterbuch. Neu bearb. von Georgi Schischkoff. 22. Aufl. (Kröners Taschenausgabe; Bd. 13). Stuttgart.
- SCHNELL, R./HILL, P. & ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. 6., völlig überarb. und erw. Auflage. München/Wien.
- SCHRÜFER, G. (1999): Interkulturelles Lernen. – In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie – Begriffe. Völlige und stark erw. Neubearb.; 1. Aufl. München. S. 71-73.
- SCHÜLE, K. (1998): Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte – Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis. Fremdsprachen und Hochschule 53. S. 7-29.
- SCHÜTZ, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. (Hrsg. im Orig. von H. L. Breda, in der dt. Übersetzung von B. Luckmann und R. Grathoff). Den Haag.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, T. (1979/1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 1 und Band 2. Frankfurt am Main.
- SIEBERT, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. (Grundlagen der Weiterbildung). 3. Aufl. Neuwied.
- STENNER, G. (1998): Abschlussbericht zum Modellversuch „Entwicklung und Erprobung Bilingualen Unterrichts an Haupt- und Realschulen“. – In: PZ (Hrsg.) (1998): Modellversuch 206A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht ab Hauptschulen und Realschulen – Abschlussbericht. Bad Kreuznach. S. 181-189.

- SPÖRL, F. (1998): Erdkundeunterricht in Englisch – ein Erfahrungsbericht. – In: *geographie heute* 158. S. 44-45.
- TERHART, E. (1981): Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. – In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27. S. 769-793.
- THÜRMAN, E. (1994): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. – In: *Die Neueren Sprachen* 93, H. 4. S. 316-334.
- THÜRMAN, E. (2000): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 75-93.
- TIMM, J.-P. (2002): *Bilingualer Unterricht revisited*. Fremdsprachenlernen in einem „integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht“. – In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49, H. 1. S. 12-16.
- TRÖGER, S. (1992): Die „Dritte Welt“ in der Wahrnehmung deutscher Schülerinnen und Schüler. – In: KROß, E./WESTRHENEN (Hrsg.): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht*. Zweites deutsch-niederländisches Symposium – Bochum 1991. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22). Nürnberg. S. 88-104.
- VETTER, R. (1999): Entbehrlich oder entbehrungsreich? Geographieunterricht und Defizite beim Wortverständnis gymnasialer Anfänger. – In: *Praxis Geographie* 29, H. 5. S. 42-43.
- VIELHABER, C. (1997): Die Welt der Begriffe – Reflexionen zum Umgang mit sprachlichen Artefakten im GW-Unterricht. – In: *GW-Unterricht*, Heft Nr. 66. S. 38-49.
- VIELHABER, C./SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1999): Braucht die Erdkunde den Raum? – In: SCHMIDT-WULFFEN, W. D./SCHRAMKE, W. (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. (Perthes Pädagogische Reihe). Gotha.
- VOLLMER, H. J. (2000a): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main u. a. S. 51-73.
- WAUGH, D. (1998): *The New Wider World*. First published as *The Wider World* in 1994. Surrey.
- WEBER, R. (1993): *Bilingualer Unterricht und internationale Erziehung*. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 23). Nürnberg.
- WEINBRENNER, U. (1998): *Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I*. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 30). Nürnberg.
- WEISGERBER, L. (1954): *Die sprachliche Erschließung der Welt*. (Von den Kräften der deutschen Sprache). 2. erw. Aufl. Düsseldorf.
- WELLER, F.-R. (1993): Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts. – In: *Die Neueren Sprachen* 92, H. 1-2. S. 8-22.
- WELSCH, W. (1995): *Transkulturalität*. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. – In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, H. 1. S. 39-44.
- WENDT, M. (Hrsg.)(2000): *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 6). Frankfurt/Main.

