

Rezeption und Verwendung geographischer Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht

Interviewstudie mit Lehrkräften
des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts
in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
an der Fakultät für Geowissenschaften
der Ruhr-Universität Bochum

vorgelegt von

Anke Müller-Bittner
aus Herdecke (Ruhr)

Bochum, im April 2008

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Geowissenschaften der Ruhr-Universität Bochum als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie anerkannt.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Kroß
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Otto
Fachfremder Gutachter: Prof. Dr. Maresch

Tag der Disputation: 30. Juni 2008

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Anlass und Zielsetzung	1
1.2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	5
1.3 Untersuchungsdesign	7
1.4 Gliederung der Studie	8
2 Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland	10
2.1 Die Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts	11
2.1.1 Entstehung und Zielsetzungen	11
2.1.2 Die Verbreitung bilingualen Unterrichts in Deutschland	17
2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen	21
2.2.1 Modelle bilingualen Lehrens und Lernens	21
2.2.2 Die Rolle des Erdkundeunterrichts im bilingualen Bildungsangebot .	25
2.2.3 Die Verwendung von Ziel- und regulärer Unterrichtssprache im bilin- gualen Sachfachunterricht	28

2.2.4	Unterrichtliche Handlungsträger	30
2.3	Curriculare Grundlagen des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz	33
2.3.1	Lehrplanbezug	33
2.3.2	Überlegungen zu einer spezifischen Didaktik und Methodik	43
3	Lehr- und Lernmaterialien in didaktischen Konzepten	47
3.1	Funktionen und Klassifikationen von Lehr- und Lernmaterialien	48
3.2	Schulbücher für den regulären Erdkundeunterricht	50
3.2.1	Schulbücher (i.e.S.)	50
3.2.2	Themenhefte und Arbeitsblätter	60
3.3	Schulbücher für den Fremdsprachenunterricht Französisch	62
3.4	Schulbücher für den bilingualen Erdkundeunterricht	64
3.4.1	Die materielle Ausgangssituation	64
3.4.2	Authentische zielsprachige Erdkundebücher	66
3.4.3	Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien	72
3.4.4	Bilinguale Themenhefte	75
3.4.5	Bilinguale Arbeitsblätter	81
4	Forschungsstand, Fragestellungen, Untersuchungsdesign	83
4.1	Forschungsstand und Einordnung der Untersuchung	84
4.1.1	Ansätze und Ergebnisse der Forschung zum bilingualen Lehren und Lernen	84
4.1.2	Ansätze und Ergebnisse der Rezeptions- und Verwendungsforschung	86

4.1.3	Ansätze und Ergebnisse der (geographie-)didaktischen Schulbuchforschung	88
4.2	Fragestellungen der Untersuchung	95
4.3	Untersuchungsdesign	97
4.3.1	Begründungen zur Wahl eines qualitativen Untersuchungsdesigns	97
4.3.2	Datenerhebung	99
4.3.2.1	Leitfadengestützte Interviews	100
4.3.2.2	Forschungsablauf	103
4.3.3	Datenauswertung und Typenbildung	118
4.3.3.1	Inhaltliche Strukturierung: Einzelfälle und Themen	121
4.3.3.2	Typisierende Strukturierung	123
5	Untersuchungsergebnisse	130
5.1	Persönliche Rahmenbedingungen der Lehrer: Typisierte Biographien	132
5.2	Organisatorische und materielle Rahmenbedingungen in den Schulen der befragten Lehrer	142
5.2.1	Schulbücher in den Schulen und in den Händen der Schüler	149
5.2.2	Schulbücher in den Händen der befragten Lehrer	160
5.3	Verwendete Schulbücher im deutsch-französischen Erdkundeunterricht	168
5.3.1	Grundeinstellungen zu Schulbüchern	168
5.3.2	Die Verwendung französischer Erdkundebücher	174
5.3.2.1	Das französische Erdkundebuch – (k)ein Leitmedium?	174
5.3.2.2	Die mediale Auswahl aus französischen Erdkundebüchern	186
5.3.2.3	Didaktisch-methodische Begründungen der Verwendung oder Ablehnung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht	195

5.3.3	Die Verwendung bilingualer Themenhefte und Arbeitsblätter	201
5.3.3.1	Bilinguale Themenhefte als Anfänger- und Ergänzungsmedium	201
5.3.3.2	Arbeitsblätter im bilingualen Unterricht: Überfrachtung der Schüler durch eine Zettelflut?	208
5.3.3.3	Didaktisch-methodische Begründungen der Verwendung oder Ablehnung von Arbeitsblättern im bilingualen Unterricht .	216
5.3.4	Die Verwendung deutscher Erdkundebücher	222
5.3.4.1	Das deutsche Erdkundebuch im bilingualen Unterricht: Lückenbüßer und Sicherheitsnetz?	225
5.3.4.2	Die mediale Auswahl aus deutschen Erdkundebüchern . .	228
5.3.4.3	Didaktisch-methodische Begründungen zur Verwendung oder Ablehnung deutscher Erdkundebücher im bilingualen Unterricht	232
5.3.5	Vergleich der hierarchischen Ordnungen der mit deutschen und französischen Erdkundebüchern sowie bilingualen Lehr- und Lernmaterialien verbundenen Kriterien	235
5.4	Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Erdkundeunterricht	238
5.4.1	Typ I: „Der Authentische“	245
5.4.2	Typ II: „Der Kreative“	250
5.4.3	Typ III: „Der Entlastungssuchende“	254
5.4.4	Typ IV: „Der Authentisch-Kreative“	257
5.4.5	Typ V: „Der Material-Ausgewogene“	259
5.4.6	Interpretation der Lehrertypen	263
5.5	Lehrertypen der Materialzufriedenheit im bilingualen Erdkundeunterricht .	271
5.5.1	Der Zufriedene	273
5.5.2	Zufriedenheitsambivalenz	275

5.5.3	Der Unzufriedene	276
5.6	Erwartungen an die zukünftige Materialbereitstellung	280
6	Zusammenfassung und Ausblick	291
6.1	Zusammenfassung	291
6.2	Handlungskonsequenzen	300
6.3	Forschungsd desiderata	302
A	Anhang	305
	Französisch-deutsches Glossar	314
	Interviewleitfaden	316
	Literaturverzeichnis	321
	Zur Autorin	349

Abbildungsverzeichnis

1.1	Anlass, Untersuchungsfelder und Zielsetzungen der Studie	4
2.1	Modell der Sprachfertigkeiten als Funktion von Kontextualisierung und kognitivem Aufwand	26
2.2	Modell offizieller, institutioneller und individueller Lehrpläne	34
2.3	Das „Bilingual Triangle“	44
3.1	Medien und zentrale Schulbuchelemente	53
4.1	Selektionskriterien der Verwendung einzelner Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht	108
4.2	Ablaufschema der durchgeführten Datenauswertung	119
4.3	Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung	125
5.1	Selektionskriterien der Lehrer bezüglich französischer Erdkundebücher . . .	196
5.2	Selektionskriterien der Lehrer L 07 und L 03 bezüglich französischer Erdkundebücher	198
5.3	Anforderungen der Lehrer an bilingual konzipierte Materialien	216
5.4	Selektionskriterien der Lehrer bezüglich deutscher Erdkundebücher	232
5.5	Vergleich der Selektionskriterien der Lehrer bezüglich deutscher und französischer Erdkundebücher sowie bilingualer Lehr- und Lernmaterialien	235

5.6	Untersuchungskategorien der Typenbildung zur Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht	239
5.7	Kreuztabelle zur Häufigkeit der Verwendung der aufgeführten Materialien aller Lehrer in den Sekundarstufen I und II	242
5.8	Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe I	246
5.9	Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Authentische“	247
5.10	Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher des Prototyps „Der Authentische“	249
5.11	Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Kreative“	251
5.12	Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lehrmaterialien des Prototyps „Der Kreative“	252
5.13	Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Entlastungssuchende“	255
5.14	Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher des Prototyps „Der Entlastungssuchende“	256
5.15	Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Authentisch-Kreative“	257
5.16	Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien des Prototyps „Der Authentisch-Kreative“	258
5.17	Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Material-Ausgewogene“	260
5.18	Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher und Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien des Prototyps „Der Material-Ausgewogene“	262
5.19	Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe II	268

6.1	Einflussfaktoren auf die Schulbuchnutzung im bilingualen Unterricht	297
A.1	Schulsystem Frankreichs und Deutschlands im Vergleich	308
A.2	Auszug aus einem authentischen zielsprachigen Erdkundebuch	309
A.3	Auszug aus dem bilingualen Themenheft <i>Espace européen</i>	310
A.4	Auszug aus dem bilingualen Themenheft <i>Espace africain</i>	311
A.5	Auszug aus einem kontrastiven bilingualen Themenheft	312
A.6	Auszug aus einem bilingualen Themenheft der „PZ-Informationen“	313

Tabellenverzeichnis

2.1	Anzahl der Gymnasien mit deutsch-französischem Bildungsgang, nach Bundesländern geordnet	17
2.2	Einrichtungszeitpunkt bilingualer Bildungsangebote (Englisch, Französisch) in Deutschland	20
2.3	Jahrgangsstufenbezogene Abfolge des bilingual unterrichteten Sachfaches Erdkunde	22
2.4	Vergleich der regulären Lehrplaninhalte der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz: Bezugsräume und Themen	40
3.1	Bezugsräume der Lehrpläne des Faches Erdkunde in Frankreich, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz	71
4.1	Transkriptionsregeln	120
4.2	Darstellung von Merkmalskombinationen in einer Kreuztabelle	126
5.1	Berufserfahrung der Lehrer nach der Anzahl der Berufsjahre insgesamt und bilingual	133
5.2	Motivation der Lehrer für ihre bilinguale Lehrtätigkeit	136
5.3	Kurzbeschreibung der in die Untersuchung einbezogenen Schulen	143
5.4	Typisierung der Schulen nach ihrer Abfolge des bilingual unterrichteten Sachfaches Erdkunde	144

5.5	Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher und bilingualer Themenhefte in Schülerhand in der Sekundarstufe I	158
5.6	Vergleich der Bezugsräume zwischen Lehrplanvorgaben und verwendeten französischen (<i>Histoire-</i>) <i>Géographie</i> -Büchern	175
5.7	Darstellung einer positiven Einstellung gegenüber französischen Erdkunde- büchern	279
5.8	Darstellung einer negativen Einstellung gegenüber französischen Erdkunde- büchern	279
A.1	Lehrplaninhalte des französischen <i>programme</i>	307

Kapitel 1

Einleitung

1.1 Anlass und Zielsetzung

Im Rahmen des zusammenwachsenden Europas und der verstärkten privaten wie beruflichen Kontakte zwischen Menschen anderer Länder und Kulturen werden fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen immer bedeutender. Die Etablierung des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland Ende der 1960er Jahre kann als Schritt gesehen werden, diese Lernziele im schulischen Kontext auszubauen und zu fördern. Mittlerweile hat sich diese unterrichtsmethodische Form in mehreren hundert Schulen zum festen Bestandteil des deutschen Schulprofils entwickelt (vgl. LANDESINSTITUT 2000). Bislang fehlt in weiten Bereichen des bilingualen Lehrens und Lernens jedoch eine systematische empirische Datenerhebung, so dass die wissenschaftliche Begleitung deutlich hinter den Erfahrungen der unterrichtlichen Praxis zurückbleibt (vgl. VOLLMER 1999, S. 243). Diese nehmen aufgrund der nunmehr langjährigen Unterrichtserfahrungen im bilingualen Lernbereich stetig zu.

Doch es zeichnen sich besonders im medialen Kontext Problembereiche ab. Auffallend ist, dass auch nach mehr als vierzig Jahren der Etablierung in Deutschland bis heute kein speziell für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht konzipiertes Schulbuch existiert. Im Rahmen von Fortbildungen und Tagungen werden immer wieder Klagen von Lehrern des bilingualen Unterrichts über die Beschaffung und Eignung von Lehr- und Lernmaterialien laut. Auch in zahlreichen fachdidaktischen Publikationen wird der mediale Bereich der bilingualen Unterrichtsorganisation als „Grundproblem für die Lehrkräfte im bilingualen Unterricht“ (MEYER 2003a, S. 26; vgl. auch BOSENIUS 2003, S. 134f.; FINKBEINER

2002, S. 17) beschrieben. Aus diesen Tatsachen leitet sich die besondere Notwendigkeit der lehrmaterialorientierten Forschung für den bilingualen Sachfachunterricht ab (vgl. auch BUTZKAMM 1992a, S. 153). Die vorliegende Arbeit will dieser Forderung Rechnung tragen und empirische Forschungsergebnisse zur „Rezeption und Verwendung von geographischen Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht“ aufzeigen.

Diese Studie gliedert sich somit in den Bereich der Unterrichtsforschung ein. Sie ist fokussiert auf den spezifischen Kontext des bilingualen Lehrens und Lernens, in dem die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien durch Lehrkräfte als Teilbereich der unterrichtlichen Medienforschung untersucht wird. Erst seit einigen Jahren werden Forschungsprojekte zur Evaluation sowie zur Entwicklung von Modellen und Theorien zum bilingualen Lehren und Lernen durchgeführt. Einen zentralen, jedoch bisher unerforschten Bereich stellt die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht dar – und das vor dem Hintergrund, dass diese neben den Lernenden und der Lehrperson die dritte wichtige Größe im Unterrichtsprozess bilden. Somit liegen auch dreißig Jahre nach der Einführung dieser Unterrichtsform in Deutschland diesbezüglich keine empirischen Untersuchungen vor. Dieses Versäumnis begründet sich u.a. durch die erst langsam anlaufende Kooperation zwischen der Sachfach-, der Fremdsprachendidaktik und den Praktikern des bilingualen Lehrens und Lernens. Das Ziel der Kooperation liegt auf der Erarbeitung praxisorientierter Forschungsergebnisse und Handlungsbeispiele sowie einer theoretischen Untermauerung der praktischen Erfahrungen (vgl. VOLLMER 1999, S. 243). Allmählich verstärkt sich die Zusammenarbeit der Fachdidaktiken im bilingualen Bereich und die Anzahl an Forschungsarbeiten aus Sicht der Sachfachdidaktiken nimmt zu. Vor dem Hintergrund, dass die Erdkunde in der Regel als erstes bilingual geführtes Sachfach bereits in der 7. Klasse einsetzt, wurde besonders der Geographiedidaktik vorgeworfen, sich bislang unzureichend am Forschungsbereich des bilingualen Lehrens und Lernens zu beteiligen. Diesbezüglich markiert die frühe Dissertation von WEBER (1993) den Beginn des geographiedidaktischen Engagements im bilingualen Forschungsfeld. Doch bis heute bleiben kritische Stimmen, die vor einem zu geringen sachfachlichen Engagement warnen und die Gefahr einer zu starken Ausrichtung des bilingualen Unterrichts an der Fremdsprachendidaktik sehen (vgl. HALLET 1998, S. 115).

Aufgrund des bislang bestehenden Forschungsdefizits sowie der zitierten Problematik der Beschaffung von geeigneten Lehr- und Lernmaterialien will diese Studie vertiefte Erkenntnisse über die Rahmenbedingungen der Schulbuchverwendung im bilingualen Unterricht gewinnen (vgl. Abb. 1.1). In diesem Zusammenhang erweisen sich die von den Lehrkräften

wahrgenommene Materialsituation sowie die aufgeführten Auswahlkriterien der Lehrenden von zentralem Interesse. Anhand ihrer Aussagen zur Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Unterricht soll schließlich deren Bedeutung und Funktion dargelegt werden. Ein weiteres Forschungsziel ist es, die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Schulbucheangebot für den bilingualen Sachfachunterricht zu erforschen. Dabei interessieren besonders die Handlungskonsequenzen, mit denen die Lehrkräfte der Materialsituation begegnen, sowie die Erwartungen an die zukünftige Entwicklung von Schulbüchern.

Funktional betrachtet soll diese Untersuchung bilingual unterrichtenden Lehrern, universitären und schulischen Ausbildern, Handlungs- und Entscheidungsträgern in Ministerien, pädagogischen Instituten sowie Verlagen einen empirisch begründeten Einblick in die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht ermöglichen:

- ... **Auf der konkreten unterrichtlichen Handlungsebene** sollen die Aussagen der Befragung einen Einblick in den Umgang von Kollegen mit Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht bieten. Dieser Einblick in erfahrungsbasierte Ergebnisse kann zu Bestätigungen, aber auch zu Verunsicherungen des eigenen Handelns führen, von denen eine positive Auswirkung auf die eigene Praxis ausgehen kann (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 3).
- ... **Auf universitärer Ebene** sollen durch die empirisch gestützte Zusammenstellung von konkreten Verbesserungsvorschlägen Maßnahmen abgeleitet werden, die in die Aus- und Weiterbildung bilingualer Lehrer fließen.
- ... **Auf ministerieller Ebene** kann die empirisch gestützte Darlegung der Möglichkeiten und Restriktionen bei der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht als Grundlage für die curriculare Weiterentwicklung einer eigenständigen Didaktik und Methodik des bilingualen Sachfaches dienen.
- ... **Auf fachdidaktischer Ebene** können aufgrund der empirischen Erfassung wesentlicher didaktischer und methodischer Überlegungen zur Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht weiterführende Forschungsprojekte initiiert werden.
- ... **Auf verlaglicher Ebene** liefern die Ergebnisse für Schulbuchverlage sowie pädagogische Institute eine Grundlage u.a. für die Entwicklung von Schulbüchern und/oder Themenheften für den bilingualen Sachfachunterricht.

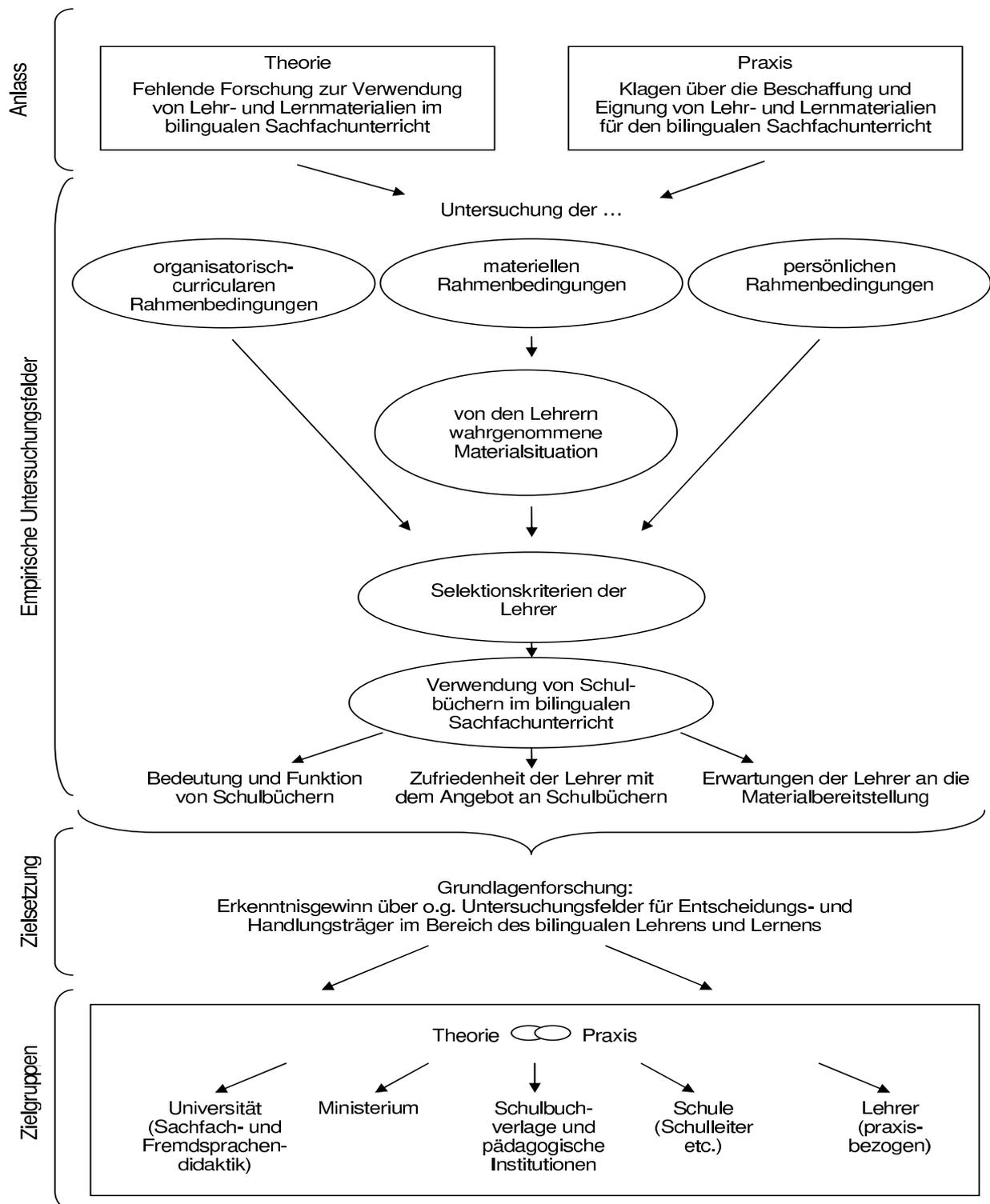


Abbildung 1.1: Anlass, Untersuchungsfelder und Zielsetzungen der Studie

Aus den o.g. inhaltlichen sowie funktionalen Zielsetzungen ergeben sich die in Abbildung 1.1 dargelegten Untersuchungsfelder. Daraus lassen sich folgende zentrale Fragestellungen der empirischen Untersuchung ableiten:

- Welche Lehr- und Lernmaterialien verwenden Lehrer im bilingualen Unterricht?
- Welche Auswahlkriterien legen Lehrer der Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht zugrunde?
- Welche Funktionen sprechen Lehrer den jeweiligen Materialien im bilingualen Sachfachunterricht zu?
- Kann das sowohl in der fachdidaktischen Literatur als auch von bilingual unterrichtenden Lehrern beklagte Materialdefizit sowie das „Problem“ der Bereitstellung und Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien (vgl. FINKBEINER 2002, S. 17) für den bilingualen Unterricht empirisch bestätigt werden?
- Welche Rahmenbedingungen führen zu einem subjektiv empfundenen Material*defizit* bzw. welche Rahmenbedingungen zu einer Material*zufriedenheit*?
- Welche Erwartungen haben Lehrer an die zukünftige Materialbereitstellung?

1.2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Diese Fragestellungen resultieren aus theoretischen Erkenntnissen zur Funktion und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im regulären Erdkundeunterricht sowie theoretischen Grundlagen des bilingualen Sachfachunterrichts, die bisher nicht in Verbindung gebracht wurden. Im Rahmen der empirischen Studie sowie der Ergebnisdokumentation werden die Erkenntnisse miteinander verknüpft und diskutiert. Zur Eingrenzung des in Abbildung 1.1 skizzierten umfangreichen, fächerübergreifenden Untersuchungsfelds fokussiert die Arbeit folgende Bereiche:

- a) Eingrenzung auf Schulbücher:** Um aus dem weiten Gesamtangebot an Lehr- und Lernmaterialien eine Auswahl zu treffen, bezieht sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung auf Schulbücher. Diese umfassen im engeren Sinne Schulbücher und Themenhefte. Im weiteren Sinne werden Arbeitsblätter zu der Klassifikation

von Schulbüchern gezählt, da sie zu einer schulbuchähnlichen Sammlung zusammengestellt werden können. Diese Auswahl gewährleistet eine gewisse Homogenität in der funktionalen Bedeutung und Verwendung der Medienträger.

- b) **Eingrenzung auf den deutsch-französischen Bildungsgang:** Diese Beschränkung wurde erforderlich, weil mittlerweile ein umfassendes Sprachangebot bilingualer Bildungsangebote existiert. Da sich u.a. das Angebot sowie die Zugänglichkeit zu Lehr- und Lernmaterialien der unterschiedlichen Zielsprachen stark unterscheidet, erfolgte die Untersuchung auf Eingrenzung des deutsch-französischen Bildungsganges. Damit bezieht sie sich auf das älteste bilinguale Bildungsangebot in Deutschland, das quantitativ jedoch hinter dem deutsch-englischen Angebot liegt.
- c) **Eingrenzung auf die Schulform Gymnasium:** Obwohl sich die Anzahl zweisprachiger Bildungsangebote in Deutschland immer weiter differenziert und inzwischen alle Schulformen erreicht hat, dominiert die Verbreitung des bilingualen deutsch-französischen Unterrichts am Gymnasium. Um auf eine breite sowie möglichst homogene Grundgesamtheit zurückgreifen zu können, wurde die Befragung auf Probanden des bilingualen Unterrichts an Gymnasien beschränkt. Die weitere Fokussierung auf eine bestimmte Sekundarstufe wurde im Rahmen der Untersuchung bewusst abgelehnt, um so mögliche Vergleiche der stufenspezifischen Einflussfaktoren auf die Medienverwendung heranziehen zu können.
- d) **Eingrenzung auf die Erhebungsräume Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz:** Diese Erhebungsräume bieten die Chance, eine große Anzahl an Schulen mit langjährigem bilinguaalem Bildungsangebot – und i.d.R. langjährigen Erfahrungen auf Seiten der Lehrer – erfassen zu können. In beiden Bundesländern bestehen außerdem verschiedene Modelle des bilingualen Lehrens und Lernens, deren unterschiedliche Rahmenbedingungen auf die Rezeption und Verwendung von Schulbüchern untersucht werden.
- e) **Eingrenzung auf die Sichtweise der Geographiedidaktik:** Während die Fremdsprachendidaktik besonderes Interesse bezüglich des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht zeigt, bezieht sich die Sichtweise der Sachfachdidaktiken vor allem auf mögliche inhaltliche, mediale und methodische Unterschiede zwischen regulärem und fremdsprachig erteiltem Fachunterricht. Dem medialen Interesse der Geographiedidaktik soll hier Rechnung getragen werden.

- f) **Eingrenzung auf die Rezeption und Verwendung in einem speziellen Kontext:** Insgesamt gesehen ist die Untersuchung in die Rezeptions- und Verwendungsfor- schung einzugliedern. Während in diesem Forschungsbereich Studien zum Medienge- brauch im Alltag deutlich überwiegen, beschränkt sich die Rezeption und Verwendung der vorliegenden Untersuchung auf den speziellen Kontext des schulischen Lehrens und Lernens.
- g) **Eingrenzung auf die Vermittlungsperspektive:** Die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien wird in dieser Untersuchung auf die Lehr- bzw. Ver- mittlungsperspektive begrenzt. Die Schülersicht wird damit ausgegrenzt. Das beson- dere Interesse liegt auf den Beurteilungs- und Selektionskriterien der Lehrer, die sich aktiv für oder gegen die Verwendung eines entsprechende Lehr- und Lernmaterials entscheiden.

1.3 Untersuchungsdesign

Da für die hier vorgestellte Thematik bislang keine wissenschaftlichen und empirischen Untersuchungen vorliegen, wurde ein explorativer Zugriff gewählt, der eine deskriptiv-interpretative Analyse der empirischen Daten erlaubt. Dabei geht es nicht um die Überprü- fung von bereits existierenden Hypothesen, sondern um eine systematische Beschreibung und Interpretation empirisch gewonnener Daten und der Generierung von Hypothesen.

Der Zielsetzung folgend, grundlegende Rahmenbedingungen sowie handlungsbezogene Er- fahrungen von Lehrern zu erfassen und zu *verstehen*, liegt die Konzeption des Untersu- chungsdesigns auf dem Schwerpunkt einer introspektiven Untersuchungskomponenten (vgl. HELBIG 2001, S. 7). Demzufolge wurden leitfadengestützte Interviews mit bilingual unter- richtenden Lehrern durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Neben der Darstellung prototypischer Einzelfallanalysen der Befragten wurden zu verschiedenen Untersuchungs- bereichen Themenanalysen durchgeführt. In einer weiteren inhaltlichen Reduktion und Fo- kussierung des Datenmaterials wurden Typisierungen bezüglich der Materialnutzung und -zufriedenheit der Lehrkräfte entwickelt. In diesem Zusammenhang ermöglichen Verknüp- fungen der unterschiedlichen Typen die hypothetische Aufstellung von Variablenzusam- menhängen, die als Grundlage weiterer Forschungsprojekte dienen kann.

1.4 Gliederung der Studie

Die bisher dargelegten Ausführungen der Einleitung (Kapitel 1) skizzierten den Anlass sowie die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit. Aus diesen wurden die zentralen Fragestellungen der Untersuchung abgeleitet. Aufgrund des fächerübergreifenden Kontextes der Arbeit liefert die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes wichtige Informationen zur Begrenzung der theoretischen sowie empirischen Ausführungen. Die Einleitung schließt mit der Skizzierung des Untersuchungsdesigns sowie einem Überblick über die Gliederung der Gesamtarbeit.

Die theoretischen Grundlagen von Kapitel 2 sowie Kapitel 3 folgen dem Ziel, Rahmenbedingungen der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht aufzuzeigen. Kapitel 2 präsentiert zunächst Grundzüge des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland. Neben der historischen Entwicklung sowie den zentralen Zielsetzungen dieser Unterrichtsform (Kapitel 2.1) werden grundlegende Aspekte organisatorischer und curriculärer Rahmenbedingungen des zweisprachigen Unterrichts dargelegt (Kapitel 2.1.2). Zu diesen gehört außerdem die Charakterisierung der unterrichtlichen Handlungsträger bilingualen Sachfachunterrichts (vgl. Kapitel 2.2.4).

Kapitel 3 beschäftigt sich mit Funktionen von Schulbüchern in verschiedenen didaktischen Konzepten. Nach der Beschreibung theoretischer Erkenntnisse zu grundlegenden Funktionen von Lehr- und Lernmaterialien werden diese systematisch geordnet und klassifiziert (Kapitel 3.1). Die nachfolgenden Ausführungen sind auf den Untersuchungsgegenstand Schulbuch, Themenheft und Arbeitsblatt fokussiert. Diesbezüglich werden zunächst o.g. Materialien für den regulären Erdkundeunterricht (Kapitel 3.2) sowie für den Fremdsprachenunterricht Französisch (Kapitel 3.3) inhaltlich sowie funktional beschrieben. Der Schwerpunkt des dritten Kapitels liegt auf der Darlegung des Angebots und der medialen sowie funktionalen Analyse von französischen Erdkundebüchern, bilingualen Themenheften und Arbeitsblättern (Kapitel 3.4).

Der bisherige Forschungsstand, die detaillierten Fragestellungen sowie das Untersuchungsdesign der empirischen Erhebung werden in Kapitel 4 dargelegt. Um die Untersuchung in den Kontext der Forschungserkenntnisse einzuordnen (Kapitel 4.1), werden Ansätze und zentrale Ergebnisse aus angrenzenden Forschungsbereichen aufgezeigt. Auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen der vorhergehenden Kapitel sowie den Ergebnissen der skizzierten Forschungsprojekte erfolgt schließlich die Auflistung der zentralen Fragen der

empirischen Untersuchung (Kapitel 4.2). Da es sich bei der Methodik der Datenerhebung um ein qualitatives Verfahren handelt, werden die Begründungen für diese Wahl in Kapitel 4.3 näher erläutert. Diesen Ausführungen folgen Einblicke in die Vorbereitung der Datenerhebungsphase (Kapitel 4.3.2) sowie die konkreten Untersuchungsinstrumente und Abläufe im Rahmen der Datengewinnung (Kapitel 4.3.2.1). Mit Ausführungen zu den gewählten Auswertungsmethoden der Datenbasis (Kapitel 4.3.3) schließt die Beschreibung des Untersuchungsdesigns.

Die empirischen Ergebnisse der Studie werden schließlich in Kapitel 5 aufgezeigt. In typisierten Lehrerbiographien der befragten Probanden (Kapitel 5.1) werden die Interviewergebnisse der Einzelfallanalysen dargelegt. Im Anschluss an die Beschreibung und Interpretation der typisierten *persönlichen* Rahmenbedingungen der Lehrkräfte werden die tatsächlichen *materiellen* Rahmenbedingungen „vor Ort“ aufgezeigt (Kapitel 5.2.1). Diese bilden – gemeinsam mit den organisatorisch-curricularen Grundlagen – Einflussfaktoren auf die Verwendung von Schulbüchern im deutsch-französischen Erdkundeunterricht (Kapitel 5.3). Anhand der Ergebnisse zur Häufigkeit ihrer Verwendung, der medialen Auswahl aus dem jeweiligen Material sowie den didaktisch-methodischen Begründungen werden ihre Rezeption, Verwendung und Funktionen erläutert und vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse diskutiert. Anschließend erfolgt ein vertiefter Einblick in die Selektionskriterien der Lehrer, die der Verwendung der Arbeitsmaterialien im bilingualen Unterricht zugrunde liegen (Kapitel 5.3). Die Verknüpfung der Ergebnisse zur Häufigkeit der Verwendung und den didaktisch-methodischen Begründungen führt zur Bildung von Lehrertypen der *Materialnutzung* im deutsch-französischen Erdkundeunterricht (Kapitel 5.4). Eine weitere kategoriale Datenauswertung weist Lehrertypen der *Materialzufriedenheit* aus (Kapitel 5.5). Da angenommen wird, dass die Zufriedenheit der Lehrer auf positiven und die Unzufriedenheit auf negativen Rahmenbedingungen beruht, werden die jeweiligen Einflussfaktoren explizit dargelegt. Besonders die Aussagen der mit dem Materialangebot unzufriedenen Lehrkräfte leiten über zu den empirisch generierten Erwartungen an die zukünftige Materialbereitstellung für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht (Kapitel 5.6).

Kapitel 6 schließt mit der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse sowie der Nennung abgeleiteter Handlungskonsequenzen und zukunftsweisender Forschungsdesiderata.

Kapitel 2

Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland

Das folgende Kapitel gibt Einblicke in den unterrichtsmethodischen Kontext des bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland, der als Rahmenbedingung auf die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien einfließt. Es liefert zunächst Informationen zur Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts (Kapitel 2.1), die sich auf die historische Einordnung zur Entstehung der Unterrichtsform (Kapitel 2.1.1) sowie die begriffliche Diskussion beziehen. Ausgehend von der terminologischen Skizzierung werden die zentralen Zielsetzungen bilingualen Unterrichts in Deutschland erörtert. Daten zur Gesamtzahl der bilingualen Bildungsangebote in den jeweiligen Bundesländern, dem Zeitpunkt der Einrichtung der zweisprachigen Bildungsangebote sowie der Verteilung auf die Schulformen geben Informationen über die quantitative Verbreitung zweisprachiger Bildungsangebote in Deutschland (Kapitel 2.1.2). Im Anschluss werden die organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen des bilingualen Unterrichts aufgezeigt, die als Grundlage für und Einflussfaktoren auf die unterrichtliche Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Erdkundeunterricht gelten (Kapitel 2.1.2). Die Skizzierung der unterschiedlichen Modelle bilingualen Lehrens und Lernens, die Beschreibung der Rolle des Erdkundeunterrichts im bilingualen Bildungsgang (Kapitel 2.2.2), der Funktion von Ziel- und regulärer Unterrichtssprache im zweisprachigen Erdkundeunterricht (Kapitel 2.2) sowie der unterrichtlichen Handlungsträger (Kapitel 2.2.4) gibt Einblick in die organisatorischen Rahmenbedingungen der heterogenen Landschaft bilingualer Bildungsangebote. Im Rahmen der curricularen Grundlagen (Kapitel 2.3) werden die gültigen Lehrplanvorgaben zum

Zeitpunkt der Befragung für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz analysiert. Überlegungen zur spezifischen Didaktik und Methodik dieser Unterrichtsform beschließen die Ausführungen zu organisatorisch-curricularen Rahmenbedingungen des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts.

2.1 Die Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts

2.1.1 Entstehung und Zielsetzungen

Bilinguale Bildungsgänge sind in zahlreichen Ländern verbreitet. Kanada, das als Hochburg des bilingualen Lehren und Lernens angesehen werden kann, verzeichnet aufgrund der offiziellen Zweisprachigkeit des Landes eine langjährige Tradition des bilingualen Systems. Das kanadische Modell zielt besonders darauf ab, die Integration der französischsprachigen Minderheit des Landes zu fördern (CHRIST 1992b, S. 51). Schon in diesem Punkt unterscheidet es sich grundlegend von den Zielsetzungen bilingualer Modelle Deutschlands, die als sogenannte „Bereicherungsprogramme“ zu kennzeichnen sind. Der weitere bedeutende Unterschied liegt in der immersiven Unterrichtsmethodik des kanadischen Modells. Durch die hohe Anzahl fremdsprachig unterrichteter Fächer in der kanadischen *bilingual education* werden die Schüler regelrecht in ein „Sprachbad“ eingetaucht (= Immersion) (vgl. WODE 1995). Je nach Anteil der fremdsprachig erteilten wöchentlichen Unterrichtszeit spricht man von partieller (mindestens 50% der Fächer werden fremdsprachig unterrichtet) oder totaler Immersion. Außerdem wird im kanadischen Modell die Muttersprache der Schüler kaum oder nur gering gefördert (vgl. CHRIST 1992c, S. 39). Im Gegensatz zum Immersionsmodell gilt im Rahmen des deutschen Modells bilingualen Unterrichts die Zielsetzung der Förderung von Fremd- und Mutter- bzw. regulärer Unterrichtssprache. Die Differenzen in der Quantität des fremdsprachigen Sachfachunterrichts sowie in der Methodik lassen daher keinen Transfer des Begriffs „Immersion“ auf das deutsche Modell zu. Auf die spezifischen Charakteristika bilingualer Bildungsangebote in anderen Staaten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft eingegangen werden. Hierzu sei auf CUMMINS/CORSON (1997) verwiesen, die in kurzen Beschreibungen bilinguale Bildungsgänge in der ganzen Welt mit ihren jeweils unterschiedlichen Programmen und Begrifflichkeiten erläutern.

Die Unterrichtsform des bilingualen Lehrens und Lernens existiert in Deutschland seit Ende der 1960er Jahre und ist mittlerweile – z.T. in verschiedenen Ausprägungen – in allen Bundesländern etabliert (vgl. Tabelle 2.1). Als Grundlage dieser Unterrichtsform in Deutschland gilt der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963. Dieser Vertrag sollte der Grundstein zur Versöhnung mit dem ehemaligen „Erbfeind“ Frankreich sein. Dementsprechend enthielt er die Forderung, die Schüler beider Nachbarländer durch intensivierte fremdsprachliche und landeskundliche Kompetenzen zur Friedenserziehung zu sensibilisieren. Diese Forderung sollte u.a. durch entsprechende schulpolitische Maßnahmen umgesetzt werden. 1969 wurde schließlich mit der Einrichtung des ersten bilingualen Bildungsganges an einem bundesdeutschen Gymnasium die Absicht in die Tat umgesetzt, innerhalb des normalen deutschen Curriculums verstärkte fremdsprachliche Fähigkeiten sowie interkulturelle Kompetenzen in einen erweiterten Anwendungsrahmen zu setzen (vgl. MSWF 1999b, S. 6, CHRIST 1992b, S. 53). In den 1970er Jahren folgten weitere Gymnasien mit der Einrichtung bilingual deutsch-französischer Züge, so dass diese Unterrichtsform in Deutschland auf eine über 30-jährige Tradition zurückblicken kann.

Der Begriff „bilingual“ ist – bezogen auf den institutionellen Rahmen des bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland – in hohem Maße erklärungsbedürftig. Er bezeichnet eine Zweisprachigkeit, die auf zwei Ebenen definiert werden muss. Zum Einen beschreibt er das *unterrichtsmethodische Verfahren* des Einsatzes zweier Lern- und Arbeitssprachen in einem schulischen Sachfach (vgl. HELBIG 2003, S. 179, WILDHAGE/OTTEN 2003, S. 13), zum Anderen beinhaltet der Terminus die *Zielkompetenz* der Unterrichtsform. Diese drückt sich in der „annähernde[n] Zweisprachigkeit“ aus (MSWF 1993b, S. 128). Im Folgenden wird zunächst auf die Ebene der sprachlichen sowie weiterer Zielkompetenzen des bilingualen Unterrichts eingegangen, bevor im Anschluss das unterrichtsmethodische Verfahren näher dargelegt wird.

Aus der gängigen Fachliteratur zu Zielen des bilingualen Unterrichts lassen sich die Zielbereiche „sachfachliche Kompetenz“, „fremdsprachliche Kompetenz“ und „interkulturelle Kompetenz“ eruieren. Je nach sachfachdidaktischer bzw. fremdsprachendidaktischer Sichtweise des Autors können Gewichtungen zugunsten einer der Kompetenzen erkennbar sein. Die Zielsetzungen des bilingualen Sachfachunterrichts werden daher im Folgenden zunächst anhand ministerieller Veröffentlichungen dargelegt, da diese als Sprachrohr des jeweiligen Bundeslandes gesehen anzusehen sind.

In der Verwaltungsvorschrift des Landes Rheinland-Pfalz von 1995 (MBWW 1995, S.

397) heißt es: „Bilinguale Züge haben das übergeordnete Ziel einer vertieften und erweiterten fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“. Auffallend ist, dass sachfachliche Kompetenzen in dieser einleitenden Formulierung der Verwaltungsvorschrift nicht explizit genannt werden. Zudem stehen die fremdsprachlichen vor den interkulturellen Kompetenzen. Dagegen heißt es in der aktuell gültigen Verwaltungsvorschrift des Jahres 2001: „Bilingualer Unterricht ist ein Sachfachunterricht in einer Fremdsprache; er vertieft und erweitert interkulturelle und fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“ (MBWW 2001, S. 337). Diese Formulierung fokussiert die Zielsetzung aufgrund der vorausgehenden Definition („ist ein Sachfachunterricht in einer Fremdsprache“) sofort auf die sachfachliche Dimension. Außerdem wird die interkulturelle vor der fremdsprachlichen Kompetenz aufgeführt. Diese Änderung in der Formulierung lässt sich als Resultat der zunehmenden fächerübergreifenden Diskussion deuten.

In den ministeriellen Empfehlungen zum deutsch-französischen Sachfachunterricht Erdkunde des Landes Nordrhein-Westfalen wird als übergeordnetes Ziel bilingualer Bildungsgänge am Gymnasium genannt, „junge Menschen in besonderer Weise auf diese sprachlichen, kulturellen, historischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten“. Auf konkreterer Ebene gilt das „Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens“ (MSWF 1997, S. 9). Wie in der älteren Ausgabe der Verwaltungsvorschrift von Rheinland-Pfalz (MBWW 1995) werden sachfachliche Ziele in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich betont – und die fremdsprachlichen Ziele werden vor den interkulturellen Zielen genannt.

Da bilingualer Unterricht ein in zwei Lern- und Arbeitssprachen gehaltener *Sachfach*-unterricht ist (vgl. HELBIG 2003, S. 179), kommt das Primat dem Sachfach zu – und somit der Zielsetzung der sachfachlichen Kompetenz bei der Leistungsbewertung der Schüler. Bezogen auf die sachfachlichen Kompetenzen der Lernenden wird u.a. die kritische Frage geäußert, ob es durch den vermehrten fremdsprachlichen Sprachanteil zu Defiziten im fachlichen Bereich komme (vgl. BUTZKAMM 1992b, S. 70). Anlass für diese Besorgnis gibt u.a. die Erfahrung, dass „bei der Materialauswertung ein kleinschrittiges Vorgehen“ notwendig sei (KRECHEL 1996a, S. 235). Auch BUFE (1995, S. 66 f.) vermutet als Resultat daraus, Einbußen in der Sachkompetenz der Lernenden hinnehmen zu müssen. Nach bisherigem Kenntnisstand bezüglich des Lernzuwachses in dieser Unterrichtsform geht man jedoch davon aus, dass inhaltliche Einbußen aufgrund eines langsameren und kleinschrittigeren Vorgehens sich nur auf die Anfangsphase des bilingualen Unterrichts beziehen (KRECHEL 1996a, S. 235). Es gilt als erwiesen, dass die fremdsprachige Erarbeitung der sachfachlichen

Inhalte zu einer verstärkten Memorisierung und Vernetzung des Wissens führt, die am Ende des bilingualen Bildungsganges keine signifikanten Wissensdifferenzen – hinsichtlich des längerfristigen Behaltens – zu Schülern des regulären Sachfachunterrichts erkennen lässt (vgl. WEBER 1993, VOLLMER 1999, S. 241).

Bilingualer Unterricht zielt außerdem darauf ab, über die erhöhten Anwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache im schulischen Kontext intensiviertere fremdsprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Aufgrund des erhöhten quantitativen Anteils schulisch gesteuerten fremdsprachlichen Lernens im Rahmen bilingualer Bildungsgänge (vgl. BREDENBRÖKER 2002) wird die Zielvorstellung suggeriert, Schüler zu bilingualen Individuen auszubilden. CHRIST (1992b, S. 52 f.) weist darauf hin, dass sich die Bilingualität der Schüler als Zielsetzung bilingualer Züge auf die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden am Ende des Bildungsganges bezieht. Diese Zweisprachigkeit bezeichnet sie daher als „tendenziell“, da sich die fremdsprachliche Kompetenz i.d.R. weniger ausgeprägt zeigt als die muttersprachliche. Die fremdsprachlichen Fähigkeiten sind demzufolge nicht mit denen bilingual aufgewachsener Individuen gleichzusetzen.

Neben den kognitiven Zielsetzungen, zu denen WEBER (1993, S. 32 f.) die fachwissenschaftlichen und landes-/kulturkundlichen, fachsprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen zählt, begünstigen bilinguale Bildungsgänge zudem affektive und soziale Ziele. Diese können bei der Veränderung von Stereotypen und Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielen. Da Lernende im Alter von circa zehn bis elf Jahren ein Maximum an Offenheit gegenüber Fremden aufweisen, kann eine positive Einstellung und Toleranz gegenüber Fremdgruppen im Rahmen bilingualer Bildungsgänge unterstützt werden und maßgeblich zur interkulturellen Erziehung der Lernenden beitragen. Die affektiven und sozialen Ziele fasst WEBER unter dem Oberbegriff der „transnationale[n] Kommunikationsfähigkeit“ zusammen, die der interkulturellen Erziehung zuzuordnen ist (vgl. AUERNHEIMER 2003).

Interkulturelles Lernen ist seit den 1980er Jahren ein häufig thematisierter Aspekt in der geographiedidaktischen Diskussion (vgl. ROTHER 1995; ROHWER 1996; SCHRÜFER 1999). Es hält seitdem verstärkt Einzug in geographische Lehrpläne, Schulbücher und in die unterrichtliche Umsetzung. Die Zielperspektive für interkulturelle Bildung und Erziehung wird mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet, die AUERNHEIMER (1998, S. 24) aus allgemeinpädagogischer Perspektive mit der Trias „Verständnis – Verstehen – Verständigung“ auf eine Formel bringt. Voraussetzung für diese Zielsetzung ist die Fähigkeit zum

interkulturellen Dialog. Diese setzt die Anerkennung von Andersheit und das Verstehen voraus und stellt eines der anspruchsvollsten pädagogischen Ziele dar.