- WESTERMANN-VERLAG (Hrsg.) (1996): DIERCKE-Weltatlas. Braunschweig.
- WILDHAGE, M. (2000): Bilingualer Unterricht in Niedersachsen. – In: Neusprachliche Mitteilungen 53, H. 4. S. 212-219.
- WODE, H./BURMEISTER, P./DANIEL, A./KICKLER, K.-U./KNUST, M. (1996): Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7. S. 15-42.
- WOLF, W. (1995): Qualitative versus quantitative Forschung. – In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Grundlagen qualitativer Forschung. (Bilanz qualitativer Forschung; Bd. 1). Weinheim. S. 309-329.
- WOLFF, D. (1997a): Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. S. 167-183.
- WOLFF, D. (1997b): Bilingualer Sachfachunterricht : Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. – In: VOLLMER, H./THÜRMAN, E. (Hrsg.): Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest. S. 50-62.
- WOLFF, D. (2000): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. – In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main u. a. S. 159-172.
- WOLFF, D. (2002): Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. – In: Neusprachliche Mitteilungen 55, H. 2. S. 66-75.
- ZIMBARDO, P. (1995): Psychologie. (Deutsche Bearbeitung von Siegfried Hoppe-Graff, Barbara Keller und Irma Engel). 6., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin u. a.

Internet-Quellen

- ABUJA, G.: (1999): Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika bilingualen Lernens in Österreich. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 4(2), 14 pp.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/abuja2.htm>
- CHRIST, I. (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 4(2), 12 pp.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christi2.htm>
- FEHLING, S.: *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern: Eine komparative Studie.
<http://www.uni-kassel.de/~sfehling/forschu.html>
- HOFFMANN, G.: Entwicklung und gegenwärtige Situation Bilingualen Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Rheinland-Pfalz. 13 Seiten. (Stand: 15.01.2002)
<http://www.elg-alzey.de>

KALLENBACH, C. (1996): Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 1(3), 10 pp.

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kallenba.htm>

KRECHEL, H.-L. (1999): Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 4(2), 8 pp.

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/krechel1.htm>

LAMSFUß-SCHENK, S./WOLFF, D. (1999): Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum *state of the art*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 4(2), 7 pp.

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/lamsfus2.htm>

THÜRSMANN, E.: Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Learn-line, Arbeitsbereich: Bilinguales Lernen, 20 Seiten. (zuletzt geändert 8.5.2000)

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/kap2.htm>

Anhang

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir beschäftigen uns an der Universität Trier unter anderem mit der Gestaltung von Erdkundeunterricht und bilinguaem Unterricht in Rheinland-Pfalz. Daher möchten wir von dir wissen, wie du den Erdkundeunterricht auf Englisch bzw. auf Deutsch findest und welche Erfahrungen du mit dem bilingualen Angebot gemacht hast.

Mit der Beantwortung des Fragebogens leistest du einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des bilingualen Erdkundeunterrichts. Bitte beantworte deshalb alle Fragen ehrlich und gewissenhaft. Deine Angaben bleiben natürlich anonym!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Christiane Meyer
(wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Angaben zu deiner Person (bitte eintragen oder ankreuzen):

Alter:

Klasse:

Geschlecht: weiblich männlich

Frage 1)

Wie findest du den **deutschsprachigen Erdkundeunterricht**? Kreuze bitte in jeder Zeile an, was eher zutrifft.

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anstrengend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinnvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verwirrend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einfach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lehrreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 2)

Welche der nachfolgend aufgelisteten **Medien** kommen in deinem **deutschsprachigen Erdkundeunterricht** zum Einsatz?

	jede Stunde	häufig	manchmal	selten	nie
Tafel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wandkarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsblatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filme/Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kassettenrekorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilder (Dias, Fotos)*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tabellen, Diagramme u. ä.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* z. B. im Schulbuch, in einem Heft, auf einem Arbeitsblatt...