Die Zielsetzung „interkulturelles Lernen“ des bilingualen Unterrichts fördert in besonderem Maße den interkulturellen Dialog (MSWF 1997; MBWW 1996; vgl. auch KÜSTER 2004). Da die Lernenden befähigt werden sollen, „Mittler von Sprache und Kultur des Landes bzw. der Länder ihrer Zielsprache zu werden“ (MSWF 1999b, S. 8; vgl. auch KRECHEL 1996a, S. 19), gelten fremdsprachliche Kompetenzen als erforderlich, die über die Normalziele fremdsprachlichen Unterrichts hinausgehen. Die Verzahnung von fremdsprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen der Schüler bilingualen Unterrichts kann damit im Sinne AUERNHEIMERS als ideale Voraussetzung zum Verständnis, Verstehen und Verständigung zwischen den Partnerländern gelten.

Die Gewichtung der drei Zieldimensionen hat zu einem terminologischen Spektrum geführt, das bilingualen Unterricht aus der Perspektive einer einzelnen Didaktik heraus betrachtet, oder einen eher integrativen Standpunkt erkennen lässt. Deutliche begriffliche Gegensätze spiegeln sich in den Bezeichnungen „inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen“ (als Übersetzung der englischen Bezeichnung „*content based language learning*“ (vgl. WOLFF 2002, S. 169) sowie den Bezeichnungen „fremdsprachiges Sachlernen“ (MENTZ 2001a, S. 45) bzw. „Sachfachunterricht in der Fremdsprache“ (vgl. GRÖNE 2001, S. 1, LENZ 2002, S. 3) wider.

Primär aus fremdsprachendidaktischer Sicht wird die Bezeichnung „inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen“ verwendet. Diese Bezeichnung scheint auf das Engagement der Fremdsprachendidaktik bei der wissenschaftlichen Begleitung und Förderung des bilingualen Lehrens und Lernens zurückzuführen zu sein. Aus dieser Perspektive wird das institutionell organisierte bilinguale Lehren und Lernen als eine „der wohl tragfähigsten und Erfolg versprechendsten Möglichkeiten [gesehen], schulisch gesteuertes fremdsprachliches Lernen zu intensivieren und dabei zugleich fachbezogene, differenzierte fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen“ (HELBIG 2001, S. 1).

Aus sachfachlicher Sicht wirkt die Terminologie „inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen“ durch die lediglich sachfachliche Attribuierung des Fremdsprachenlernens stark fremdsprachenfokussiert. Dagegen drückt MENTZ (2001a, S. 45) seine sachfachliche Sichtweise auf bilingualen Unterricht in der Terminologie „fremdsprachiges Sachlernen“ aus. Dabei vermeidet er bewusst den Begriff „bilingual“, da für ihn das „vermeintlich ‘Bilinguale’ [...] ausschließlich darin [liegt], dass das Sachfach in der Fremdsprache unterrichtet wird – also statt bi- ‘nur’ monolingual“ (vgl. auch MENTZ 2001b, S. 68–77). MENTZ verkürzt damit

jedoch die auf den gesamten Lehrgang zu beziehende *bilinguale* – unterrichtsmethodische – Dimension des Bildungsganges, bei dem i.d.R. erst in der Oberstufe das (fast) ausschließliche *fremdsprachige* Sachlernen überwiegt.

In der aktuellen Fachliteratur setzt sich zunehmend der auf europäischer Ebene verwendete Begriff „*Content and Language Integrated Learning*“ (CLIL) durch. Dieser drückt explizit die angestrebte Integration sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernens aus. *Content and Language Integrated Learning* gilt demnach als korrektere Beschreibung dessen, was in Deutschland allgemein mit dem unscharfen Begriff „bilingualer Unterricht“ bezeichnet wird. Da Letzterer jedoch als griffigerer und weit verbreiteter Begriff gebräuchlicher ist, wird im Folgenden – auch aus Gründen der besseren Lesbarkeit – von „bilinguaem Unterricht“ gesprochen. Dieser soll im Sinne eines *integrativen* bilingualen Lehrens und Lernens und als verkürzte sowie synonyme Form von „bilinguaem Sachfachunterricht“ verstanden werden.

2.1.2 Die Verbreitung bilingualen Unterrichts in Deutschland

Vor dem Hintergrund der zeitlichen Entwicklung der Konzeption und Verwendung (sowie der Wirtschaftlichkeit) von Lehr- und Lernmaterialien des bilingualen Unterrichts geben die folgenden Ausführungen einen Einblick in die Gesamtzahl der Schulen mit bilinguaem Bildungsangebot sowie dem Datum ihrer Einrichtung.

Land	Französisch
Baden-Württemberg	13
Bayern	9
Berlin	3
Brandenburg	0
Bremen	0
Hamburg	3
Hessen	11
Mecklenburg-Vorpommern	1
Niedersachsen	1
Nordrhein-Westfalen	20
Rheinland-Pfalz	13
Saarland	9
Sachsen	2
Sachsen-Anhalt	0
Schleswig-Holstein	1
Thüringen	3
	89

Tabelle 2.1: Anzahl der Gymnasien mit deutsch-französischem Bildungsgang, nach Bundesländern geordnet. Quelle: AG FRANZ-BILING (2008, Stand: 02.02.2008)

Mittlerweile wird zweisprachiger Unterricht in nahezu allen Bundesländern Deutschlands angeboten. Aus den absoluten Zahlen (Tabelle 2.1) lassen sich wesentliche Vergleiche bezüglich der quantitativen Verteilung in den jeweiligen Bundesländern sowie zwischen den einzelnen Sprachangeboten ziehen. Dabei fällt auf, dass Nordrhein-Westfalen insgesamt zahlenmäßig mit großem Abstand an der Spitze liegt. Bezogen auf das bilinguale deutsch-französische Sprachangebot führen Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in der Sta-

tistik und vertreten ein Drittel der gesamten Bildungsangebote mit der Arbeitssprache Französisch. Die neuen Bundesländer weisen – geschichtlich begründet – i.d.R. eine vergleichsweise geringe Anzahl bilingualer Schulen auf. Tendenziell kann man davon ausgehen, dass diese Zahlen implizit das Engagement des Bundeslandes bezüglich der Durchführung von bilingualen Schulversuchen, der Entwicklung von Handreichungen, einem systematischen Erfahrungsaustausch u.a. durch Fortbildungsangebote, der Erstellung neuer Lehrplanentwürfe und Empfehlungen für den zweisprachigen Unterricht sowie spezifischer Unterrichtsmaterialien widerspiegelt.

Bezüglich der Konsolidierung von Französisch als Arbeitssprache stellte THÜRMAN (2000b, S. 5) fest, dass sich zwar weiterhin für Französisch als Arbeitssprache Neueinrichtungen registrieren lassen, einige der durch Schulversuche gekennzeichneten Schulen jedoch das bilinguale Profil wieder aufgeben und bereits langjährig etablierte Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang Rückgänge in den Anmeldezahlen vermelden. Diese rückläufigen Zahlen können u.a. durch die steigende Nachfrage des zweisprachigen deutsch-englischen Unterrichts sowie die Einführung des Schulfaches Englisch in der Grundschule begründet werden. Insgesamt gesehen ist eine bedeutende quantitative Zunahme deutsch-französischer Bildungsgänge daher nicht zu erwarten. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Anzahl und Verteilung der Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wider. Seit mehreren Jahren bleibt die Anzahl der Schulen konstant (vgl. LANDESINSTITUT 2000; MINISTERIUM RLP 2001; MINISTERIUM NRW 2004).

Die aktuelle quantitative Verbreitung bilingualer Bildungsangebote in Deutschland spielt vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchung eine bedeutende Rolle, da sie die Anzahl potentieller Nutzer von Lehr- und Lernmaterialien für den zweisprachigen Unterricht skizziert. Darauf aufbauend erweisen sich die Daten bei der Diskussion um die zukünftige Materialentwicklung für den bilingualen Sachfachunterricht als grundlegend. In diesem Zusammenhang spielen auch Daten eine Rolle, die zeigen, inwiefern eine gleichmäßige Zunahme oder quantitative Schübe zu der aktuellen Anzahl bilingual unterrichtender Schulen führte. Aus ihnen können Phasen einer besonderen Zunahme der Bildungsangebote erlesen werden, die gegebenenfalls mit einem verstärkten Engagement in der Materialentwicklung einhergehen.

Tabelle 2.2 (siehe S. 20) lässt erkennen, dass zwei Daten des europäischen Einigungsprozesses die quantitative Entwicklung bilingualer Lehrangebote nachhaltig beeinflusst haben.

Als erstes wichtiges Datum gilt der 22. Januar 1963, an dem es zum Abschluss des bereits erwähnten deutsch-französischen Vertrages kam und infolge dessen die ersten Schulen mit bilingual deutsch-französischem Bildungsangebot eingerichtet wurden. Während sich in den folgenden Jahren die Zunahme nur langsam vollzog und sich fast ausschließlich auf deutsch-französische Züge beschränkte, stiegen ab 1989 die Neueinrichtungen stark an. Einen sprunghaften Anstieg erfährt seitdem besonders der deutsch-englische Arbeitsbereich. Die zukunftsweisenden Verhandlungen für ein gemeinsames Europa, für das mit dem Vertrag von Maastricht 1991 der Grundstein gesetzt wurde, scheinen eine ähnliche Anschubfunktion auf die Einrichtung bilingualer Lehrangebote gezeigt zu haben wie der deutsch-französische Kooperationsvertrag (vgl. THÜRMAN 2000b, S. 5).

Eine weitere Tendenz zeigt sich in der Zunahme bilingualer Bildungsangebote an weiteren Schulformen, die zu einer deutlichen Verringerung der Monopolstellung des zweisprachigen Unterrichts an Gymnasien führt (vgl. THÜRMAN 2000b, S. 2;). Die Tatsache, dass nun auch für andere Leistungsbereiche und eine steigende Anzahl von Schülern bilingualer Unterricht angeboten wird, hat u.a. Auswirkungen auf das Angebot und die Konzeption bilingualer Unterrichtsmaterialien. Zum Einen steigt die potenzielle Nachfrage bzw. die Quantität der Materialnutzer deutlich an. Zum Anderen erfordern die unterschiedlichen Leistungsbereiche eine zusätzliche Differenzierung der inhaltlichen und medialen Angebote der Unterrichtsmaterialien.

Zeitpunkt der Einrichtung	Englisch Anzahl der Schulen	Französisch Anzahl der Schulen	Anzahl der Schulen insgesamt
<1970	1	2	3
1970	4	14	18
1971	0	3	3
1972	1	1	2
1973	1	0	1
1974	0	1	1
1975–1980	0	2	2
1981–1986	2	4	6
1987	2	1	3
1988	2	3	5
1989	12	11	23
1990	38	7	45
1991	35	2	37
1992	25	3	28
1993	12	2	14
1994	24	3	27
1995	16	5	21
1996	25	3	28
	200	67	267

Tabelle 2.2: Einrichtungszeitpunkt bilingualer Bildungsangebote (Englisch, Französisch) in Deutschland, Quelle: THÜRMAN (2000b, S. 4)

2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

2.2.1 Modelle bilingualen Lehrens und Lernens

Bilinguale Lehrangebote erweisen sich in ihren Modellen heute weitaus differenzierter als in den Anfangsjahren. So existiert in der föderalen Struktur des deutschen Schulsystems kein bundesweit einheitliches Modell für bilinguales Lehren und Lernen. Vielmehr besteht eine große Variationsbreite, die durch eine unterschiedliche Struktur gekennzeichnet ist. Man differenziert zwischen dem „bilingualen Bildungsgang“ bzw. „bilinguaalem Zug“, „bilinguaalem Unterricht (i.e.S.)“ und „bilingualen Modulen“ (vgl. MSWF 1999b, S. 9). Die folgenden Ausführungen sollen diese Begriffe näher definieren und in ihren organisatorischen Besonderheiten untereinander abgrenzen.

Bilinguale Bildungsgänge bzw. bilinguale Züge sind durch ihre fest etablierte Integration in das reguläre deutsche Schulsystem gekennzeichnet und werden in „ganz normale[n] deutsche[n] Schulen“ (CHRIST 1992b, S. 51) mit spezifischer Profilbildung angeboten. Diese ist durch das kontinuierliche Neben- und Miteinander von Fremdsprachen- und Sachfachunterricht in der Fremdsprache gekennzeichnet (vgl. CHRIST 1999, S. 1, MSWF 1999b, S. 5). Schulen mit einem zweisprachigen Profil führen neben den Regelklassen i.d.R. eine oder mehrere Klassen im bilingualen Zug. Dieser sieht die unterrichtsmethodisch bilinguale Konzeption von Jahrgangsstufe 5 bis zum Abschluss des Bildungsganges zum Ende der Jahrgangsstufe 10 oder bis zum Abitur vor.

Der zweisprachige Unterricht baut i.d.R. auf der ersten Fremdsprache auf, die in den ersten zwei Unterrichtsjahren (Klasse 5 und 6) mit einem um ein bis zwei Wochenstunden erhöhten Stundenvolumen erteilt wird (vgl. MSWF 1997, S. 8, MBWW 2001, S. 337). Ziel dieses erweiterten Fremdsprachenunterrichts ist die Schaffung einer möglichst breiten und zuverlässigen Basis fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten für den nachfolgenden bilingualen Sachfachunterricht. Mit dem Eintritt in die Jahrgangsstufe 7 setzt der fremdsprachig geführte Sachfachunterricht ein. Zunächst erhöht sich für das einsetzende bilingual unterrichtete Fach die Wochenstundenzahl um eine zusätzliche Stunde, um dadurch die langsamere sachfachliche Progression abzdämpfen. In den meisten Fällen nimmt das Fach Erdkunde die Position des ersten fremdsprachig unterrichteten Sachfaches ein (vgl. Kapitel 2.2.2). Mit dem Eintritt in Klasse 8 kann zusätzlich ein zweites Sachfach bilingual unterrichtet werden. Die weiteren Regelungen sehen auch für Klasse 9 und 10 fremdspra-

chigen Sachfachunterricht vor, wobei die Zahl der zweisprachig unterrichteten Fächer einer Jahrgangsstufe in der Regel auf zwei begrenzt ist. Aus dieser Abfolge der bilingual erteilten Sachfächer ergibt sich im Allgemeinen folgendes Bild (siehe Tabelle 2.3). Da es im Einzelnen auch innerhalb der Bundesländer Abweichungen in der Abfolge der bilingual unterrichteten Fächer gibt (vgl. LANDESINSTITUT 2000), soll hier die jeweils am weitesten verbreitete Abfolge skizziert werden. Eine detailliertere Beschreibung zur Rechtsordnung bezüglich der Abfolge und Wahl der Fächer ist den ministeriellen Schriften zu entnehmen (vgl. SEKRETARIAT 1997, MBWW 2001).

	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz
Jgst. 5	erweiterter Französischunterricht	erweiterter Französischunterricht
Jgst. 6	erweiterter Französischunterricht	erweiterter Französischunterricht
Jgst. 7	Erdkunde	Erdkunde
Jgst. 8	Erdkunde – Politik	Erdkunde
Jgst. 9	Erdkunde – Geschichte	Geschichte
Jgst. 10	Geschichte – Politik	Erdkunde – Geschichte
Jgst. 11	Erdkunde – Geschichte	(11/1) Sozialkunde; (11/2) Geschichte
Jgst. 12	Erdkunde – Geschichte	(12/1) Geschichte; (12/2) Erdkunde
Jgst. 13	Erdkunde – Geschichte	Erdkunde

Tabelle 2.3: Jahrgangsstufenbezogene Abfolge des bilingual unterrichteten Sachfaches Erdkunde. Quelle: eigene Zusammenstellung nach SAUER/HEISTER (1993), LANDESINSTITUT (2000), MBWW (1996) und MBWW (1998a)

In der gymnasialen Oberstufe können die Teilnehmer des bilingualen Zuges ihre Schullaufbahn zweisprachig fortsetzen. Grundlage ist die Belegung der Fremdsprache als Leistungsfach und eines Sachfaches in der Zielsprache (siehe dazu MBWW 2001, S. 338, KULTUSMINISTER NRW 1985, S. 101). In Rheinland-Pfalz wird in der Sekundarstufe II („Mainzer Studienstufe“, MSS) das Fach Gemeinschaftskunde bilingual unterrichtet. Dieses setzt sich aus den Fächern Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zusammen. Jahrgangsstufengebunden (vgl. Tabelle 2.3) wird das Zentrierfach Erdkunde (*Géographie*), Geschichte (*Histoire*) oder Sozialkunde (*Sciences Politiques*) fremdsprachig unterrichtet (vgl. MBWW 1998a, S. 7). Für Schüler in Nordrhein-Westfalen ergibt sich im bilingualen Bildungsgang der Sekundarstufe II die Möglichkeit, das Sachfach Erdkunde – oder Geschichte – als bilingualen Grund- oder Leistungskurs zu wählen. Je nach Wahl sieht der Lehrplan das durchgehende

Angebot des fremdsprachig erteilten Erdkundeunterrichts von Jahrgangsstufe 11 bis 13 vor (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1988).

Schließlich kann der bilinguale Bildungsgang in beiden Bundesländern mit einem Vermerk auf dem Abiturzeugnis abgeschlossen werden (vgl. SEKRETARIAT 1997, S. 105). Zudem besteht auf der Grundlage des deutsch-französischen Regierungsprogrammes in zahlreichen Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang die Möglichkeit zum Erwerb der Doppelqualifikation ABIBAC. Dieses stellt den gleichzeitigen Erwerb des Abiturs sowie des französischen *Baccalauréat* dar (vgl. CHRIST 2002, S. 46, SEKRETARIAT 1995) und ist mit einer mündlichen Prüfung vor einer französischen Delegation verbunden.

Im Rahmen der oben skizzierten fest etablierten bilingualen Züge bestehen bundeslandspezifisch entscheidende strukturelle Unterschiede. Diese beziehen sich auf die in Nordrhein-Westfalen *integrative* bzw. in Rheinland-Pfalz *additive* Struktur des Organisationsmodells bilingualen Lehrens und Lernens. Vom additiven Modell spricht man, wenn das Stundenvolumen des Sachfaches in einen fremd- sowie einen deutschsprachig unterrichteten Anteil aufgeteilt wird. Dabei werden die regulär vorgesehenen Stunden des Sachfaches in der Zielsprache erteilt. Zusätzlich wird die Stundentafel des bilingualen Sachfaches um eine Wochenstunde (Zusatzstunde) erweitert, in der dieses deutschsprachig unterrichtet wird (vgl. MBWW 1996, MBWW 2001, S. 337). Aus diesen Regelungen ergibt sich, dass in Klasse 7 i.d.R. zwei Stunden Erdkundeunterricht fremd- und eine Stunde deutschsprachig unterrichtet werden. Den fremdsprachigen Anteil erteilt eine möglichst muttersprachig französische Lehrkraft, die von der Mittelstufe an möglichst einsprachig in der Zielsprache unterrichtet. Parallel dazu wird der deutschsprachige Sachfachunterricht von einer – in der Regel – muttersprachig deutschen Lehrkraft in der regulären Unterrichtssprache Deutsch erteilt. Die inhaltliche und sprachliche Arbeit wird gemäß dem Lehrplanentwurf für den bilingualen Unterricht unter beiden Lehrkräften aufgeteilt (vgl. MBWW 1996, S. 5; MÄSCH 1993, S. 5; SAUER/HEISTER 1993, S. 17). Diese Trennung des bilingualen Unterrichts in zwei Sachfachanteile wird ausschließlich in Rheinland-Pfalz durchgeführt und besteht auch in der Sekundarstufe II. Das integrative Modell dagegen sieht vor, dass das gesamte Stundenvolumen des bilingual unterrichteten Sachfaches von *einem* Lehrer erteilt wird. Dieser unterrichtet das Sachfach inhaltlich und sprachlich integrativ (vgl. MÄSCH 1995, S. 338).

Im Gegensatz zu bilingualen Zügen existieren Modelle, die nicht die Organisationsstruktur eines vergleichsweise fest etablierten Zuges aufweisen. Ein erstes Beispiel dafür ist der sog. „bilinguale Unterricht“ (i.e.S.), der zwar – wie der zweisprachige Zug – auf Konti-

nuität und ein Nebeneinander von Sprach- und fremdsprachigem Sachfachunterricht angelegt ist (CHRIST 1999, S. 2), dem jedoch der für die Züge charakteristische erweiterte Fremdsprachenunterricht in Klasse 5 und 6 fehlt. Die Entscheidung über die Teilnahme am zweisprachigen Unterricht fällt auf der Grundlage von Beobachtungen aller Schüler in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts und wird in der Regel in Klasse 7 für fremdsprachlich aufgeschlossene und begabte Schüler angeboten. Dieses Modell wird besonders an Gesamtschulen bevorzugt, die in der Erprobungsstufe noch keine äußere Differenzierung vorsehen. Im Unterschied zu Schulen mit bilingualen Zügen, bei denen die zweisprachig unterrichteten Schüler im festen Klassenverbund verbunden sind, werden die Schüler dieser weniger geschlossenen Form nur im bilingualen Sachfachunterricht zusammengeführt und erfahren den übrigen Unterricht in ihrem jeweiligen Klassenverband (vgl. CHRIST 1999, S. 2). Die Bezeichnung dieses Modells als „bilinguaalem Unterricht“ (i.e.S.) steht dem allgemein verwendeten Begriff gegenüber, der sich als neutrale Bezeichnung der *Gesamtheit* zweisprachiger Bildungsangebote durchgesetzt hat. Daher sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „bilingualer Unterricht“ im allgemeinen Sinne gebraucht wird.

Unter das Strukturmodell bilingualer Lehrangebote fallen außerdem einzelne Unterrichtssequenzen im Fachunterricht, die fremdsprachig erteilt werden. Sie werden als „bilinguale Module“ bezeichnet. KRECHEL (2000, S. 7) definiert diese als „fakultative[s], phasenhaft durchgeführte[s] Angebot von Fachunterricht in der Fremdsprache in allen nicht-sprachlichen Fächern“. Diese erfahren in der aktuellen Entwicklung bilingualer Bildungsangebote eine große Zunahme. Die Modularisierung zielt jedoch nicht darauf ab, die fest strukturierten bilingualen Bildungsgänge zu ersetzen. Vielmehr geht es darum, auch Schulen ohne fest etabliertes zweisprachiges Angebot die Möglichkeit zu bieten, den Schülern in Grundzügen fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht zu ermöglichen. Als zentraler Aspekt der Modularisierung gilt zudem die Ausweitung des bilingualen Angebots auf weitere Fächer sowie die mögliche Diversifizierung des Sprachenangebots (vgl. MSWF 2000, S. 3).

2.2.2 Die Rolle des Erdkundeunterrichts im bilingualen Bildungsangebot

Die Wahl der bilingual unterrichteten Sachfächer beschränkte sich zunächst auf den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. Diesen Fächern wurde aufgrund ihrer kulturellen Bezüge zum Partnerland eine besondere Eignung zugesprochen (vgl. MÄSCH 1981, S. 20, ARTZ u. a. 1996, S. 34). Das Fach Erdkunde gilt daher als prädestiniert für den bilingualen Unterricht. Bis heute ist sein prozentualer Anteil im Kanon der zweisprachig unterrichteten Fächer am Größten (vgl. THÜRMAN 2000a). Besonders aufgrund seiner internationalen Ausrichtung wird dem Fach die Förderung der zunehmend wichtiger eingeschätzten interkulturellen Erziehung zugeschrieben (vgl. KROSS/VAN WESTRHENEN 1992; WEBER 1993; KESTLER 2002, S. 236 f.). Diese kann durch die inhaltlichen und konzeptionellen Berührungspunkte des Erdkundeunterrichts mit der Teildisziplin „Landeskunde“ des Fremdsprachenunterrichts im bilingualen Unterricht verstärkt gefördert werden. Darauf bezogen kritisiert KIRCHBERG (1993, S. 32) jedoch, dass beide Fächer in der Regel „erstaunlich beziehungslos nebeneinander unterrichtet [werden]“.

Neben den o.g. kulturellen und inhaltlichen Begründungen eignet sich das Fach Erdkunde zudem aufgrund seiner medialen sowie methodischen Struktur (vgl. HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 46–76). Günstige Voraussetzungen für den Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht in Klasse 7 bietet auf medialer Ebene die besonders anschauliche Kontextualisierung von Unterrichtsinhalten aufgrund der vielfältigen Visualisierungsmöglichkeiten. Besonders durch den Einsatz visueller und/oder konkreter Objekte kann der zweisprachige Erdkundeunterricht die altersgemäße Progression der Versprachlichung stark unterstützen (vgl. CHRIST 1991, S. 21; KIRCHBERG 1997, S. 244; GOLAY 2004). Zudem bietet sich der zweisprachige Erdkundeunterricht als (erstes) bilingual unterrichtetes Sachfach an, da er zunächst dem didaktischen Prinzip der Beschreibungen überschaubarer Kausal- und Funktionszusammenhänge folgt. In diesem Vorgehen sieht ARTZ u. a. (1996, S. 43) die Chance, mit nur „geringen sprachlichen Mitteln“ einfache sachfachliche Inhalte zu erläutern. Dabei spielt im Rahmen des bilingualen Erdkundeunterrichts die z.T. begriffliche Nähe geographischer Termini zur Alltagssprache eine unterstützende Rolle. So kann bereits im Anfangsunterricht mit weitgehend allgemeinsprachlicher Lexik die Versprachlichung sachfachlicher Themen realisiert werden. Mit zunehmendem Lernniveau steigt die Verwendung von sachfachspezifischen Ausdrucksweisen (vgl. KRECHEL 1996b, S. 24;). Die allgemeinsprachlichen Fertigkeiten werden als sog. *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) bezeichnet.

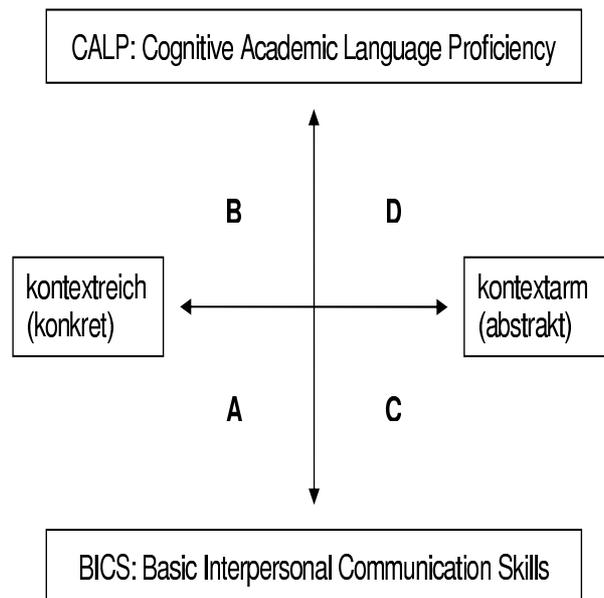


Abbildung 2.1: Modell der Sprachfertigkeiten als Funktion von Kontextualisierung und kognitivem Aufwand. Quelle: CUMMINS (1986, S. 153)

Sie gelten als grundlegende interpersonale, kommunikative und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Regel im regulären Fremdsprachenunterricht erlernt werden. Ihnen stehen kognitiv-sprachlich komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten gegenüber, die sog. *Cognitive Academic Linguistic Proficiency* (CALP). Diese werden v.a. im bilingualen Sachfachunterricht zielgerichtet und kontinuierlich aufgebaut und angewendet (vgl. OTTEN/WILDHAGE 2003, S. 29).

Den Zusammenhang von Fremdsprachenkenntnissen und einem (z.B. sachfachlichen) Kontextbezug verdeutlicht das Modell von CUMMINS (1986, S. 153) (auch dargestellt in HELBIG 2001, S. 34; WODE 1995, S. 147; OTTEN/WILDHAGE 2003, S. 28 f.; GOLAY 2004, S. 82). Da die Kontextualisierung über die mediale Unterstützung gefördert werden kann, sollen die folgenden Ausführungen die Funktion und Bedeutung des Medieneinsatzes im bilingualen Erdkundeunterricht verdeutlichen. Je nach kognitivem und sprachlichem Anspruch lassen sich schließlich die fachlichen Aufgabenstellungen des zweisprachigen Unterrichts in dem Koordinatenkreuz (vgl. Abb. 2.1) verorten. Der bilinguale Erdkundeunterricht ist in der Anfangsphase zunächst im Quadranten A situiert. Die Begründung liegt in der o.g. hohen Kontextualisierungsnotwendigkeit und -möglichkeit, der im Lern- und Verstehensprozess von Sprache eine bedeutende Rolle beigemessen wird (vgl. auch GOLAY 2004, S.

81 f.). Mit steigendem fachlichen und fremdsprachigen Lernniveau der Schüler verringert sich in der Regel der Kontextbezug bei der Mehrzahl der Unterrichtsthemen. Der bilinguale Erdkundeunterricht der Sekundarstufe II wird schließlich aufgrund des verstärkten Einsatzes abstrakter Medien sowie der Versprachlichung abstrakter Inhalte im Quadranten D einzuordnen sein. Damit unterstreicht die Abbildung die Notwendigkeit des Einsatzes konkreter und sprachlich angemessener Medien besonders in der Anfangsphase des bilingualen Unterrichts.

2.2.3 Die Verwendung von Ziel- und regulärer Unterrichtssprache im bilingualen Sachfachunterricht

Der Einsatz *zweier* Arbeitssprachen im Erdkundeunterricht ist von hoher unterrichtsmethodischer Relevanz. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Quantität und welche Funktion der jeweiligen Sprache zukommt.

Die Funktion der Fremdsprache erweist sich nach KRECHEL (1996b, S. 18) im bilingualen Sachfachunterricht als „völlig anders“ im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht. Während in Letzterem die Fremdsprache *Gegenstand* des Unterrichts ist, dient diese im bilingualen Unterricht als *Arbeitssprache*, da sie „lediglich“ das Transportmittel der sachfachlichen Informationen darstellt. Gemäß der curricularen Grundlagen soll die Fremdsprache mit steigendem fremdsprachigen Lernniveau der Schüler zunehmend und zielgerichtet zur Arbeitssprache im Sachfach werden. Für die Sekundarstufe II führt dieses zur Zielsetzung, einen möglichst einsprachigen Sachfachunterricht in der Fremdsprache zu gewährleisten (vgl. CHRIST 1992b, S. 51–61, KRECHEL 1996b, S. 19). Als Grundsatz gilt jedoch das Erlernen der sachfachlichen Terminologie in beiden Sprachen. Diese Zielsetzung soll die Lernenden dazu befähigen, „auch in der Muttersprache [...] über fachrelevante Inhalte zu kommunizieren und fachsprachliche Einheiten angemessen zu verstehen und anzuwenden“ (KRECHEL 1996b, S. 19).

Lange Zeit galt das Prinzip, den Einsatz der regulären Unterrichtssprache Deutsch sowohl im Fremdsprachen- als auch im bilingualen Sachfachunterricht möglichst zu vermeiden. Als Ziel wurde ein annähernd einsprachiger Unterricht angestrebt. Dieses Vorgehen vernachlässigt jedoch – bezogen auf den zweisprachigen Sachfachunterricht – den eigentlichen Bilingualitätsbegriff. In den letzten Jahren hat sich in der Fachliteratur der kommunikative Ansatz der aufgeklärten Einsprachigkeit verbreitet. Dieser folgt dem von MÄSCH (1993, S.7) formulierten Grundsatz „So viel in der Partnersprache wie möglich, so viel in der Muttersprache wie nötig“. Der Grundsatz skizziert in Ansätzen das zielgerichtete Miteinander von regulärer Unterrichtssprache („Muttersprache“) und Fremdsprache im Sinne einer funktionalen Zweisprachigkeit (vgl. WILDHAGE 2003, S. 104). Nicht angestrebt wird dabei ein ständiges Ausweichen bzw. Wechseln in die reguläre Unterrichtssprache (vgl. BUTZKAMM 1992a, S. 155, KRECHEL 1996a, S. 19). Der Einsatz des Deutschen sollte grundsätzlich reflektiert und zielgerichtet gewählt werden. WILDHAGE zeigt Unterrichtszusammenhänge auf, in denen das Miteinander beider Sprachen und der begründete Einsatz der regulären

Unterrichtssprache eine besondere Relevanz aufweisen. Neben funktionalen Sprachwechseln im Rahmen der obligatorischen Vermittlung der deutschen Fachterminologie sowie bei Diskussionsphasen über stark affektive Sachverhalte (vgl. auch CHRIST 1992a, S. 61; MÄSCH 1993, S. 7; KRECHEL 1996a, S. 19) kann ein Sprachwechsel auch direkt an die Arbeit mit Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht gebunden sein. Ein begründeter medial basierter Sprachwechsel bietet sich z.B. bei der Verwendung deutscher Quellen an, um so die sprachliche und inhaltliche Authentizität der Originalschrift zu wahren. Die in der Originalsprache herangezogene Quelle fördert zudem die bewusste kontrastive Betrachtung von deutsch- und fremdsprachigen Materialien im Sinne des interkulturellen Lernens. Somit ist der Einbezug auch deutschsprachiger Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht über o.g. Argumente funktional zu begründen.

2.2.4 Unterrichtliche Handlungsträger

Die Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien für den unterrichtlichen Gebrauch geht von den Lehrkräften aus und ist für die mediale Lernunterstützung der Schüler bestimmt. Diese beiden Personengruppen stellen somit die zentralen Handlungsträger im Unterrichtsprozess dar. Bevor in Kapitel 2.3 auf die curricularen Grundlagen der Verwendung von Unterrichtsmaterialien sowie auf deren Funktion in didaktischen Konzepten (Kapitel 3) eingegangen wird, sollen hier die zentralen Qualifikationen der bilingual unterrichteten Schüler sowie der bilingual unterrichtenden Lehrer als grundlegende personelle Einflussfaktoren auf die Materialverwendung skizziert werden.

Wie aus den bisher beschriebenen organisatorischen Rahmenbedingungen hervorgeht, erfahren die Schüler des bilingualen Zuges in den Klassen 5 und 6 einen verstärkten Fremdsprachenunterricht. Dieser erforderliche Aufbau fremdsprachlicher Kenntnisse im Rahmen des Vorlaufs impliziert, dass die Schüler zu Beginn des bilingualen Bildungsganges über keine einschlägig zielsprachigen Vorkenntnisse verfügen. Die Profilbeschreibungen der Adressaten bilingualen Unterrichts erweisen sich z.T. als unpräzise. Während sich nach dem Informationsbericht des nordrhein-westfälischen Ministeriums (vgl. MSJK 2003, S. 8) das bilinguale Angebot einer Schule grundsätzlich an alle Schülerinnen und Schüler richtet, werden in anderen Publikationen Beschreibungen genannt, die den Adressatenkreis sehr eingeschränkt charakterisieren. So verlautet die Internetseite des INSTITUT FRANCAIS DÜSSELDORF (o.J.), bilinguale Angebote seien für „Schüler mit deutscher Muttersprache gedacht“. Diese Aussage ist im Hinblick auf die Heterogenität sprachlicher Hintergründe von bilingual unterrichteten Schülern zu revidieren. Die wesentliche Aussage der o.g. Formulierung muss dahingehend verstanden werden, dass aufgrund spracherwerbtheoretischer Erkenntnisse ein grundlegender, stabiler sprachlicher Hintergrund für die Lernenden des bilingualen Unterrichts erforderlich ist (vgl. CUMMINS' Interdependenz- und Schwellenhypothese in WODE 1995, S. 141–149 und HELBIG 2003).

Der Einflussfaktor „Schüler“ im bilingualen Unterricht wirkt demzufolge besonders vor dem Hintergrund der sprachlichen Kompetenzen auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien ein. Da der Fokus dieser Arbeit jedoch auf die Lehrkräfte des bilingualen Unterrichts gerichtet ist, wird auf eine weitergehende Darlegung von Aspekten und Forschungsergebnissen zu bilingual unterrichteten Schülern verzichtet. In diesem Zusammenhang sei auf MEYER (2003a) verwiesen, die in ihrer Forschungsarbeit zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts aus Schülersicht u.a. auf organisa-

torische Vorgaben in Bezug auf die Schülerpopulation sowie auf ausgewählte Forschungsergebnisse eingeht.

Ein weiteres personelles Medium im Unterrichtsprozess stellen die Lehrkräfte dar (vgl. KIRSTEN 1976, S. 12; BRUCKER 1997b, S. 255; RINSCHÉDE 2003, S. 289). Im Rahmen ihrer pädagogischen Handlungsmöglichkeiten (vgl. dazu GEHLERT/POHLMANN 2001, S. 11, PREISER 2003, S. 271–364) fließen u.a. ihre Kompetenzen und Überzeugungen in die Gestaltung des Unterrichts ein (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 51–57). Entsprechende Kompetenzen werden im Rahmen der Lehreraus- und Weiterbildung als auch über die Berufserfahrung auf- und ausgebaut (vgl. BLELL/KUPETZ 2005). Da sich diese auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien auswirken, muss geklärt werden, inwiefern die Anforderungen sowie Ausbildungsmodalitäten von Lehrkräften des bilingualen Sachfachunterrichts von denen ihrer regulär unterrichtenden Kollegen abweichen.

Nach den aktuellen Verwaltungsvorgaben des Landes Rheinland-Pfalz (MBWW 2001, S. 337) sind „[i]m bilingualen Unterricht [...] nach Möglichkeit Lehrkräfte einzusetzen, die für das gymnasiale Lehramt in der Fremdsprache und in dem unterrichteten Sachfach ausgebildet sind und über eine auf den bilingualen Unterricht ausgerichtete Qualifikation verfügen („Ausbildung für den bilingualen Unterricht“). Lehrkräfte in Sachfächern müssen neben der Qualifikation im Sachfach jedoch über eine Sprachkompetenz verfügen, die der einer ausgebildeten Fremdsprachenlehrkraft entspricht“.

Im Vergleich dazu wurde in den vorhergehenden Verwaltungsvorschriften von 1995 (vgl. MBWW 1995, S. 398) zusätzlich explizit auf die Berücksichtigung von muttersprachlich französischen Lehrkräften hingewiesen. Als Voraussetzung für deren Einstellung werden ein dem deutschen Abschluss für das Lehramt an Gymnasien gleichwertiges Studium ihrer Muttersprache sowie des Sachfaches, grundlegende Kenntnisse der Didaktik ihrer Muttersprache als Fremdsprache sowie Kenntnisse des deutschen Schulsystems vorausgesetzt (vgl. MBWW 1995, S. 398). Diese Aussage enthält Forderungen, die nur auf einen extrem geringen Personenkreis zutreffen dürften: Vor dem Hintergrund, dass Lehramtsstudierende in Frankreich i.d.R. *ein* Fach studieren – und somit entweder im Studienfach Französisch oder im Sachfach ausgebildet werden – erfordert die Fakultas eines zweiten Faches ein weiteres Studium des Lehrers. Die zusätzliche Forderung der Vertrautheit mit der Didaktik der Muttersprache als Fremdsprache (aus deutscher Sicht z.B. Zusatzstudium „Deutsch als Fremdsprache“) macht die Existenz dementsprechend qualifizierter Lehrkräfte praktisch unmöglich. Die biographischen Daten der interviewten muttersprachlich französischen Lehrer

(siehe Kapitel 5.1) sprechen in den meisten Fällen gegen die eng gefassten Anforderungen aus der Verwaltungsvorschrift von 1995.

Für Nordrhein-Westfalen gilt, dass „[i]n der Regel [...] im bilingualen Unterricht solche Lehrkräfte [unterrichten], die die Lehrbefähigung für die Fremdsprache und das entsprechende Sachfach besitzen. Auf diese Weise sollen sowohl die sprachliche als auch die fachliche Kompetenz gewährleistet und das fächerverbindende Arbeiten gefördert werden. Soweit möglich sollen Lehrkräfte, deren Muttersprache die Unterrichtssprache ist, einbezogen werden. Empfohlen wird der Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten im Rahmen der Austauschprogramme des Landes“ (MSWF 1998, S. 16).

Diese Ausführungen zeigen, dass in den Anfangsjahren der Einrichtung bilingualer Bildungsgänge in Deutschland i.d.R. Lehrer mit der Fakultas im Sachfach und der entsprechenden Fremdsprache sowie muttersprachlich französische Lehrkräfte bilingualen Unterricht erteilten. Diese „Pioniere“ schufen durch ihr Engagement sowie den Austausch mit anderen Kollegen auf autodidaktischem Wege eine erfahrungsbasierte Grundlage für die weitere Ausbildung von bilingual tätigen Lehrern.

Seit einigen Jahren haben zudem Studierende einiger deutscher Universitäten (wie z.B. in Bochum, Trier und Wuppertal) die Möglichkeit, studienbegleitend ein Zusatzzertifikat zum „Bilingualen Lehren und Lernen“ zu erwerben (vgl. dazu HOFFMANN 2003, KRECHEL 1997). Inzwischen fanden Aspekte des bilingualen Lehrens und Lernens auch Einzug in die zweite Phase der Lehrerausbildung an einzelnen Studienseminaren (vgl. ERNST 2003, SCHÖN 2007). Bilingual unterrichtende Lehrer können somit

- a) keine spezifisch bilingual ausgerichtete Ausbildung haben,
- b) sich nach dem Studium/während ihrer Lehrtätigkeit durch Fortbildungen zum bilingualen Lehren und Lernen weitergebildet haben,
- c) in der zweiten Lehrerausbildungsphase bilingual ausgebildet worden sein,
- d) einen Zusatzstudiengang „Bilinguales Lehren und Lernen“ absolviert haben.

Mittlerweile existieren sämtliche o.g. Fälle sowie Kombinationen dieser Ausbildungs- und Erfahrungskonzepte nebeneinander.

2.3 Curriculare Grundlagen des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz

Da die schulische Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien neben dem Einfluss organisatorischer Rahmenbedingungen grundsätzlich vor dem Hintergrund der gültigen Lehrplangvorgaben des Bundeslandes erfolgt, richtet sich der Blick im Folgenden auf die curricularen Vorgaben zum bilingualen Erdkundeunterricht in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Dabei ist von zentralem Interesse, inwiefern spezifische Lehrpläne zum zweisprachigen Erdkundeunterricht existieren. Diese werden dahingehend untersucht, ob sie systematische Hinweise zur Verwendung von Printmedien geben und inwiefern Abweichungen zum Normallehrplan des Faches Erdkunde bestehen. In der vergleichenden Betrachtung der curricularen Grundlagen beider Bundesländer werden die Differenzen hervorgehoben, die einen Einfluss auf den Einsatz von Printmedien haben. Im Anschluss daran wird beleuchtet, inwieweit der Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts unterstützend auf Arbeitsbereiche des bilingualen Sachfachunterrichts Einfluss nimmt und gegebenenfalls zu Modifizierungen führen kann, die sich im schulinternen bilingualen Lehrplan niederschlagen können.

2.3.1 Lehrplanbezug

Staatliche Lehrpläne gelten im institutionellen Rahmen des Lehrens und Lernens als „populärste administrative Lenkungsinstrumente von Schule“ (VOLLSTÄDT u. a. 1999, S. 13). Dabei geht die Steuerung von staatlich berufenen Lehrplankommissionen aus, deren Entwurf vom Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes als offizieller Lehrplan erlassen wird. Diese Schriften liefern Rahmenfestlegungen zu Zielen, Inhalten und Methoden (vgl. VOLLSTÄDT u. a. 1999, S. 13 f., BIEHL u. a. 1998).

Die staatlichen Lehrpläne liegen u.a. schulinternen Lehrplänen sowie Lehr- und Lernmaterialien zugrunde (vgl. Abb. 3.2.1). Diese sind i.d.R. kein 100%iges Abbild des staatlichen Lehrplans, sondern zeigen eine subjektive Interpretation und z.T. Modifikation. Entsprechende Handlungsfreiräume bei der Umsetzung des staatlichen Lehrplans ergeben sich u.a. über den Einbezug fakultativer Lehrplaninhalte. Der mögliche mehrfache Veränderungsprozess der staatlichen Lehrplangvorgaben kann sich somit in Schulbüchern und anderen

Unterrichtsmaterialien, schulinternen sowie individuellen Lehrplänen einer Lehrkraft widerspiegeln.

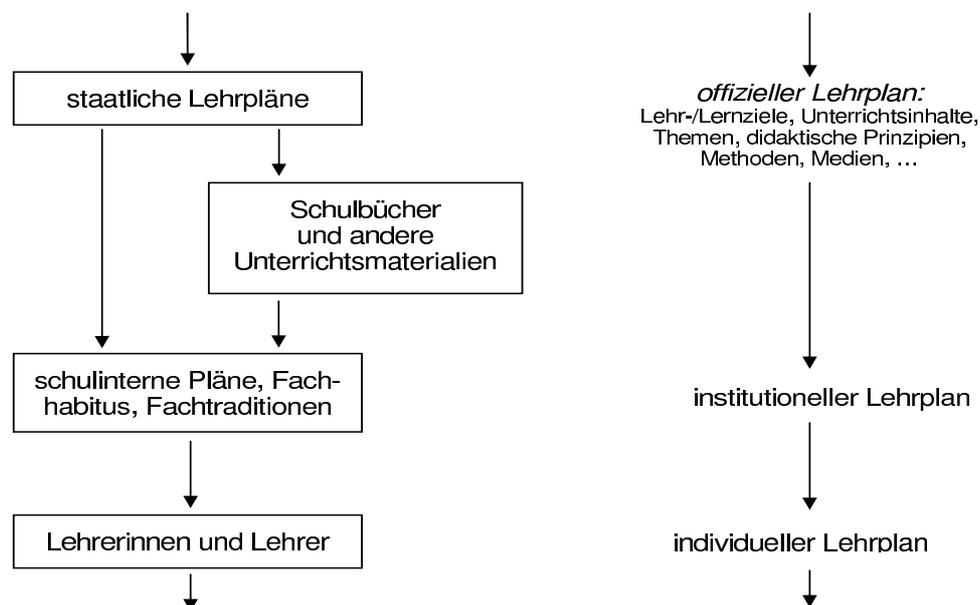


Abbildung 2.2: Modell offizieller, institutioneller und individueller Lehrpläne. Quelle: VOLLSTÄDT u. a. (1999, S. 17)

Dem bilingualen Unterricht liegt seit seiner Einführung in das deutsche Schulsystem der Lehrplan des *regulären* Sachfaches zugrunde. Er ist somit in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden an die geltenden Richtlinien und Lehrpläne des Faches im jeweiligen Bundesland gebunden (vgl. MSWF 1997, S. 7, MBWW 1996, S. 5).