Frage 3)

Welche der nachfolgend genannten **Arbeitsformen** kommen in deinem **deutschsprachigen Erdkundeunterricht** vor?

	jede Stunde	häufig	manch- mal	selten	nie
Partnerarbeit (du löst mit einem Partner eine Aufgabe oder bearbeitest ein Thema)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit (eine Aufgabe oder ein Thema wird in einer Gruppe bearbeitet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frontalunterricht (der Lehrer steht vorn und leitet den Unterricht, der aus Fragen und Antworten besteht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stillarbeit bzw. Einzelarbeit (jeder Schüler arbeitet für sich an einer Aufgabe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrervortrag (der Lehrer hält im Unterricht ein Referat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollenspiel (Schüler nehmen in einem Spiel Rollen an und spielen z. B. ein Streitgespräch durch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerreferat (ein Schüler hält im Unterricht ein Referat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerdiskussion (es findet eine Diskussion unter Schülern statt, die meistens von einem Schüler als Diskussionsleiter geführt wird; der Lehrer sagt wenig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experiment (der Lehrer führt vor der Klasse ein Experiment durch oder Schüler führen selbst ein Experiment bzw. einen Versuch durch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekt (verschiedene Aspekte eines Themas werden über mehrere Stunden möglichst selbstständig in Gruppen bearbeitet, dargestellt und ausgewertet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 4)

Wie findest du **die Idee**, Erdkundeunterricht auch in englischer Sprache anzubieten?

gut mittelmäßig schlecht keine Meinung

Frage 5)

Wie findest du den **englischsprachigen Erdkundeunterricht**? Kreuze bitte in jeder Zeile an, was eher zutrifft.

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anstrengend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinnvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verwirrend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einfach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lehrreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 6)

Hast du Probleme, die Inhalte im **englischsprachigen Erdkundeunterricht** zu verstehen?

ja manchmal nein

Warum hast du Probleme/ manchmal Probleme/ keine Probleme?

Frage 7)

Sprichst du mehr Englisch oder mehr Deutsch im **englischsprachigen Erdkundeunterricht**?

nur Englisch meistens Englisch beides gleich meistens Deutsch

Frage 8)

Wie viel Spaß macht es dir, Englisch im Erdkundeunterricht zu sprechen?

sehr viel viel mittelmäßig wenig keinen

Frage 9)

Meldest du dich im **deutschsprachigen Erdkundeunterricht** häufiger als im englischsprachigen Erdkundeunterricht?

ja nein

Wenn ja, warum meldest du dich im **deutschsprachigen Erdkundeunterricht** häufiger (du kannst mehrere Möglichkeiten ankreuzen)?

- weil es leichter ist, auf Deutsch zu sprechen
 weil ich mehr im Unterricht verstehe
 weil ich die Themen interessanter finde
 andere Gründe: _____

Frage 10)

Lernst du für den **englischsprachigen Erdkundeunterricht** mehr zu Hause als für den deutschsprachigen Erdkundeunterricht?

ja nein

Wenn ja, warum lernst du für den **englischsprachigen Erdkundeunterricht** mehr (du kannst mehrere Möglichkeiten ankreuzen)?

- weil mir Englisch Spaß macht
 weil ich die Themen interessanter finde
 weil ich die Vokabeln wiederholen muss
 weil ich sonst nicht mehr im Unterricht mitkomme
 andere Gründe: _____

Frage 11)

Der englischsprachige Erdkundeunterricht soll mit dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht verglichen werden. Kreuze an, wie du den englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht findest.