Ausgelöst durch die starke Zunahme bilingualer Bildungsgänge Ende der 1980er Jahre setzte ein verstärktes Engagement der Ministerien bezüglich der Entwicklung von Handreichungen zum bilingualen Lehren und Lernen ein. Im curricularen Bereich wurden Empfehlungen und Lehrplanentwürfe entwickelt, in denen die Lehrplanvorgaben des regulären Sachfachunterrichts auf das Spezifikum des bilingualen Unterrichts fokussiert wurden. So existieren in Nordrhein-Westfalen seit 1988 „Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht Erdkunde“ (KULTUSMINISTER NRW 1988) sowie in Rheinland-Pfalz seit 1996 der „Lehrplanentwurf zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Französisch“ (MBWW 1996). Auch in fast allen anderen deutschen Bundesländern liegen mittlerweile für zahlreiche Sachfächer und verschiedene Zielsprachen Handreichungen, Lehrplanentwürfe bzw. Empfehlungen zum bilingualen Lehren und Lernen vor (siehe

dazu MSWF 1999b).

In Nordrhein-Westfalen bestehen neben ministeriellen Erlassen und Verwaltungsvorschriften zum bilingualen Unterricht (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1985) o.g. Empfehlungen für den bilingualen Unterricht am Gymnasium (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1988). Mittlerweile wurde die Ausgabe von 1988 grundlegend überarbeitet und aktualisiert (vgl. MSWF 1997). Diese Empfehlungen von 1997 liefern dem Lehrer zunächst Hinweise zu den Bereichen Zielsetzung, Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens, Aufgaben und Ziele, Lerninhalte, Lernorganisation sowie die Leistungsbewertung beziehen. Der Anhang bietet Beispielsequenzen mit inhaltlichen, methodischen und sprachlichen Erläuterungen. Diese Beispielsequenzen sind thematisch auf den Normallehrplan des Faches Erdkunde abgestimmt und weisen über die Nennung des Themenfeldes auf den entsprechenden Lehrplanbezug hin. Weitere Hilfestellungen gibt eine Auflistung sprachlicher Mittel zur Realisierung der fachrelevanten Arbeitsweisen, der lexikalische Anhang sowie die Liste nützlicher Adressen zahlreicher deutscher sowie französischer Institutionen zur Informations- und Materialbeschaffung. Bibliographische Angaben zu Lehr- und Lernmitteln für die aufgeführten Beispielsequenzen sowie zu Fachlexika und Zeitschriften runden das Angebot ab. Während die erste Ausgabe von 1988 auch Beispiele für bilinguale Unterrichtssequenzen in der Sekundarstufe II sowie Beispiele für die schriftliche sowie mündliche Abiturprüfung im zweisprachigen Bildungsgang enthält, beschränkt sich die aktuelle Ausgabe auf die Sekundarstufe I. Zusätzlich wurde in der neueren Ausgabe auf die Zusammenstellung der Fachbegriffe nach *Themenbereichen* verzichtet und stattdessen ein alphabetisch sortierter lexikalischer Anhang beigelegt.

Spezifische Hinweise zur Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht werden im Rahmen der sog. „Besonderheiten des Lernens mit Hilfe von Darstellungs- und Arbeitsmitteln im bilingualen Bildungsgang“ genannt (MSWF 1997, S. 31). Diese beziehen sich u.a. auf die Art der Materialien sowie die Begründungen für ihre Verwendung. Aufgrund der Zielsetzung bilingualen Unterrichts, eine möglichst weitgehende Verwendung der Fremdsprache zu gewährleisten, wird zugrundegelegt, dass „fast immer mit fremdsprachlichen Materialien gearbeitet wird“ (MSWF 1997, S. 34). In diesem Zusammenhang wird jedoch auf mögliche Einschränkungen durch eine mangelnde Verfügbarkeit von didaktisch und thematisch adäquaten Unterrichtsmaterialien aufmerksam gemacht und auf die Bereitstellung von zusätzlichen Arbeitsmaterialien zu den französischen Unterrichtswerken von Seiten der Lehrkräfte verwiesen. Für die daraus resultierende Notwendigkeit der Sichtung und Aufbereitung weiterer französischsprachiger Materialien werden die bi-

bibliographischen Quellenangaben zu den aufgeführten Beispielsequenzen explizit als Arbeitserleichterung verstanden (vgl. MSWF 1997, S. 31–43). Als Begründung für die Verwendung authentischer Materialien wird ihre motivierende Funktion sowie die Möglichkeit kontrastiver Betrachtungen der kulturspezifischen Lebenswirklichkeit durch authentische zielsprachige Darstellungs- und Arbeitsmittel genannt.

Die ministeriellen Empfehlungen geben zudem Auskunft über die Nutzung des deutschsprachigen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht. Diese gilt als begründet, wenn die Verwendung des eingeführten französischsprachigen Lehrbuches nicht möglich ist, da dieses aufgrund unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen keine adäquaten Medien bietet. Methodisch wird allerdings gefordert, die Auswertung des deutschen Materials solle „auf jeden Fall in der Zielsprache“ erfolgen (MSWF 1997, S. 31).

Um die spezifischen Aspekte des bilingualen Unterrichts zu betonen, erfolgt ein Hinweis in den Empfehlungen auf mögliche Abweichungen zum regulären Lehrplan des Faches Erdkunde. Dabei wird u.a. die Verfügbarkeit französischsprachigen Materials als Einflussfaktor bei der Erstellung eines schulinternen bilingualen Lehrplans hervorgehoben. Außerdem werden Modifikationsmöglichkeiten im Vergleich zum regulären Lehrplan bei der Auswahl der Raumbeispiele, der Anzahl der Unterrichtseinheiten im fakultativen Bereich, in der Komplexität der Behandlung sowie dem Umfang der Wiederholungs- und Festigungsphasen betont (vgl. MSWF 1997, S. 18). Wichtig ist, dass die ministeriellen Empfehlungen eine informierende, jedoch nicht bindende Schrift für den bilingualen Unterricht in Nordrhein-Westfalen darstellen.

In Rheinland-Pfalz existieren neben allgemeinen Verwaltungsvorschriften zum bilingualen Unterricht (vgl. MBWW 1995, MBWW 2001) Lehrplanentwürfe zum zweisprachigen Sachfachunterricht verschiedener Fächer und Sprachen (MBWW 1996, MBWW 1998a). Grundsätzlich gilt – wie in allen deutschen Bundesländern – auch hier die Bindung des bilingualen Unterrichts an die didaktischen und methodischen Grundsätze des regulären Lehrplans des Faches. Die spezifische Entwicklung des Lehrplanentwurfs „Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Französisch“ wird damit begründet, dass bilingualer Unterricht im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht im Bereich der Zielkompetenzen um fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und verstärktes interkulturelles Lernen erweitert ist (MBWW 1996, S. 3). Außerdem soll er Lehrkräften eine Orientierung und Hilfestellung bezüglich der inhaltlichen Aufspaltung der Themen auf die deutsch- sowie fremdsprachigen Anteile des zweisprachigen Sachfachunterrichts geben.

Mit einem Umfang von 40 Seiten weist der Lehrplanentwurf für zweisprachigen Erdkundeunterricht (Französisch) für Rheinland-Pfalz (vgl. MBWW 1996) einen deutlich geringeren Umfang auf als die 168 Seiten starken Empfehlungen für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSWF 1997). Der Lehrplanentwurf beschränkt sich inhaltlich auf Vorbemerkungen zu unterrichtlichen Voraussetzungen sowie der didaktischen Konzeption bilingualen Unterrichts, einen Lernzielkatalog und Stoffverteilungsvorschläge. Im Anhang findet man die Verwaltungsvorschrift „Bilinguale Züge an Gymnasien“ (MBWW 1995), eine Skizze des Organisationsmodells „Bilingualer Gemeinschaftskundeunterricht in Rheinland-Pfalz (Französisch)“ sowie Vordrucke der bilingualen Zertifikate.

Systematische Hinweise für Lehrer hinsichtlich der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht liefert der Lehrplanentwurf nicht. Über die Forderung einer einsprachigen Führung des fremdsprachigen Sachfachanteils kann jedoch implizit die Forderung zum Einsatz authentischer zielsprachiger Unterrichtsmaterialien gefolgert werden. Mögliche Hinweise auf Arbeitstechniken zur Nutzung entsprechender authentischer Materialien fehlen. Die Aussage der „didaktisch begründete[n] Benutzung der deutschen Sprache“ (MBWW 1996, S. 5) lässt der Lehrkraft die Interpretationsfreiheit, inwiefern sie auch deutschsprachige Unterrichtsmaterialien in den fremdsprachig erteilten Sachfachanteil einfließen lässt. Die Schwerpunkte dieser ministeriellen Schrift liegen somit auf der vorgeschlagenen thematischen Aufsplittung der Lehrplaninhalte sowie der empfohlenen Stoffabfolge und Beispielräume für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe I.

Abweichungen des bilingualen Lehrplanentwurfs zum Normallehrplan Erdkunde bestehen – wie auch in Nordrhein-Westfalen – darin, dass der grundsätzlich gebotene Entscheidungsspielraum bei der Auswahl der Raumbeispiele für den bilingualen Unterricht häufiger zugunsten der Zielsprachenländer ausfallen darf. Vor dem Hintergrund der bewussten Auswahl und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht kann diese verstärkte Wahlmöglichkeit bei Raumbeispielen die Materialverwendung beeinflussen. Die bedeutendste Abweichung zum Normallehrplan stellen jedoch die Ausführungen der Stoffverteilungsvorschläge zur Klasse 9 dar. Entgegen der regulären Stundenverteilung des Faches, die in Rheinland-Pfalz in Klasse 9 keinen Erdkundeunterricht vorsieht, wird dem fremdsprachig erteilten Erdkundeunterricht in dieser Jahrgangsstufe eine Zusatzstunde gegeben. Demzufolge entfällt in Klasse 9 die Bindung an den Normallehrplan, so dass der bilinguale Erdkundeunterricht „frei [wird] für inhaltliche Schwerpunkte, die der bilingualen

Zielsetzung besonders entsprechen“ (MBWW 1996, S. 7). Dabei ist interessant, wie sich die fehlende Lehrplanbindung auf die Verwendung von Printmedien und die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Materialangebot für Klasse 9 in Rheinland-Pfalz auswirkt.

Auch für den bilingualen Unterricht in der Oberstufe in Rheinland-Pfalz existiert mit dem „Lehrplan Gemeinschaftskunde bilingualer Zug Französisch“ (vgl. MBWW 1998a) eine spezifische curriculare Ergänzung zum Normallehrplan. Diese liefert Informationen zur inhaltlich-organisatorischen Struktur, den Besonderheiten des französischsprachigen Gemeinschaftskundeunterrichts sowie zu den Teilthemen der einzelnen Zentrierfächer. Hilfestellungen bietet der Lehrplan zum bilingualen Zug bezüglich der Übersicht über die Ziele, Inhalte sowie der Auswahl thematischer Beispiele. Wie im Lehrplanentwurf für die Sekundarstufe I findet man auch in dieser Schrift keine Hinweise zur Nutzung von Unterrichtsmaterialien.

Wie bei den organisatorischen Rahmenbedingungen zeigen sich auch in der Gegenüberstellung der curricularen Rahmenbedingungen z.T. bedeutende konzeptionelle Unterschiede (vgl. Abb. 2.4). Die Tabelle gibt einen Einblick in die im Normallehrplan vorgegebenen Bezugsräume bzw. regionalen Schwerpunkte der jeweiligen Jahrgangsstufe sowie die zu behandelnden Themen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (vgl. MSWF 1993a; MSWF 1999a; MBWW 1998b). Diese Lehrplaninhalte müssen als grundlegender Gegenstand der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte bei der Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien in ihrem bilingualen Erdkundeunterricht angesehen werden. Damit dient die Tabelle außerdem als Grundlage für Aussagen der Lehrer bezüglich möglicher Schwierigkeiten bei der Lehrplanumsetzung. Außerdem zeigen die Inhalte der Tabelle, inwiefern die Entwicklung von jahrgangs- und bundeslandübergreifenden bilingualen Unterrichtsmaterialien möglich ist.

Besonders in der Jahrgangsstufe 7 sticht die Differenz des in Rheinland-Pfalz vorgesehenen Bezugsraumes Europa im Gegensatz zum in Nordrhein-Westfalen geforderten Raum Außereuropa hervor. Die Bezugsräume in Jahrgangsstufe 9 und 10 der beiden Bundesländer stehen sich nicht gegenüber, da die vorgesehene organisatorische Abfolge des Faches Erdkunde sich in diesen beiden Stufen nicht entspricht. Nordrhein-Westfalen weist im Hinblick auf die Bezugsräume der Sekundarstufe I eine Abfolge vom räumlich Fernen (Außereuropa) zum Nahen bzw. „Näheren“ (Europa) auf. Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz dagegen lässt in der Sekundarstufe I raumbezogen konzentrische Kreise erkennen. Diese Wiederholung der Bezugsräume beinhaltet Europa in der Jahrgangsstufe 7 sowie in Jahrgangsstufe 10.

	Nordrhein-Westfalen Bezugsräume Themen	Rheinland-Pfalz Bezugsräume Themen
Jg. 7	<p>Außereuropa</p> <p>Leben u. Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen; Umwertung von Räumen; Gefährdung von Lebensräumen; Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales</p>	<p>Europa und Afrika</p> <p>Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen</p> <p>7.1 Besonderheiten des Planeten Erde</p> <p>7.2 Naturbedingungen in ihrer Bedeutung für den Menschen</p> <p>7.3 Topographie u. Orientierung</p>
Jg. 8	<p>Problem;</p> <p>Räumliche Disparitäten als Herausforderung;</p> <p>Leben u. Wirtschaften unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen;</p> <p>Raumwirksamkeit politischer Entscheidungen</p>	<p>Amerika und Asien</p> <p>Gestaltung von Räumen durch den wirtschaftenden Menschen</p> <p>8.1 Erschließung u. Umwertung von Räumen</p> <p>8.2 Eingriffe in den Naturhaushalt</p> <p>8.3 Topographie u. Orientierung</p>
Jg. 9	<p>Europa</p> <p>Voraussetzungen, Ziele u. Probleme der Schaffung neuer politischer u. wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum; Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe</p>	
Jg. 10		<p>Deutschland, Europa, Welt</p> <p>Regionen und Staaten in ihrem wirtschaftlichen Zusammenhang</p> <p>10.1 Strukturwandel im Wirtschaftsraum Deutschland</p> <p>10.2 Strukturwandel im Wirtschaftsraum Europa</p> <p>10.3 Globale Beziehungen u. Abhängigkeiten</p> <p>10.4 Topographie u. Orientierung</p>

Jg. 11	Weltweite Verflechtungen in ihrer Bedeutung für regionale Prozesse	
Jg. 12	Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes im Globalisierungsprozess von Wirtschaft u. Gesellschaft; Urbane Räume – Probleme u. Prozesse von Regionalisierung u. Metropolisierung	12.2/13: Die Erde als Lebensraum der Menschheit Das Zusammenwachsen der Weltgesellschaft; Die Erde als Wirtschaftsraum; Wirtschaftsgeographie wichtiger Teilräume;
Jg. 13	Güterversorgung u. Dienstleistungen als Auslöser raumprägender u. raumverbindender Prozesse	Die Tragfähigkeit der Erde

Tabelle 2.4: Vergleich der regulären Lehrplaninhalte der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz: Bezugsräume und Themen. Quellen: MSWF (1993a; 1999a); MBWW (1998b)

In letzterer können Bezugsräume sämtlicher räumlicher Maßstäbe (Deutschland, Europa, Welt) gewählt werden, so dass auch diese Räume sich mit denen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 von Rheinland-Pfalz decken können. Bezüglich der Themen in der Sekundarstufe I weisen die Lehrpläne beider Bundesländer keine gravierenden Differenzen auf. Auch in der Sekundarstufe II, für die keine expliziten Vorgaben der Bezugsräume aufgeführt werden, stimmen die Lehrplaninhalte im Groben überein.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung, Rezeption und Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht erweisen sich die Aussagen aus Tabelle 2.4 von besonderer Bedeutung. Wie im Rahmen der quantitativen Verbreitung deutsch-französischer Bildungsgänge in Deutschland deutlich wurde, ist die Zahl der Abnehmer spezifischer kommerziell entwickelter Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht sehr begrenzt. Aus Gründen der Wirtschaftlichkeit müssen diese daher i.d.R. Bundesland übergreifend konzipiert werden. Die Differenzen in den Bezugsräumen der verschiedenen Bundesländer führen jedoch dazu, dass eine übergreifende Konzeption fast nicht bzw. nur schwer realisierbar ist. Das Beispiel des Bezugsraumes Europa kann dieses Problem besonders verdeutlichen. Eine adressatengerechte Materialauswahl zu Europa erfordert in Nordrhein-Westfalen die

Berücksichtigung des kognitiven sowie sprachlichen Niveaus der Schüler in Klasse 9. Der Einsatz dieser Materialien wäre aufgrund der Lehrplanvorgaben von Rheinland-Pfalz für die Klasse 7 oder 10 vorgesehen. Beide Klassen entsprechen nicht dem Lernniveau, für die die Materialien ursprünglich didaktisch konzipiert wurden. Inwiefern diese curricularen Grundlagen somit Einfluss auf die tatsächliche Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht haben, wird im Rahmen der Ergebnisse dieser Untersuchung aufgezeigt und diskutiert (siehe Kapitel 5; zum Lehrplanvergleich mit Frankreich Tabelle 3.1).

Zunächst soll jedoch der Blick auf einen weiteren Lehrplan gerichtet werden, von dem erwartet werden könnte, dass er in den didaktisch-methodischen Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens einwirkt. Wie anhand der Ausführungen zu den deutsch-französischen Empfehlungen (MSWF 1997) und den deutsch-französischen Lehrplanentwürfen (MBWW 1996, MBWW 1998a) deutlich wurde, gibt der Lehrplan des Sachfaches sowohl die Didaktik als auch die Methodik des bilingualen Unterrichts vor. Mögliche Modifikationen werden dem Einfluss der Fremdsprache als Arbeitssprache zugesprochen. Im Rahmen dieser didaktisch-methodischen Modifikationen ist daher von besonderem Interesse, inwiefern auf curricularer Ebene eine Verzahnung von Sachfach- und Fremdsprachenunterricht ermöglicht bzw. gefördert wird. Diese Fragestellung ist hier auf die im Lehrplan der Fremdsprache genannten Ausführungen zur Arbeit mit authentischen Materialien fokussiert (vgl. auch HELBIG 2001, S. 29). Der Französischunterricht – auch bilingualer Bildungsgänge – folgt dem ihm immanenten Lehrplan (vgl. KM RLP 1985, MSWF 1993a). Im regulären Lehrplan Französisch Nordrhein-Westfalens wird zwar explizit auf „Französisch ab Klasse 5 bilingual“ eingegangen (vgl. MSWF 1993a, S. 128), diese Angaben beinhalten jedoch keine Hinweise zur Verknüpfung des Sprach- und Sachfachunterrichts. Diesbezüglich wird auf die gesonderten Empfehlungen zum bilingualen Unterricht des jeweiligen Faches verwiesen. Angaben zur systematischen Vorbereitung auf die Arbeit mit authentischen Unterrichtsmaterialien im bilingualen Unterricht fehlen gänzlich. Auch der Französisch-Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz gibt keine Hinweise zur Vorbereitung auf die besonderen Bedingungen der Verwendung zielsprachiger Medien im zweisprachigen Unterricht. Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Fremdsprachenlehrer des sprachlichen Vorlaufs in Klasse 5 und 6 nicht zur systematischen Vorbereitung auf den Umgang mit authentischen zielsprachigen Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht angeleitet werden. Die Lehrpläne der Fächer Erdkunde und Französisch von Nordrhein-Westfalen als auch Rheinland-Pfalz weisen demnach keine grundlegende Koordination und Verzahnung mit dem fächerüber-

greifenden, bilingualen Unterricht auf (vgl. zum deutsch-französischen Geschichtsunterricht HELBIG 2001, S. 25–30).

Allerdings können diese Defizite auf der Ebene der Schule durch schulinterne Lehrpläne konkretisiert werden. In diesen besteht die Möglichkeit, auf die besonderen Bedingungen des zweisprachigen Unterrichts explizit einzugehen und schulintern verbindlich festzuschreiben. Diese Lehrpläne werden i.d.R. auf der Grundlage schulischer Traditionen, Absprachen und Festlegungen im Fach oder Jahrgang sowie praktischer Erfahrungen verfasst (vgl. VOLLSTÄDT u. a. 1999, S. 13–17). Im Rahmen des bilingualen Unterrichts fließt besonders die Materialverfügbarkeit und die – u.a. durch die Verfügbarkeit beeinflusste – Akzentuierung von Raumbeispielen in die schulinternen Lehrpläne ein. Daraus ergibt sich, dass die curricularen Grundlagen verschiedener Schulen mit bilinguaem Bildungsgang in demselben Bundesland durchaus deutliche thematisch und raumbezogene Differenzen aufweisen können.

2.3.2 Überlegungen zu einer spezifischen Didaktik und Methodik

Wie aus den Ausführungen zu curricularen Grundlagen des bilingualen Unterrichts deutlich wurde, besitzen die auf den zweisprachigen Unterricht zugeschnittenen Handreichungen *empfehlenden* Charakter und stellen eine Ergänzung zum regulären Lehrplan des Sachfaches dar. Das kann u.a. damit begründet werden, dass bislang kein allgemein akzeptierter und begründeter theoretischer Rahmen zur Didaktik und Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts vorliegt, auf dem *spezifische* Lehrpläne basieren könnten. Noch gilt der didaktisch-methodische Bereich bilingualen Lehrens und Lernens als „komplexes Unterfangen“ (WILDHAGE/OTTEN 2003, S. 10), das der Kooperation der Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken sowie von Theorie und erfahrungsbasierten Strukturen der Unterrichtspraxis bedarf. Erst in den neueren Publikationen zum bilingualen Unterricht wird daher die Diskussion um eine bilinguale Didaktik und Methodik zunehmend problematisiert (vgl. WOLFF 1997, S. 50; HALLET 1998, S. 115; RAUTENHAUS 2000, S. 115).

Die folgenden Ausführungen zur Didaktik und Methodik stehen vor dem Hintergrund, dass didaktische Grundlagen sich sowohl in der Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien als auch in der Begründung für deren Verwendung oder Ablehnung widerspiegeln. Sie erweisen sich somit als zentrale Aspekte der vorliegenden Studie. Die „Didaktik“ wird in dieser Studie nicht in ihrer engen Definition auf die Inhaltsfrage (*Was?*) begrenzt (vgl. JANK/MEYER 1994, S. 16). Diese enge Definition würde die didaktische Dimension der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht auf die *Inhalte* reduzieren und demzufolge eine rein inhaltsanalytische Schulbuchanalyse erfordern. In Anlehnung an JANK/MEYER wird „Didaktik“ in dieser Arbeit im weiten Verständnis gebraucht und schließt u.a. die didaktische Begründungsdimension (*Warum?*) sowie die Zieldimension (*Wozu?*) mit ein (vgl. auch MBWW 1996). Im Hinblick auf die zentralen Fragestellungen der Untersuchung wird damit der Einbezug der Selektionskriterien (*Warum?*) sowie der Lehrziele (*Wozu?*) der befragten Lehrer begründet und in den Vordergrund gerückt.