Den englischsprachigen Erdkundeunterricht finde ich ...

besser	<input type="checkbox"/>	genauso gut	<input type="checkbox"/>	schlechter	<input type="checkbox"/>
einfacher	<input type="checkbox"/>	genauso einfach	<input type="checkbox"/>	schwieriger	<input type="checkbox"/>
anstrengender	<input type="checkbox"/>	genauso anstrengend	<input type="checkbox"/>	erholsamer	<input type="checkbox"/>
interessanter	<input type="checkbox"/>	genauso interessant	<input type="checkbox"/>	langweiliger	<input type="checkbox"/>
verständlicher	<input type="checkbox"/>	genauso verständlich	<input type="checkbox"/>	weniger verständlich	<input type="checkbox"/>
wichtiger	<input type="checkbox"/>	genauso wichtig	<input type="checkbox"/>	unwichtiger	<input type="checkbox"/>
abwechslungsreicher	<input type="checkbox"/>	genauso abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	eintöniger	<input type="checkbox"/>
sinnvoller	<input type="checkbox"/>	genauso sinnvoll	<input type="checkbox"/>	weniger sinnvoll	<input type="checkbox"/>
lehrreicher	<input type="checkbox"/>	genauso lehrreich	<input type="checkbox"/>	weniger lehrreich	<input type="checkbox"/>

...als/wie den deutschsprachigen Erdkundeunterricht

Frage 12)

Welche der nachfolgend aufgelisteten **Medien** kommen in deinem **englischsprachigen Erdkundeunterricht** zum Einsatz:

	jede Stunde	häufig	manchmal	selten	nie
Tafel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wandkarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsblatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filme/Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kassettenrekorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bilder (Dias, Fotos)*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tabellen, Diagramme u. ä.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* z. B. im Schulbuch, in einem Heft, auf einem Arbeitsblatt...

Frage 13)

Welche der im Folgenden genannten **Arbeitsformen** kommen in deinem englischsprachigen Erdkundeunterricht vor?

	jede Stunde	häufig	manch- mal	selten	nie
Partnerarbeit (du löst mit einem Partner eine Aufgabe oder bearbeitest ein Thema)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit (eine Aufgabe oder ein Thema wird in einer Gruppe bearbeitet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frontalunterricht (der Lehrer steht vorn und leitet den Unterricht, der aus Fragen und Antworten besteht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stillarbeit bzw. Einzelarbeit (jeder Schüler arbeitet für sich an einer Aufgabe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrervortrag (der Lehrer hält im Unterricht ein Referat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollenspiel (Schüler nehmen in einem Spiel Rollen an und spielen z. B. ein Streitgespräch durch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerreferat (ein Schüler hält im Unterricht ein Referat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerdiskussion (es findet eine Diskussion unter Schülern statt, die meistens von einem Schüler als Diskussionsleiter geführt wird; der Lehrer sagt wenig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experiment (der Lehrer führt vor der Klasse ein Experiment durch oder Schüler führen selbst ein Experiment bzw. einen Versuch durch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekt (verschiedene Aspekte eines Themas werden über mehrere Stunden möglichst selbstständig in Gruppen bearbeitet, dargestellt und ausgewertet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 14)

Der englischsprachige Erdkundeunterricht soll mit dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht verglichen werden. Kreuze an, was eher zutrifft.

Im englischsprachigen Erdkundeunterricht gibt es...

...mehr...	...genauso viel...	...weniger...	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Tafelarbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Atlasarbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Schulbucharbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Filme/Videos ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Bilder ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Texte ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Tabellen/Diagramme ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Gruppenarbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Partnerarbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Frontalunterricht ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Einzelarbeit ...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... Schülerdiskussionen ...

... als/wie im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.

Frage 15)

Gehst du gerne zur Schule? (Mehrfachantworten sind möglich.)

ja,

- weil ich gerne lerne
- weil ich viele Freunde treffe
- weil ich einen guten Beruf erlernen möchte
- weil man in vielen Bereichen etwas lernt
- andere Gründe: _____

nein,

- weil Schule Zwang ist
- weil Schule langweilig ist
- weil man soviel Überflüssiges lernen soll
- weil ich Angst vor den schriftlichen Arbeiten habe
- andere Gründe: _____

Frage 16)

Welche Noten hast du in den Fächern Englisch und Erdkunde? Trage bitte deine Noten des letzten Zeugnisses ein.

Note in Englisch:

Note in Erdkunde:

Thank you!