Erste Überlegungen zur Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Fachunterrichts basierten primär auf fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen (vgl. u.a. OTTEN/THÜRMAN 1993). HALLETs (1998, S. 116) Kritik an der vorwiegend fremdsprachendidaktischen Ausrichtung der Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts veranlasste ihn zur Konzeption des *Bilingual Triangle*-Modells. Dieses basiert auf der Überzeugung, das bilinguale Sachfach dürfe inhaltlich kein Abbild des regulären Sachfachunterrichtes sein (vgl. auch MENTZ 2001a, S. 45). Genauso dürfe es keinen deckungsgleichen Import aus dem

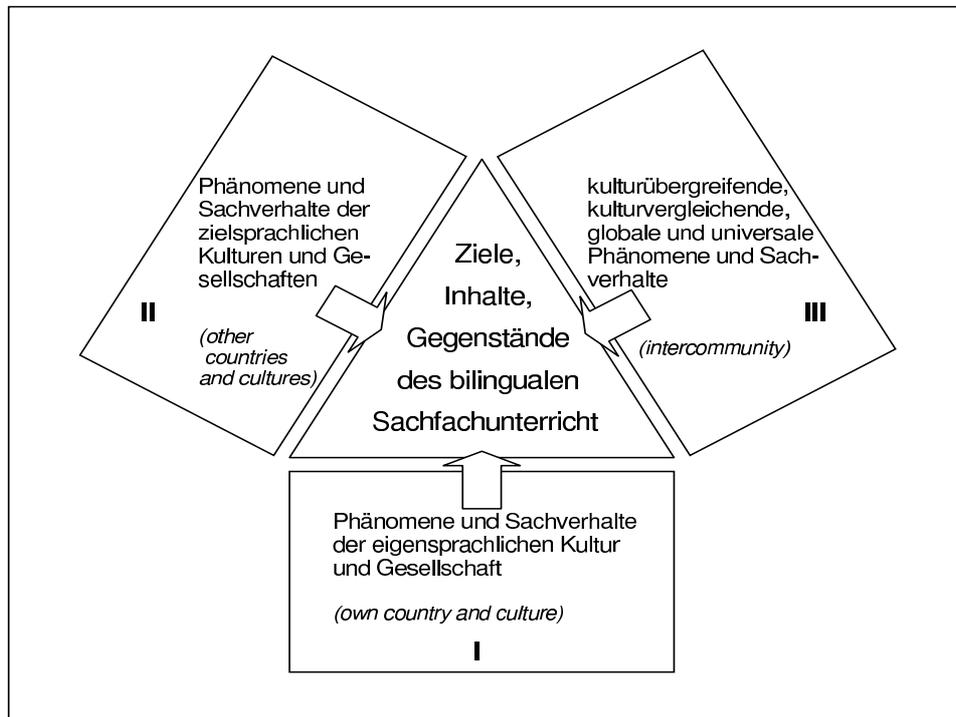


Abbildung 2.3: Das „Bilingual Triangle“: Ziele und Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts. Quelle: HALLET (aus 1998, S. 119)

Sachfachunterricht des Zielsprachenlandes geben.

HALLET versteht sein Modell als Darstellung der zentralen Ziele, Inhalte und Gegenstände des bilingualen Sachfachunterrichts. In drei Zielfeldern formuliert er, worüber die Schüler „in der fremden Sprache in wissenschaftlich fundierter und fachlich wie fachsprachlich angemessener Weise“ (HALLET 1998, S. 119) kommunizieren sollen. Dabei ist von Bedeutung, dass die *Integration* der Zielfelder als das Spezifikum des bilingualen Unterrichts angesehen wird und somit eine Deckungsgleichheit mit dem regulären deutschen sowie dem Fachunterricht des Zielsprachenlandes ausschließt. Die drei Zieldimensionen der 1996 veröffentlichten rheinland-pfälzischen Lehrplanentwürfe (vgl. MBWW 1996) sieht HALLET (1998, S. 120) durchaus vertreten, doch kritisiert er im Rahmen der organisatorischen Aufsplittung der Lehrplaninhalte auf deutsch- sowie fremdsprachige Unterrichtsanteile die vornehmlich im deutschen Anteil stattfindende Thematisierung der Lehrplaninhalte des Bezugsraumes Deutschland. HALLET (1998, S. 120) befürchtet, die Schüler könnten dadurch nicht lernen, auch über den eigenen Lebensraum fremdsprachig angemessen zu kommunizieren.

Da in Nordrhein-Westfalen der bilinguale Unterricht nicht durch deutschsprachig erteilten Sachfachunterricht desselben Faches begleitet wird, stellt sich die o.g. Problematik der inhaltlichen Aufsplittung der Zielfelder dort nicht. Dennoch ist interessant zu fragen, ob und inwiefern Lehrer bei der Behandlung von Themen des eigenen Bezugsraumes auf die Verwendung von deutschen Lehr- und Lernmaterialien bzw. das deutsche Erdkundebuch zurückgreifen. Anhand der Ergebnisse dieser Studie können erste Rückschlüsse auf diese Aspekte gezogen werden (siehe Kapitel 5.3.4.2).

THÜRMAN (2003, S. 112–114) beschreibt hinsichtlich der Suche nach einer Unterrichtstheorie bzw. einer spezifischen Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht drei differierende Grundpositionen. Diese sieht er durch MÄSCH (1996), WODE (1995) und OTTEN (1993) vertreten.

So vertritt MÄSCH (1996, S. 14) die Meinung, eine eigene Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts sei nicht erforderlich, da es (bislang) keine anderen methodischen Prinzipien als die im regulären Unterricht angeratenen und benutzten gäbe. Auch MEYER (2003a, S. 242) sieht aus Sicht der Geographiedidaktik keinen Bedarf für eine eigenständige Didaktik und Methodik, so lange der bilinguale Erdkundeunterricht als eine „Variante des regulären Sachfachunterrichts – nur in einer Fremdsprache bzw. *fremdsprachig*“ (Hervorhebung im Original) angesehen wird. Entscheidend erscheint ihr dabei die Beurteilung, wie stark die Fremdsprache einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und -themen ausübt. Erst im Falle der wesentlichen inhaltlichen sowie methodischen Unterscheidung des bilingualen Erdkundeunterrichts von der Didaktik und Methodik des regulären Erdkundeunterrichts – und dementsprechend dem Zugeständnis der Existenz eines eigenen bzw. spezifischen Unterrichtsfaches – würde dieser Position nach eine eigene Didaktik und Methodik notwendig (vgl. dazu HALLET 1998, S. 119).

WODE (1995, S. 151) sieht das methodische Verfahren der Immersion als Potenzial für die Etablierung einer Methodik des bilingualen Unterrichts. Konkrete Umsetzungsvorschläge fehlen jedoch. Zudem erscheint diese Forderung im Rahmen der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland aufgrund der organisatorischen Differenzen zum immersiven Unterricht als nicht realisierbar. Als mediale Konsequenz müsste die *ausschließliche* Verwendung zielsprachiger Medien resultieren.

Eine unmissverständliche Forderung nach einer *eigenständigen* Methodik des bilingualen Unterrichts geht u.a. von OTTEN (1993), THÜRMAN (2002, S. 75–93), BIEDERSTÄDT (2002, S. 134) sowie WILDHAGE/OTTEN (2003, S. 12–45) aus. Als Begründung nennen sie

u.a. die Tatsache, dass sich mittlerweile die Entwicklung spezifischer Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht verstärkt hat und auf einer fundierten methodischen – sowie didaktischen – Grundlage stehen sollte.

Auch aus sachfachlicher Perspektive werden Äußerungen zur Spezifität des zweisprachigen Erdkundeunterrichts deutlich (vgl. MENTZ 2001a, S. 45). In diesem Zusammenhang spielt besonders das Verständnis der zielsprachig und kulturspezifisch kodierten Karten, Texte und anderer Unterrichtsmedien eine wesentliche Rolle. Diese mediale Arbeit erfordert demzufolge methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler, die anhand einer spezifisch ausgerichteten Didaktik und Methodik dieser Unterrichtsform ausgebildet und gefördert werden müssten (vgl. auch THÜRMAN 2003). BIEDERSTÄDT (2002, S. 134) spricht sich daher dafür aus, zur Integration der inhaltlichen und sprachlichen Komponenten im bilingualen Unterricht auch methodische Übungsformen des Fremdsprachenunterrichts in den Sachfachunterricht zu transportieren und entsprechend zu adaptieren. So verdeutlicht BIEDERSTÄDT die notwendige Verzahnung der medialen Gestaltung des regulären sowie zweisprachigen Erdkundeunterrichts durch die erforderliche Adaptation – und nicht reine Übernahme – von fremdsprachigen Übungsformen. Dieses Vorgehen negiert eine *Addition* fremdsprachlicher Anteile sowie Methoden zum sachfachlichen Unterricht und stellt einen wesentlichen Beitrag zu relevanten (medienbezogenen) Arbeitsweisen einer integrativen Didaktik und Methodik dar (vgl. OTTEN/WILDHAGE 2003, S. 12–45).

Kapitel 3

Lehr- und Lernmaterialien in didaktischen Konzepten

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Funktionen von Lehr- und Lernmaterialien im schulischen Kontext skizziert. Der anschließende Überblick über geographiedidaktische Medienklassifikationen verdeutlicht die unterschiedlichen Informationscharaktere einzelner Medien sowie Materialien (Kapitel 3.1).

Ausgehend vom deutschsprachigen Schulbuch für den regulären Erdkundeunterricht (siehe Kapitel 3.2) werden seine Buchelemente mit den jeweiligen Funktionen für einzelne Personengruppen aufgezeigt. Im Rahmen der fächerübergreifenden Kooperation mit dem Fremdsprachenunterricht erfolgt außerdem eine Beschreibung der Konzeption von Schulbüchern für den Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel 3.3). Schließlich gilt es, das Angebot und die Anforderungen an Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht darzulegen (siehe Kapitel 3.4). Überblicksartige Dokumentenanalysen von französischen Erdkundebüchern, bilingualen Themenheften und Arbeitsblättern informieren über Möglichkeiten und Restriktionen ihrer Verwendung.

3.1 Funktionen und Klassifikationen von Lehr- und Lernmaterialien

Der Begriff „Lehr- und Lernmaterialien“ wird hier als neutraler Sammel- bzw. Oberbegriff für sämtliche Unterrichtsmittel, Arbeitsmittel, Lehr- und Lernmittel, Anschauungs- sowie Darstellungsmittel verstanden. In diesen werden Informationen über die in ihnen angebotenen Medien präsentiert. Da der Medienbegriff in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert ist, werden zunächst die wesentlichen medienbezogenen Begriffe aufgezeigt, die im Rahmen dieser Untersuchung verwendet werden.

Ausgehend von der Kommunikationswissenschaft setzte sich Mitte der 1980er Jahre die Einsicht durch, dass zwischen der durch Medien verschlüsselten Information und der Technik ihrer Präsentation unterschieden werden muss. Auch in der geographiedidaktischen Literatur wird seitdem zwischen „Medien“ im engeren Sinne und dem von STONJEK (1988, S. 131) eingeführten Begriff des „Präsentators“ bzw. des „Medienträgers“ (RINSCHÉDE 2003, S. 289) differenziert. Als Medien (im engeren Sinne) gelten die eigentlichen Informations-träger wie Wort, Bild, grafisches Zeichen und Zahl (vgl. FUCHS 1980). Diese können auf verschiedenen *Medienträgern* wie Dias, Folien, Handbildern o.a. dargeboten werden.

Terminologische Differenzen bestehen jedoch sowohl auf der Ebene der sogenannten „Medien“ als auch der Medienträger (auch: „Präsentatoren“). Die begrifflichen Unterschiede sollen anhand der Ausführungen von BRUCKER (1997b) und RINSCHÉDE (2003) verdeutlicht werden: Für BRUCKER sind Dias, Folien, Schulbücher etc. die eigentlichen „Medien“ und die sogenannte Software im Vermittlungsprozess. Diese Medien bestehen aus „Einzelmedien“, „Elementen“ oder „Materialien“. Als Hardware bzw. „Präsentator“ bezeichnet BRUCKER technische Geräte wie den Fernseher, Overhead- oder Diaprojektoren und andere.

RINSCHÉDES Medienbegriff (i.e.S.) als *Software* des Vermittlungsprozesses muss auf BRUCKERS Ebene der „Einzelmedien“ gestellt werden. Die jeweiligen Medien (i.e.S.) werden bei RINSCHÉDE auf „Präsentatoren“ bzw. „Medienträgern“ (auch Medien i.w.S.) wie z.B. Dias, Folien oder Schulbüchern präsentiert, die er als *Hardware* bezeichnet. Damit ist der Begriff des „Präsentators“ bei RINSCHÉDE bereits belegt, so dass er den Overhead-, Diaprojektor, Fernseher oder Computer und weitere als „technische Geräte“ klassifiziert.

Im Folgenden wird der Begriff „Medien“ – in Anlehnung an FUCHS (1980) und wie bei RINSCHÉDE (2003) in den Gesamtkontext eingeordnet – im engeren Sinne verwendet. Das

Schulbuch stellt demnach einen „Medienträger“ bzw. „Präsentator“ dar, der aus einem Verbund von Medien besteht.

In anderen Klassifikationsschemata (siehe z.B. OSTERTAG/SPIERING 1975 in STONJEK 1997, S. 11; FUCHS 1980; STEIN in BRUCKER 1986, S. 10) erweist es sich als grundsätzliche Schwierigkeit, das Schulbuch aufgrund seines Verbundes an Medien in der graphischen Darstellung überhaupt bzw. einmalig zu verorten (siehe dazu BIRKENHAUER 1997, S. 211; KESTLER 2002, S. 308; RINSCHÉDE 2003, S. 348 f.).

Medien sind damit Repräsentationsformen der (geographischen) Realität. Sie nehmen als Informationsträger eine Mittlerfunktion zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden ein und spielen damit eine bedeutende Rolle im Unterrichtsprozess. Nach RINSCHÉDE (2003, S. 291–294) haben sie eine fünffache Zielfunktion. Sie vermitteln Informationen (kognitive Lernziele), methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten (instrumentale Lernziele), setzen Kommunikationsprozesse in Gang (soziale Lernziele), fördern Einstellungen und Haltungen (affektive Lernziele) und initiieren Handlungsabläufe („aktionale“ Lernziele) (vgl. dazu auch BRUCKER 1997b, S. 254, KESTLER 2002, S. 243 ff.).

Neben der Unterscheidung zwischen medialer „Hard-“ und „Software“ hat sich die formale Klassifikation in personale sowie nicht-personale Medien (i.w.S.) durchgesetzt. Lehrer, Mitschüler und andere Gesprächspartner als Informationsträger stehen damit nicht-personalen Medien gegenüber. Vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Untersuchung werden u.a. über die biographischen Rahmenbedingungen der Lehrer diese als personale Medien (i.w.S.) charakterisiert. Schulbücher dagegen ordnet BRUCKER (1997b, S. 255) kategorial mit Atlanten, Zeitungen und Informationsblättern als nicht-technisches (gerätefreies) Medium ein.

3.2 Schulbücher für den regulären Erdkundeunterricht

Im Rahmen der Rezeption und Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht ist es zunächst erforderlich, ihre einzelnen Elemente und Funktionen näher zu charakterisieren. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf gestalterische und didaktische Aspekte geographischer Schulbücher. Aufgrund der klassifikatorischen Gemeinsamkeiten als Verbund von Medien werden auch Themenhefte und Sammlungen von Arbeitsblättern zu Schulbüchern im weiten Sinne gezählt.

3.2.1 Schulbücher (i.e.S.)

Das Schulbuch gilt als traditionelles didaktisches Arbeitsmaterial mit einer besonderen Bedeutung für den schulischen Unterricht (vgl. WILKE/ESCHENAUER 1981, S. 89 f.; THÖNEBÖHN 1990; BIRKENHAUER 1997, S. 221). BIRKENHAUER betont dabei zunächst die chancengleiche Ausstattung der Schüler. Innerhalb einer Lerngruppe, schulintern als auch schulübergreifend können die Lernenden somit auf konzeptionell gleiche oder ähnliche Arbeitsmaterialien zurückgreifen und selbstständig den Unterrichtsstoff erarbeiten bzw. nachbereiten. Eine zweite zentrale Bedeutung erfährt das Schulbuch auf der Grundlage der starken Orientierung zahlreicher Lehrkräfte am Buch (vgl. dazu NIEMZ 1989, S. 131; THÖNEBÖHN 1995). Dadurch sieht BIRKENHAUER das Schulbuch in der Rolle des wirksamsten Instruments zur Umsetzung des Fachlehrplans. Auch der deutsche Bildungsrat (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 80) spricht in diesem Zusammenhang vom Schulbuch als der „eigentliche[n] Großmacht der Schule“ (vgl. auch HACKER 1983, S. 345, RINSCHDE 1999b, S. 141). Diese Funktion kommt dem Schulbuch zu, da es im direkten Zusammenhang mit dem Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes steht, auf dessen Grundlage Schulbücher von Autoren und Verlagen entwickelt und schließlich durch das Kultusministerium des Bundeslandes genehmigt werden (vgl. dazu WIATER 2003a, S. 13). Unter Berücksichtigung der Fachinhalte, der Klassenstufe sowie der Schulform übernimmt das Schulbuch damit u.a. die Aufgabe, die Lehrplaninhalte umzusetzen.

Besonders aufgrund der geographiedidaktischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ist es regional gesehen zu teilweise großen Differenzen innerhalb der Lehrplankonzepte gekommen. Die Konsequenz aus dieser Entwicklung ist, dass in den deutschen Bundesländern unterschiedliche didaktische Konzeptionen verfolgt werden. Diese spiegeln sich sowohl

in unterschiedlichen Lehrplänen als auch in den Erdkundebüchern des jeweiligen Bundeslandes wider: Während in einigen Bundesländern thematische und zielbezogene Lehrplankonzepte bestehen, erweisen sich diese in anderen Bundesländern mit ihrem regional orientierten Lehrplankonzept „stärker länderkundlich geprägt und eher stofforientiert“ (HAUSMANN/KIRCHBERG 1997, S. 126). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung ist zu berücksichtigen, dass die beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz jeweils einem allgemeingeographisch-thematischen Lehrplankonzept folgen und sich in dieser Hinsicht nicht wesentlich voneinander unterscheiden.

Weitere Unterschiede können innerhalb eines Bundeslandes in der didaktischen Konzeption, der medialen Ausstattung und der methodischen Aufbereitung zwischen verschiedenen auf dem Markt angebotenen Schulbüchern existieren. Diese Differenzen ergeben sich aus der Tatsache, dass bei der Entwicklung des Schulbuches die Lehrplanvorgaben bereits eine z.T. weitreichende Interpretation und Präzisierung durch das jeweilige Autorenteam erfahren (vgl. VOLLSTÄDT u. a. 1999, S. 16).

Als bildungspolitisches Vermittlungsinstrument unterliegt das Schulbuch grundsätzlich den gesellschaftlichen und geographiedidaktischen Entwicklungen. Paradigmenwechsel in der Fachdidaktik finden somit ihren Niederschlag in den Schulbüchern. Vor diesem Hintergrund sind auch die grundlegenden inhaltlichen, formalen sowie funktionalen Änderungen des Erdkundebuches zu Beginn der 1970er Jahre zu begründen, die durch den auf dem Kieler Geographentag 1969 ausgelösten Paradigmenwechsel zur Reform des Schulfaches Erdkunde entstanden (vgl. dazu THÖNEBÖHN 1995, S. 23–33, SCHMITHÜSEN 2003). Das geographische Schulbuch ist damit als „Spiegelbild und Zeugnis des Geographieverständnisses bestimmter Epochen“ anzusehen (KULTUSMINISTER NRW 1984, S. 9). Dieses Verständnis hat im Laufe der Zeit insgesamt drei Schulbuchtypen hervorgebracht, die als Lernbuch, Arbeitsbuch und als kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch bezeichnet werden.

Bis zum 19. Jahrhundert enthielten unterrichtlich genutzte Bücher noch alle in der Schule behandelten Wissensgebiete. Erst mit dem Aufkommen des Fachunterrichts und der Fachlehrpläne in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. WIATER 2003b, S. 8) bekam i.d.R. jedes Unterrichtsfach ein eigenes Schulbuch (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 221; BRUCKER/KIRCHBERG 1997, S. 294; RINSCHÉDE 2003, S. 351). Ihm kam die Aufgabe zu, den Unterrichtsstoff in Form von Ergebnis- und Lerntexten anzubieten. Die gering gehaltene Anzahl an Aufgabenstellungen war eng mit der Textvor- oder -nachbereitung verknüpft. Aufgrund des vorwiegenden ergebnishaften Charakters der Lernbücher dienten

sie den Schülern hauptsächlich zur Wiederholung des Unterrichtsstoffes.

Im Zuge der Reformpädagogik sollten die Schüler zur selbstständigen Erarbeitung von Informationen geführt werden. Durch die daraus resultierende verstärkte Eingliederung auch weiterer, vor allem bildlicher und grafischer Medien wurde das Schulbuch allmählich zu einem Verbund von Medien (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 222). Schließlich wurde die Dominanz von Lernbüchern durch sog. Arbeitsbüchern abgelöst. Diese bieten eine Fülle an ausgewählten Medien an, die als didaktisch aufbereitete Materialsammlung präsentiert werden. Dabei steht im Vordergrund, dass die Ergebnisse nicht in Form von Lerntexten vorgegeben werden, sondern von den Schülern selbstständig erarbeitet werden (vgl. BRUCKER/KIRCHBERG 1997, S. 294, RINSCHÉDE 2003, S. 351). Damit wurde die Dominanz von Lernbüchern durch die sog. Arbeitsbücher abgelöst.

In der aktuellen geographiedidaktischen Diskussion hat sich die Konzeption kombinierter Arbeits- und Lernbücher durchgesetzt (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 222). Diese stellen zahlreiche Medien bereit, die ein selbstständiges, entdeckendes Lernen fördern sollen. Außerdem liefern diese Bücher zusammenfassende Ergebnisse und Begriffsdefinitionen zur Sicherung des Gelernten.

Schulbuchmedien und -elemente

Zur Umsetzung der Lehrplaninhalte im Schulbuch werden die einzelnen Medien (Wort, Bild, grafisches Zeichen, Zahl) als Informationsträger herangezogen. Um die in der vorliegenden Untersuchung genannten Begründungen der Lehrer zur Nutzung oder Ablehnung von Schulbüchern zu verstehen, sollen hier zunächst die wesentlichen medialen Elemente eines Schulbuches mit ihren funktionalen Charakteristika aufgezeigt werden. Diese theoretischen Grundlagen spielen zum Einen beim Vergleich zwischen deutschen und französischen geographischen Schulbüchern eine wesentliche Rolle (siehe Kapitel 3.4.2), zum Anderen erweist sich die Begriffsbeschreibung und -definition vor dem Hintergrund der Interviewanalysen als fundamental (siehe Kapitel 5).

Eine Aufzählung von sog. „Strukturelementen“ des Physikbuches bzw. „Buchelementen“ des geographischen Schulbuches findet sich bei MERZYN (1994) sowie bei THÖNEBÖHN (1995). Unter Einbezug der Ergebnisse explorativer Interviews mit Lehrern des regulären Erdkundeunterrichts und in Anlehnung an Ergebnisse der Kognitionspsychologie sowie Konzepte der Medienpsychologie erstellt THÖNEBÖHN (1995, S. 84) eine systematische Klassifizierung der in geographischen Schulbüchern vorkommenden Buchelemente. Ausgehend von

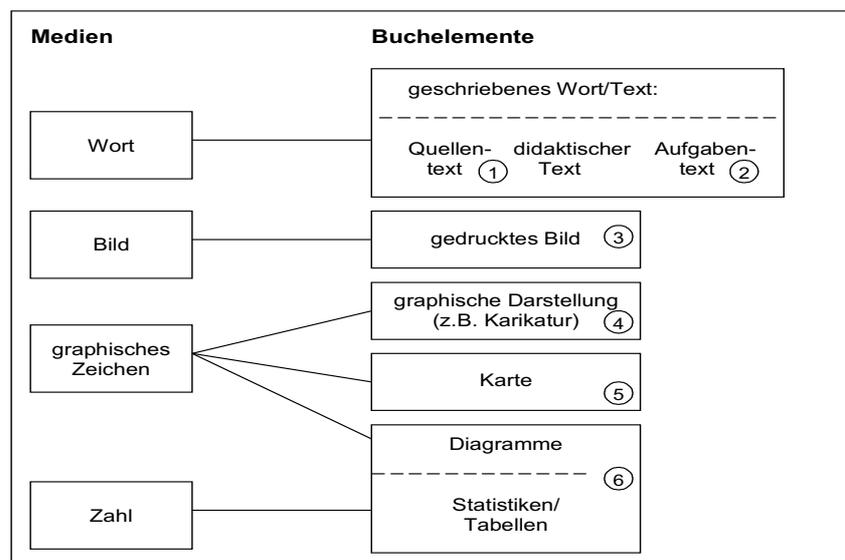


Abbildung 3.1: Medien und zentrale Schulbuchelemente, eigener Entwurf

den o.g. grundlegenden Medien bildet er jeweils Unterkategorien, so dass sich die sechs Buchelemente „Text“, „Aufgabe“, „Bild“, „grafische Darstellung“, „Karte“ und „Tabelle“ unterscheiden lassen. Die gesonderte Ausweisung von Aufgaben neben dem Text sowie von Karten neben graphischen Darstellungen begründet THÖNEBÖHN mit dem hohen didaktischen Stellenwert der beiden Elemente in geographischen Schulbüchern und in ihrer Verankerung im professionellen Wissen der Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund werden die sechs Buchelemente für die hier vorliegende Untersuchung übernommen. Abweichend von THÖNEBÖHNS Liste werden Diagramme nicht den graphischen Darstellungen, sondern dem Buchelement „Tabelle/Statistiken“ zugerechnet. So zu verfahren begründet sich vor dem Hintergrund des bilingualen Unterrichtskontextes, da sich gezeigt hat, dass die bilingualen Lehrer Diagramme, Statistiken und Tabellen kulturneutraler als graphische Darstellungen erachten.

In Schulbuchtexten kommt das Medium „Wort“ in seiner Reinform vor. Als „das älteste und nach wie vor wichtigste Element eines Schulbuchs“ (MERZYN 1994, S. 17) nehmen Texte im Schulbuch einen bedeutenden Stellenwert zur Vermittlung von Sachinformationen ein. Im Vergleich zu anderen Schulfächern (wie z.B. dem Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht) ist der Textanteil in geographischen Schulbüchern jedoch i.d.R. geringer. Die stärkere Visualisierung der Lerninhalte ist im Erdkundebuch zugunsten einer großen medialen Vielfalt

an bildlichen und graphischen Medien verschoben.

Grundsätzlich werden die in Schulbüchern enthaltenen Texte nach ihrer Herkunft bzw. didaktischen Bearbeitung untergliedert. Speziell für den schulischen Gebrauch konstruierte Texte werden als „didaktische Texte“ (= rein schulische Texte) bezeichnet (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 330 f.; SALZMANN in BIRKENHAUER 1997, S. 59 ff.). Sie nehmen – zumindest in der Sekundarstufe I – den größten Anteil ein. An ihren informierenden Charakter werden zahlreiche Anforderungen gestellt. So gilt besonders die Verständlichkeit als wesentliches Kriterium zur Beurteilung eines Schulbuchtexes (vgl. dazu ROST 2001, S. 709–717). Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass er aus lernpsychologischer Sichtweise inhaltlich, methodisch sowie sprachlich an das Alter und Vorwissen der Lernenden angepasst ist.

Daneben beinhalten Schulbücher sog. „Quellentexte“ (= außerschulische Texte). Diese ursprünglich für andere Zielgruppen und Zwecke verfassten Texte entstammen z.B. aus Zeitungen, Zeitschriften, von Internetseiten oder anderen Quellensammlungen. Nach einer didaktischen Selektion werden sie für die schulische Nutzung übernommen (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 330 f.; SALZMANN in BIRKENHAUER 1997, S. 59–61).

Aufgaben sind dem Medium Text zuzuordnen. Sie können zum Einen als fertiges „Produkt“ über das Lehr- und Lernmaterial in den Unterricht eingebracht werden, zum Anderen können sie aus dem Unterricht erwachsen und direkt von der Lehrkraft formuliert und eingebracht werden (vgl. KROSS 1995, S. 164). Die Aufgaben eines Schulbuches beziehen sich zum Einen auf das angebotene Arbeitsmaterial und zum Anderen auf Vorwissen und sonstiges Wissen der Schüler. Als wichtiges Prinzip gilt die Variation der Lernzieloperatoren in Aufgabenstellungen (vgl. HACKER 1980, S. 26). BIRKENHAUER (1997, S. 223) unterstreicht, dass Aufgabenstellungen nicht auf die Reproduktion von Faktenwissen abzielen, sondern die Schüler zu Transferleistungen anregen sollten. Aufgaben dienen damit u.a. der Ergebnissicherung und Rückmeldung über den Unterrichtserfolg. So hält HAUBRICH (in BRUCKER 1997, S. 296) sie für die selbstständige Arbeit der Schüler für sinnvoll – für den „souveränen Lehrer“ dagegen erachtet er sie als „überflüssig“. Der Rückschluss, dass die didaktische Souveränität des Lehrers zur Ablehnung von Aufgabenstellungen eines Schulbuches führen kann, muss vor dem Hintergrund der Mediennutzung im bilingualen Unterricht besonders beleuchtet werden. Da dieser Unterrichtsform im Allgemeinen grundlegende Probleme bei der Schulbuchverwendung zugesprochen werden, kann bei der Analyse der empirischen Daten aus der Ablehnung schulbuchinterner Aufgabenstellungen nicht ohne weitere Differenzierungen auf die Souveränität bzw. fehlende Souveränität der Lehrkraft

geschlossen werden.

Das Medium *Bild* ermöglicht eine visuelle Aufnahme von Informationen und spielt aus lernpsychologischer Sicht besonders für jüngere Schüler eine bedeutende Rolle (vgl. ROST 2001, S. 778). Dabei steht das Bild im Schulbuch in besonderer Konkurrenz zu zahlreichen weiteren Medienträgern wie Dias oder Wandbildern. Je nach Wahl seiner Präsentationsform wird das methodische Vorgehen im Unterricht maßgeblich beeinflusst (vgl. KESTLER 2002, S. 268). Funktional betrachtet werden Bilder als Motivator, Informator oder Wissensanwendungsobjekt bezeichnet (vgl. STONJEK in BIRKENHAUER 1997, S. 90). So wird zwischen Bildern als integriertem Arbeitsmittel oder als illustrativer Abbildung unterschieden (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 353). Die Bildausstattung verschiedener Schulbücher kann folglich gemäß der didaktischen Auswahl der Autoren große Differenzen aufweisen. Während Lernbücher vornehmlich Bilder enthalten, die der illustrativen Veranschaulichung der Inhalte dienen, dienen die Bilder in Arbeitsbüchern zur selbstständigen Erarbeitung von Informationen. Auf diese didaktischen Differenzen bezüglich des Bildangebots in geographischen Schulbüchern wird im Rahmen der Dokumentenanalyse französischer Erdkundebücher vergleichend eingegangen (siehe Kapitel 3.4.2).

Im Kontext des Bildeinsatzes im bilingualen Unterricht ist bedeutend, dass die altersgemäße Verständlichkeit von Bildern – im Gegensatz zur Verständlichkeit von Texten – sprach- und kulturübergreifend möglich ist.

Grafische Darstellungen geben die (geographische) Wirklichkeit aufgrund ihrer zeichnerischen Darstellung schematisiert, selektiert und akzentuiert wieder (vgl. THEISSEN 1986, S. 270, zitiert nach RINSCHÉDE 2003, S. 131). Während KESTLER (2002, S. 270) die grafischen Medien den allgemeinen Bildmedien unterordnet, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen Bildern und grafischen Darstellungen grundlegend differenziert. So zu verfahren ist durch die Tatsache begründet, dass die zeichnerische Selektion und Akzentuierung durch den Autor in Bezug auf die Verwendung ausländischer Schulbücher auf mögliche Unterschiede in kulturell begründeten Sichtweisen aufmerksam machen kann. Für die mediale Unterstützung im Rahmen einer interkulturellen Erziehung erweist sich diese Tatsache als mögliches Auswahlkriterium für die Verwendung authentischer Schulbücher.

Karten werden in der geographiedidaktischen Literatur von grafischen Darstellungen unterschieden, obwohl sie definitorisch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Diese gesonderte Behandlung ist dadurch zu begründen, dass die *Karte* im Geographieunterricht eine herausragende Bedeutung hat. Sie dient als grundlegendes geographisches

Veranschaulichungs- und Arbeitsmittel der räumlichen Darstellung und Orientierung (vgl. RICHTER in HAUBRICH 1997, S. 282–285; vgl. zur marginalen Bedeutung des Mediums Karte im Physikschulbuch MERZYN 1994, S. 17–24). Schulbuchkarten sind speziell für den Unterricht konzipiert bzw. selektiert und im Gegensatz zu Karten für den außerschulischen Bereich (amtliche topographische Karten, Stadtpläne etc.) adressatengerecht auf die spezifische unterrichtliche Anwendung zugeschnitten. Zudem werden die inhaltlichen Aussagen der Schulbuchkarten i.d.R. durch weitere Medien ergänzt. In dieser Eigenschaft unterscheiden sich Schulbuchkarten im Wesentlichen von Atlaskarten.

Zahlen bzw. Tabellen und Statistiken dienen der numerischen Verdeutlichung und dem Vergleich von Sachinformationen (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 118, vgl. ENGELHARD in HAUBRICH 1997, S. 274 f.; KESTLER 2002, S. 304 f.). Außerdem können sie vor dem Hintergrund des instrumentalen Lernziels „Erkennen von Manipulationen“ eine wichtige Rolle spielen (RINSCHÉDE 2003, S. 335 f.). Die pauschale Kennzeichnung von Tabellen als einfachem Strukturelement des Schulbuches (vgl. MERZYN 1994, S. 22) verkennt die Notwendigkeit der lern- und entwicklungspsychologischen Notwendigkeit der altersgemäßen, adressatengerechten Aufbereitung der Daten.

Schulbuchgestaltung und -funktionen

Die Schulbuchelemente sind in den heutigen geographischen Schulbüchern in den meisten Fällen im Doppelseitenprinzip miteinander verknüpft. Dem exemplarischen Prinzip abgeleitet wird auf einer Doppelseite eine thematische Einheit präsentiert, die einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit entspricht (vgl. RINSCHÉDE 1999b, S. 141). Die mediale Auswahl orientiert sich i.d.R. an einer klar definierten, thematisch fokussierten Lernzielauswahl (vgl. BIRKENHAUER in BIRKENHAUER 1997, S. 222). Dieses gestalterische Prinzip erfüllt für den Lehrer und die Schüler mehrere Funktionen. MERZYN (1994, S. 25–32) differenziert in seinen Ausführungen zu (Physik-)Schulbüchern zwischen den Personengruppen Schüler, Lehrer, Eltern, Öffentlichkeit und Fachdidaktik(en) und ordnet diesen jeweilige Buchfunktionen zu. Da sich mehrere Funktionen nicht eindeutig nur einer Personengruppe zuordnen lassen und um Doppelnennungen zu vermeiden, wird im Folgenden die jeweilige *Funktion* des Schulbuches in den Mittelpunkt gestellt (vgl. auch BRUCKER/KIRCHBERG 1997, S. 296; BIRKENHAUER in BIRKENHAUER 1997, S. 223; RINSCHÉDE 2003, S. 351 f.; HAUBRICH 2006, S. 184 ff.).

MERZYN (1994, S. 27 f.) äußert, Schulbücher würden bei einer vordergründigen Betrachtung für die Lehrkräfte keine wesentliche Rolle spielen. Seines Erachtens müsse davon aus-

gegangen werden, dass der Lehrer den Unterrichtsstoff beherrsche, zur weiteren Information Spezialliteratur heranziehen und für die Stoffauswahl auf den Lehrplan zurückgreifen könne. Daher benötige ein Lehrer das Schulbuch nur zur Orientierung über leicht verfügbare Medien für den Unterricht und für die Vor- und Nachbereitung. Einem Schulbuch käme damit lediglich die Funktion der Bereitstellung von Medien zu. Tatsächlich gesteht MERZYN jedoch ein, dass Schulbücher „dem Lehrer wesentlich mehr Hilfe zu leisten“ vermögen als eine reine Medienpräsentation. Im Folgenden werden daher die grundlegenden in der geographiedidaktischen Literatur vertretenen Schulbuchfunktionen dargelegt. Diese entsprechen dem komplexen Anforderungsprofil an Schulbücher. Insgesamt wird somit differenziert zwischen der Strukturierungs-, Repräsentations-, Steuerungs-, Motivierungs- und Übungs- und Kontrollfunktion (vgl. BIRKENHAUER in BIRKENHAUER 1997, S. 222 f.; auch RINSCHÉDE 2003, S. 351 f.).

Eine *Strukturierungsfunktion* kommt dem Schulbuch zu, da in ihm die Lehrplaninhalte sinnvoll und übersichtlich gegliedert präsentiert wird (vgl. LENZ in HAUBRICH 2006, S. 184). Die Strukturierung bezieht sich sowohl auf die Lehrplaninhalte *einer Jahrgangsstufe* innerhalb des komplexen Medienträgers Schulbuch, zum Anderen auf die Lehrplaninhalte *des gesamten Faches* in den inhaltlich aufeinander aufbauenden Büchern. Damit kann das Schulbuch dem Lehrer eine bedeutende Unterstützung bei der Planung seines Unterrichts und der Umsetzung des Lehrplans bieten (vgl. THÖNEBÖHN 1995, VOLLMER 1999, S. 240). Doch wie erweist sich diese Funktion, wenn es sich – wie beim bilingualen Erdkundeunterricht – nicht um ein eigenständiges Fach mit spezifischem Lehrplan, sondern um eine Unterrichtsform mit Lehrplanvorgaben des regulären Sachfaches handelt?

Eine weitere Funktion des Schulbuches bildet das Angebot fachspezifischer Informationen. Diese sog. *Repräsentationsfunktion* besteht in der Bereitstellung des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes für Lehrer und Schüler (vgl. HACKER 1980, S. 17–20; BRUCKER in HAUBRICH 1997, S. 296; LENZ in HAUBRICH 2006, S. 184). Anhand didaktisch aufbereiteter oder selektierter Medien wird eine Sammlung von Texten, Karten, Bildern und weiteren Buchelementen verfügbar gemacht, die von der Lehrkraft im Unterricht sowie zur Unterrichtsplanung herangezogen werden kann. Aufgrund der Repräsentations- als auch der Strukturierungsfunktion spricht BIRKENHAUER (1997, S. 224; vgl. auch PREISER 2003, S. 302) dem Schulbuch daher eine Entlastungsfunktion für den Lehrer zu, da ihm die Suche sowie Entwicklung oder Aufbereitung von eigenen Unterrichtsmaterialien erspart bleiben kann. Außerdem gewährleistet die Repräsentation der Schulbuchinhalte, dass die Schüler, Eltern und die Öffentlichkeit darüber informiert werden, was im Unterricht (wie) gelehrt

wird. Dadurch erleichtern Schulbücher den Rechtfertigungsdruck der Lehrkraft gegenüber Dritten (vgl. MERZYN 1994, S. 31). Vor diesem Hintergrund gilt es zu bedenken, dass aus Sicht von Schülern, Eltern und der Öffentlichkeit ein Fach ohne eigenes Schulbuch Gefahr läuft, nicht als „richtiges“ Fach angesehen zu werden.

Aufgrund der Aufgabenstellungen im Schulbuch kommt diesem schließlich die Funktion zu, die Auswertung der repräsentierten Medien beim Schulbuchgebrauch zielgerichtet zu steuern (vgl. HACKER 1980, S. 20–22; BRUCKER in HAUBRICH 1997, S. 296). Diese *Steuerungsfunktion* wird zuweilen mit einer Einschränkung der Freiheit des Lehrers bzw. einer „Verplanung“ von Lehrern und Schülern in Verbindung gebracht (vgl. SCHÜLER 1982; RINSCHHEDE 2003, S. 352; dazu auch RUX 2002). Dieses subjektive Empfinden kann jedoch verringert werden, indem Lehrer auf die Übernahme der schulbuchinternen Arbeitsanweisungen verzichten und durch eigene steuernde Impulse und Fragen ersetzen bzw. ergänzen. Im weiteren Sinne steuert das Schulbuch auch Reformbestrebungen aus der fachdidaktischen Forschung. Damit übernimmt es eine Fortbildungs- und Reformfunktion für Lehrer und trägt als Multiplikator konkretisierte und interpretierte fachdidaktische Ansätze an sie heran (vgl. MERZYN 1994, S. 30 ff.).

Die *Motivierungsfunktion* des Schulbuches bezieht sich primär auf die Steigerung der Neugier und Aufmerksamkeit der Lernenden (vgl. HACKER 1980, S. 22–24; BRUCKER in HAUBRICH 1997, S. 296). Durch eine ansprechende inhaltliche und gestalterische Konzeption soll eine positive Einstellung gegenüber dem Arbeitsmaterial erzielt werden, so dass der Schüler sich dem Schulbuch gerne zuwendet. Für Lehrer ist die Motivierungsfunktion im Sinne einer Anregungsfunktion zu verstehen. Zur Planung des Unterrichts erhält er „Ideen aus dem Schulbuch, transportiert diese aber mit einem anderen Medienträger (Folie oder Tafelbild)“ (RINSCHHEDE 2003, S. 352). Die Grenze zwischen der Anregungs- und der Repräsentationsfunktion des Schulbuches ist fließend.

Schließlich wird dem Schulbuch eine *Übungs- und Kontrollfunktion* zugesprochen. In diesem Zusammenhang spielen besonders Merkhilfen und Aufgabenstellungen eine wesentliche Rolle. Neben der Steuerung des Unterrichtsprozesses geben die Aufgabenstellungen der Lehrkraft eine Hilfestellung und entlasten somit bei der Unterrichtsvorbereitung sowie im Unterricht. Auch hier zeigt sich eine Verzahnung der Funktionen des Schulbuches.

Schulbücher werden von den Verlagen i.d.R. als Teil eines komplexen Lehrwerkes angeboten. Neben dem Schulbuch existiert damit zusätzliches Unterrichtsmaterial u.a. in Form von Themenheften, Arbeitsblättern, CD-ROMs und weiteren Materialien. Als Ergänzung

wird von den Verlagen vielfach ein begleitender Lehrerband herausgegeben. Dieser bietet Lösungsvorschläge für die Aufgabenstellungen der Schulbücher, Kopiervorlagen sowie weitere unterrichtsrelevante Informationen für die Lehrkraft (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 353). MERZYN (1994, S. 29 f.) bezeichnet Lehrerbände daher als ein „ideales Forum für unterrichtsnahe fachdidaktische Diskussion“, da ihre didaktisch und methodisch unterstützenden Hinweise aktuelle fachdidaktische Konzepte berücksichtigen. Dadurch wird diesen Begleitbüchern aus fachdidaktischer Sicht eine Reform- und Erneuerungsfunktion zugeschrieben. Das Angebot entsprechender Lehrerbände sagt nichts über ihre tatsächliche Nutzung durch die Lehrkräfte. THÖNEBÖHN (1995, S. 135) fand jedoch im Rahmen seiner Interviewstudie mit Geographielehrern heraus, dass die Wertschätzung des Lehrerbandes bei 90% der Befragten sehr hoch ist. Auch wenn die Verwendung dieser Begleitbücher mit zunehmender Berufserfahrung abnimmt, erachten die Lehrer sie weiterhin als sinnvolle Ergänzung zum Schülerbuch.

3.2.2 Themenhefte und Arbeitsblätter

Themenhefte werden im Rahmen der Medienklassifikation zu den Schulbüchern gezählt, da sie in ihrer Konzeption in den wesentlichen Punkten mit komplexen Schulbüchern übereinstimmen. Schulbücher decken jedoch die Lerninhalte als mehrbändige Werke ab, deren Bände aufeinander aufbauen und die Lernenden über mehrere Jahre lang begleiten. Dagegen sind Themenhefte weniger umfangreich und inhaltlich auf ein Thema fokussiert. Aufgrund des geringeren Umfangs und der thematischen Fokussierung bieten sie den Vorteil, im Gegensatz zu Schulbüchern häufiger neu aufgelegt zu werden und dadurch schneller aktuelle inhaltliche sowie fachdidaktische Erkenntnisse umzusetzen.

Funktional betrachtet können Themenhefte dem Lehrer dieselben Funktionen leisten wie Schulbücher. Aufgrund der Begrenzung auf Einzelthemen können sie jedoch nicht der Strukturierung der Lehrplaninhalte eines gesamten Schuljahres, sondern lediglich einer thematischen Unterrichtseinheit dienen. Die weiteren Funktionen von Schulbüchern werden auch durch Themenhefte ermöglicht. Sie repräsentieren zahlreiche thematisch verknüpfte Medien (Repräsentationsfunktion), steuern den Unterrichtsprozess durch das Angebot an Arbeitsaufträgen (Steuerungsfunktion), motivieren die Lernenden und die Lehrkraft (Motivations-/Anregungsfunktion) und bieten über die Aufgabenstellungen zudem eine Übungs- und Kontrollfunktion der Unterrichtsinhalte. Da Themenhefte von Autoren erarbeitet und über Verlage oder pädagogische Institute – in der Regel im kommerziellen Stil – vertrieben werden, erfüllen sie außerdem die Entlastungsfunktion.

Im regulären (Erdkunde-)Unterricht werden Themenhefte z.T. als Ergänzung zum Schulbuch verwendet. Gründe hierfür liegen zum Einen in ihrer thematischen Fokussierung bzw. Vertiefung, zum Anderen in ihrer z.T. aktuelleren Konzeption und einem zeitgemäßen Medienangebot.

Auch Arbeitsblätter gelten im Rahmen der Medienklassifikation als ein Verbund von verschiedenen miteinander kombinierten Medien (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 215, RINSCHENDE 1999a, S. 10). Da diese Blätter i.d.R. Lehrern oder Schülern in individuellen Mappen oder Heften als komplexe Materialsammlungen vorliegen, werden Arbeitsblätter im Rahmen dieser Untersuchung im weiten Sinne zu Schulbüchern gezählt.

In der geographiedidaktischen Literatur hat sich die allgemeine Bezeichnung „Arbeitsblatt“ eingebürgert, obwohl sein Einsatz nur zum Teil auf die selbstständige Erarbeitung von Informationen abzielt (vgl. BIRKENHAUER 1997, S. 215). Vor dem Hintergrund seiner Funk-

tion sowie des didaktischen Einsatzortes differenziert RINSCHÉDE (vgl. 2003, S. 349 ff.) zwischen dem Informations-, Erarbeitungs-, Sicherungs- und Testblatt.

Das Informationsblatt enthält keine Arbeitsaufträge. Texte, Bilder oder weitere Medien aus Zeitungen, Zeitschriften, Büchern und anderen Medienträgern gewährleisten eine Informationsfunktion für die Lernenden (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 349 f.). Erarbeitungs-, Sicherungs- und Testblätter dagegen bieten Arbeitsaufträge an und enthalten Freiräume, in denen der Schüler Einträge vornehmen kann. Vor diesem Hintergrund werden diese Medienträger dem Begriff des eigentlichen „Arbeitsblattes“ gerecht. Schließlich existieren kombinierte Informations- und „Arbeitsblätter“ (im o.g. Sinne), die sowohl die Informationsfunktion realisieren als auch Arbeitsaufträge zur Erarbeitung sowie Ergebnisfixierung der Lerninhalte enthalten (vgl. BRUCKER 1997a, S. 298, BÖHN 1999, S. 10 f.). Da der Schwerpunkt im Rahmen dieser Befragung nicht auf der Unterscheidung zwischen dem reinen Informationscharakter sowie der Erarbeitungsfunktion der einzelnen Blätter liegt, wird der im allgemeinen Sprachgebrauch der Lehrer verwendete Begriff „Arbeitsblatt“ im Folgenden als Oberbegriff für unterrichtlich verwendete Einzelblätter gebraucht.

Aufgrund technischer Neuerungen sowie der Ausstattung der Schulen mit Reproduktionsgeräten ist der Einsatz von Arbeitsblättern in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen. Neben individuell selbsterstellten Blättern der Lehrkräfte bieten zahlreiche Verlage Arbeitsmappen bzw. Schülerarbeitshefte an, die aus einer Zusammenstellung einzelner Arbeitsblätter bestehen. Auch im Lehrerhandbuch werden vielfach Arbeitsblätter angeboten (vgl. BIRKENHAUER in BIRKENHAUER 1997, S. 215). Die kommerziell erstellten Arbeitsblätter sind i.d.R. graphisch professioneller gestaltet als die eigenen Entwicklungen einzelner Lehrkräfte.

Im Vergleich zu komplexen Schulbüchern und Themenheften bieten Arbeitsblätter den Vorteil, dass sie bezüglich der Aktualität und Lebensnähe schnell und flexibel auf die Lernsituation der Schüler angepasst werden können.

KOPP (1965, S. 45) (vgl. auch RINSCHÉDE 1999a, S. 11) steht einem häufigen Einsatz von Arbeitsblättern kritisch gegenüber und äußert bezüglich loser Unterrichtsmaterialien, „die von Schülern in liebevoller Kleinarbeit angelegte [...] Arbeitsmappe passe lediglich in eine Zeit, in der es um die Versorgung mit Büchern nicht zum besten bestellt sei“. Inwiefern die Materialversorgung bzw. andere Auswahlkriterien für die Verwendung von Arbeitsblättern im bilingualen Unterricht ausschlaggebend sind, wird anhand der empirischen Ergebnisse (siehe Kapitel 5.3.3.1) deutlich.

3.3 Schulbücher für den Fremdsprachenunterricht Französisch

Wie für den Erdkundeunterricht existieren für den Fremdsprachen- bzw. den Französischunterricht Schulbücher, die in ein komplexes Lehrwerkkonzept eingebunden sind. Das fremdsprachliche Schulbuch wird dabei als das „zentrale, den Unterrichtsprozess organisierende Medium des Sprachunterrichts“ (BARKOWSKI 1999, S. 13) gesehen, das als bestimmender Faktor dessen gilt, was im Fremdsprachenunterricht gelehrt und gelernt wird (vgl. NEUNER 1999, S. 160).

Die Funktionen von Französisch-Schulbüchern entsprechen denen sämtlicher Schulbücher (siehe Kapitel 3.2.1; vgl. auch NEUNER 2003, S. 399–402). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schulbüchern des Fremdsprachen- bzw. des Erdkundeunterrichts bildet jedoch die didaktische Konzeption der beiden Buchtypen. Während neben der grundsätzlichen methodischen und medialen Lernprogression im sachfachlichen Schulbuch v.a. die inhaltliche Progression gefördert wird, steht im Fremdsprachen-Schulbuch neben o.g. Aspekten die sprachliche Progression im Vordergrund. Diese steht in engem Zusammenhang mit sprach-erwerbtheoretischen Grundlagen. Da sich der Spracherwerb nach KRASHENS Input-These über *linguistic input (slightly) above the learner's competence* (KRASHEN 1982) vollzieht, fällt Fremdsprachenlehrern sowie Lehrbuchautoren die Aufgabe zu, linguistisches Input zu bieten, das leicht über dem sprachlichen Lernniveau der Schüler liegt (vgl. THÜRMAN 2003, S. 117).

Zur Förderung der sprachlichen Progression dominiert besonders in den Schulbüchern des beginnenden Fremdsprachenunterrichts die Grammatikprogression. Im Vergleich zu Erdkundebüchern enthalten fremdsprachliche Schulbücher ein vielfältiges Angebot an Übungsformen zur Ausbildung rezeptiver (Hör- und Leseverständnis) sowie zur Entwicklung produktiver fremdsprachlicher Fähigkeiten (mündliche und schriftliche Äußerung). Die grammatikalische Progression sollte aufeinander aufbauend erfolgen. Für Lehrkräfte des Fremdsprachenunterrichts liefert das Schulbuch i.d.R. eine große Hilfestellung bezüglich der sprachlichen Progression, so dass das Buch i.d.R. als Leitmedium des Unterrichts verwendet wird. Die modernen Schulbücher des Fremdsprachenunterrichts sind durch eine sinnvolle Verzahnung linguistischer und außerlinguistischer Informationen z.B. des landeskundlichen Bereichs gekennzeichnet. Dennoch unterscheiden sich die grammatikorientierten, an sprachlicher Progression orientierten, meist ästhetischen, literarischen Texte der Französischlehr-

werke von den nichtliterarischen, gebrauchssprachlichen Sachtexten geographischer Schulbücher deutlich (vgl. BRUCKER in HAUBRICH 1997, S. 288, KESTLER 2002, S. 301). Da mit Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts in Klasse 7 in diesem möglichst häufig authentische sachfachliche Texte eingesetzt werden sollten, führt dies zu Problemen, wenn das Fremdsprachen-Schulbuch nicht ausreichend auf authentische Textsorten und authentische außerlinguistische Gesprächssituationen vorbereitet.

Diese Tatsache unterstreicht die Notwendigkeit der sprachlich vorbereitenden Funktionen des Fremdsprachenunterrichts und seiner Schulbücher (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1988, S. 15). Doch wie bereits bei der Analyse der französischen Lehrpläne der Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (vgl. Kapitel 2.3) deutlich wurde, leisten auch diese bislang keine systematische Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht.

3.4 Schulbücher für den bilingualen Erdkundeunterricht

Die folgenden Ausführungen sollen die historische Entwicklung der Materialkonzeption von den Anfängen des bilingualen Sachfachunterrichts bis zur Gegenwart reflektieren. Einen wichtigen Aspekt spielen diesbezüglich die verfügbaren Materialien sowie grundlegende Gedanken zu ihrer Entwicklung und den Möglichkeiten des Einsatzes. In diesem Zusammenhang wird ein Einblick gegeben in die Funktion, den Aufbau und die Gestaltung französischer Erdkundebücher sowie speziell für den bilingualen Unterricht entwickelter Materialien.

3.4.1 Die materielle Ausgangssituation

Die Integration fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens bedeutete in Deutschland Ende der 1960er Jahre eine völlig neue Entwicklung. Daher bestand bei der Einrichtung der ersten bilingualen Bildungsgänge kein Angebot an zweisprachigen Lehr- und Lernmaterialien (vgl. OTTEN/THÜRMAN 1993, S. 72). Neben dem deutschsprachigen Sachfachbuch wurde den Schülern i.d.R. – wie auch heute – zusätzlich ein sachfachliches Schulbuch des Partnerlandes ausgehändigt (vgl. MÄSCH 1993, S. 8). Der Bezug dieser zielsprachigen Schulbücher wird erst seit einigen Jahren auch von Deutschland aus über einige deutsche Schulbuchverlage ermöglicht. Vor dieser Bezugsmöglichkeit waren die Lehrkräfte dazu angehalten, im Zielland nach geeigneten Materialien zu suchen und diese mit nach Hause zu bringen. VOLLMER (1999, S. 242) spricht diesbezüglich vom „Berufstourismus“, der unter bilingual unterrichtenden Lehrern die Notwendigkeit bezeichnet, den Urlaub im zielsprachigen Land zu verbringen und die Koffer dort mit möglichst vielen authentischen Lehr- und Lernmaterialien zu füllen, „die vermeintlichen Schätze daheim zu sichten und damit hoffentlich das nächste Schuljahr gut zu überstehen“ (ebd., S. 242).

Diese Materiallage führte zu verstärkten Anstrengungen in der Materialentwicklung. Schnell organisierten sich Zusammenschlüsse engagierter Lehrer in Arbeitsgemeinschaften, in denen untereinander selbstentwickelte Materialien ausgetauscht wurden. Die Zukunftsprognosen bezüglich der Entwicklung adressatengerechter Materialien durch große deutsche Schulbuchverlage wurde noch in den 1980er Jahren aufgrund der relativ geringen Anzahl an Abnehmern sehr verhalten gesehen (vgl. DREXEL-ANDRIEU 1988, S. 204). Doch

Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre nahmen sich schließlich auch Schulaufsichten, Wissenschaftler, Lehrerfortbildungsinstitute und Schulbuchverlage der „Herausforderung“ (MÄSCH 1995, S. 342) dieser innovativen Organisationsform von Unterricht an.

Die steigende Anzahl an bilingual deutsch-französisch unterrichtenden Schulen und die daraus resultierende Nachfrage der Lehrer nach authentischen französischen Lehr- und Lernmaterialien führte nun dazu, dass u.a. in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in mehreren Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang sogenannte *Centres de documentation et d'information (CDI)* eingerichtet wurden. Ihre Realisierung geht auf das Engagement des *Service Culturel* der Französischen Botschaft zurück, der seit 1991 durch finanzielle Unterstützungen die Einrichtung entsprechender Medienräume fördert. Sie sind angelehnt an die Dokumentations- und Informationszentren französischer Schulen, in denen alle Lehrer und Schüler der Schule Zugang zu dem Materialangebot haben (vgl. KABOK 1996, S. 89). Auch in Deutschland stellen die *CDI* – jedoch nicht vergleichbar mit ihrer Einbettung in die französische Unterrichtsorganisation – eine Materialquelle dar, aus der sowohl Lehrer als auch Schüler des bilingualen Unterrichts schöpfen können (vgl. CHRIST 1999, S. 5).

Aber selbst zwanzig Jahre nach der Einführung des zweisprachigen Unterrichts in Deutschland musste man feststellen, dass nicht – wie sonst bei der Neueinführung eines Unterrichtsfaches – „sogleich eine ganze Reihe von Lehrbüchern“ erschienen war (KOZDON 1974, S. 31; vgl. auch WIATER 2003b, S. 8). Für den traditionellen Fremdsprachenunterricht sowie für den regulären Erdkundeunterricht lagen bereits viele und unterschiedlich konzipierte Materialien vor. Spezielle auf die Adressaten des bilingualen Unterrichts zugeschnittene Schulbücher existierten jedoch nicht. Auch bis heute wurde für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht kein eigentliches Schulbuch (i.e.S.) entwickelt. Mittlerweile brachten mehrere Verlage und pädagogische Institute jedoch einige Themenhefte und Arbeitsblätter für den bilingualen Unterricht heraus (siehe Kapitel 3.4.4).

Den Lehrern und Schülern des bilingualen Unterrichts stehen damit einzelne Themenhefte, vor allem jedoch deutsch- als auch authentisch zielsprachige Schulbücher zur Verfügung. Da das Angebot im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht um ein Schulbuch in den Händen der Schüler erweitert ist, suggeriert dies zunächst eine große Materialverfügbarkeit und zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten. Daher stellt sich die Frage, wie es bei einem solchen Angebot an Schulbüchern zu einem beklagten Materialdefizit kommen kann. Folglich muss der Einsatz von Schulbüchern im bilingualen Unterricht Schwierigkeiten bereiten.

3.4.2 Authentische zielsprachige Erdkundebücher

Authentische zielsprachige Erdkundebücher werden im Zielsprachenland für (i.d.R.) Muttersprachler als Rezipienten konzipiert. Obwohl die Zielsprache Französisch auch in anderen Ländern gesprochen wird und offizielle Amtssprache ist, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf Schulbücher aus und für Frankreich. Diese Bücher werden im Vergleich zum deutschen Schulbuch nicht nur für einen anderen Adressatenkreis, sondern zudem für den Unterricht im Rahmen eines anderen Schulsystems entwickelt. Dabei unterscheidet sich das französische Schulsystem wesentlich vom deutschen. Ein bedeutender Unterschied besteht zwischen der bildungspolitischen Steuerung beider Länder. Wie in Kapitel 3.2.1 dargelegt, hat die föderalistische Organisation des deutschen Staates dazu geführt, dass die bildungspolitischen Initiativen vom Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes ausgehen. Daraus resultiert, dass für jedes deutsche Bundesland ein eigener Lehrplan und damit ein bundeslandspezifisches Schulbuch jedes Faches existiert. Im Gegensatz dazu gehen die bildungspolitischen Entscheidungen Frankreichs zentral gesteuert vom *Ministère de l'Éducation nationale* in Paris aus. Sie gelten einheitlich für das ganze Land. Damit sind die Lehrpläne (*programmes*) des französischen Bildungswesens sowie die jeweiligen Schulbücher in ganz Frankreich gültig.

Auch die Struktur der Schulsysteme beider Länder weist grundlegende Differenzen auf (vgl. Abb. A.1). Die französischen Schüler werden im Alter von circa sechs Jahren eingeschult und besuchen zunächst fünf Jahre lang die *École primaire*. Da im französischen Schulsystem nicht mehrgliedrig differenziert wird, wechseln anschließend alle Schüler im Alter von circa elf bis zwölf Jahren gemeinsam zum *Collège*. Dort durchlaufen sie die vier Klassen von der *Sixième* bis zur *Troisième*. Da sich Frankreich in der „*Loi d'orientation sur l'éducation*“ vom 10. Juli 1989 zum Ziel gesetzt hat, circa 80% der französischen Schüler bis zum Niveau des Abiturs zu führen (vgl. BOISSON/REUMUTH 1995, S. 166), wechselt der größte Teil der Schüler nach dem Besuch des *Collège* zum *Lycée*. Letzteres wird untergliedert in die drei Formen des *Lycée d'enseignement général* und das *Lycée technologique*, die nach drei Jahren zum allgemeinbildenden bzw. technischen Abitur führen, sowie dem *Lycée professionnel*, das nach zwei Jahren zu verschiedenen Abschlüssen führen kann. Die Ausführungen dieser Arbeit konzentrieren sich auf den Lehrplan und die geographischen Schulbücher der allgemeinbildenden Gymnasien Frankreichs (*Lycée d'enseignement général*).

Das Fach *Géographie* wird in Frankreich im Verbund mit dem Fach *Histoire* als *Histoire-Géographie* bereits ab dem ersten Jahr der *École primaire* unterrichtet. Innerhalb des

Fächerverbundes ist die Stundenverteilung auf die *Géographie*- und *Histoire*-Anteile laut Lehrplan gleich. So werden dem Fächerverbund im *Collège* circa drei Stunden (MINISTÈRE 2002) und im *Lycée* je nach Vertiefungsrichtung eine bis vier Stunden pro Woche zugesprochen (MINISTÈRE 2003b; MINISTÈRE 2003a; MINISTÈRE 2004; vgl. dazu eine tabellarische Übersicht in MENTZ 2001c, S. 63). Aufgrund der Ausbildung der *Histoire-Géographie*-Lehrer findet jedoch häufig eine Verschiebung der Stundenverteilung zugunsten des geschichtlichen Anteils statt. Dies rührt daher, dass der Erdkunde- und Geschichtsunterricht grundsätzlich in der Hand desselben Lehrers liegt. Während des Studiums müssen sich die angehenden *Histoire-Géographie*-Lehrer für eines der beiden Fächer als Hauptfach entscheiden. Damit wird das zweite Fach des Verbundes zum „Nebenfach“, das nur eine relativ geringe Berücksichtigung bei der Ausbildung erfährt. Da die Wahl der Studierenden überwiegend auf *Histoire* als Hauptfach fällt, kommt der *Géographie* der geringere Ausbildungsanteil zu. Diese Präferenzen der Studierenden setzen sich häufig auch in der Schulpraxis fort (vgl. MENTZ 2001c, S. 66 f.).

Gemäß dem Fächerverbund existieren für die *École primaire* und das *Collège* keine einzelnen Erdkundebücher, sondern Fassungen, in denen die Unterrichtsinhalte der *Histoire* und *Géographie* in einem Schulbuch präsentiert werden. Der erste Teil des Buches stellt die Arbeitsdokumente für die *Histoire* bereit, der zweite bezieht sich auf die *Géographie*. Für die drei Klassenstufen des *Lycée* existieren jedoch jeweils einzelne Bücher der beiden Fächer – und somit „reine“ *Géographie*-Schulbücher.

Die zentrale Zulassung dieser Bücher, ihre daraus folgende Verbreitung im gesamten Land und ihre Konzeption für jeweils eine gemeinsame, eingliedrige Schulform führen zu einem deutlich größeren Absatzmarkt als im föderalistischen Deutschland mit einem mehrgliedrigen Schulsystem. Damit lohnt es sich, circa alle vier bis fünf Jahre eine neue Ausgabe der französischen Schulbücher auf den Markt zu bringen, so dass die französischen Erdkundebücher in der Regel deutlich aktueller sind als ihre deutschen Pendanten.

Konkurrenzsituationen auf dem französischen Schulbuchmarkt bestehen – wie in Deutschland – zwischen den verschiedenen Verlagen (z.B. *Belin*, *Hachette*, *Hatier*, *Nathan* etc.). Im Rahmen der Vorarbeiten zur Befragung der Lehrkräfte wurden französische Erdkundebücher verschiedener Verlage miteinander verglichen. Dabei zeigten sich in der Regel geringe inhaltliche Differenzen zwischen den Büchern derselben Jahrgangsstufe (vgl. dazu u.a. Schulbuchanalysen von CHOPPIN 1992; WEINBRENNER 1998; MENTZ 2001c). In Bezug auf die didaktischen Konzeptionen konnten zwischen den Verlagen jedoch zum Teil deutliche

Unterschiede ausgemacht werden. Diese zeigen sich u.a. bei der Gestaltung, Funktion und Verknüpfung der einzelnen Medien sowie den Lernzieloperatoren der Aufgabenstellungen.

Im bilingualen Unterricht werden diese authentischen französischen Erdkundebücher im didaktischen Kontext des deutschen Schulsystems eingesetzt. In einer qualitativen und quantitativen Schulbuchanalyse deutscher und französischer Erdkundebücher der Sekundarstufe II bzw. der Bücher des *Lycée* gingen KLAUS/KÖNIG (2002) den didaktischen Konzeptionen und dem medialen Angebot der Bücher nach. Die folgenden Ausführungen beruhen im Wesentlichen auf den Ergebnissen der o.g. Schulbuchanalyse und sind in Teilbereichen durch eigene Analysen aktueller französischer Erdkundebücher des *Collège* erweitert.

Das Prüfungssystem in Frankreich gilt als stark stofforientiert und auf die Reproduktion möglichst umfangreicher Stoffmengen ausgerichtet. Daher beinhalten die französischen Schulbücher besonders häufig Ergebnistexte und bieten eine große Menge zusammengefassten Faktenwissens an (vgl. KLAUS/KÖNIG 2002, S. 15). Diese Ausrichtung auf Reproduktion spiegelt sich auch in den Aufgabenstellungen wider. Zudem stellten KLAUS/KÖNIG fest, dass die französischen Bücher verstärkt Arbeitsaufträge zur Textproduktion enthalten. Diese Tatsache deutet auf einen besonderen Schwerpunkt der Spracharbeit im französischen *Géographie*-Schulbuch hin. Im quantitativen Vorkommen der Aufgabenstellungen fanden KLAUS/KÖNIG (2002) jedoch kaum Unterschiede zu deutschen Erdkundebüchern.

Im Vergleich zu deutschen Erdkundebüchern verfügen die französischen über eine Vielzahl grafischer und bildlicher Medien besonders in Form von Karten, Fotos, Satelliten- und Luftbildern. Vor allem in den Anfangsklassen gelten Karten und Bilder als zentrale Medien (vgl. MINISTÈRE 2002) und werden großformatig angeboten (siehe Abb. A.2). Auffallend ist der hohe Anteil an stark schematisierten Karten.

Die in Kapitel 3.2.1 dargelegten didaktischen Differenzen bezüglich von Bildern als Illustration oder Arbeitsmittel zeigen sich besonders im Vergleich französischer und deutscher Schulbücher. Die Bilder in französischen Erdkundebüchern sind vielfach großformatiger und dienen in vielen Fällen weniger der Erarbeitung von Informationen als der Illustration.

KLAUS/KÖNIG (2002, S. 30) charakterisieren die französischen Erdkundebücher wie ihre deutschen Pendanten insgesamt als Kombinationen aus Lern- und Arbeitsbüchern. Aufgrund der Förderung einer eher wiederholenden Nachbereitung des Unterrichtsstoffes sehen sie bei französischen Erdkundebüchern jedoch einen „tendenziell [...] stärkeren Lernbuchcharakter“. Diese Auffassung liegt auch dieser Arbeit zugrunde. MENTZ (2001c, S. 95) dagegen

äußert, dass sich die französischen Erdkundebücher von den 1960er Jahren bis zum Ende seiner Untersuchung 1998 „von reinen Lesebüchern überwiegend zu Arbeitsbüchern hin entwickelt“ hätten.

Die Verwendung der französischen Bücher im bilingualen Erdkundeunterricht bedeutet eine Übernahme in einen anderen didaktischen Kontext. Da sie keiner – auf bilingual unterrichtete Schüler – adressatengerechten Adaptation unterzogen wurden, sind die Bücher durch sprachliche und inhaltliche Authentizität gekennzeichnet. Diese bringt beim Einsatz im bilingualen Unterricht einerseits besondere Möglichkeiten. Andererseits kann sie für die Lehrkräfte zu wesentlichen Restriktionen bei ihrer Verwendung führen (vgl. auch BITTNER 2003), die im Folgenden dargelegt werden.

Schulbuchautoren vollziehen reflektiert oder unbewusst eine – wenn auch lehrplankonforme – Auswahl, Gewichtung und Bewertung der Inhalte. Damit stellen sie ihre subjektive Wahrnehmung bzw. eine bestimmte Perspektive dar (vgl. HAUBRICH 2004, S. 5 f.; MSWF 1993a, S. 82; RAASCH 1994, S. 74). Authentische zielsprachige Bücher unterliegen somit Wertvorstellungen, die aufgrund des kulturellen Hintergrundes des Zielsprachenlandes von der Kultur der bilingual unterrichteten Schüler abweichen können (vgl. dazu HALLETS „*Bilingual triangle*“, S. 44). Aufgrund dieser Tatsache kann der Einsatz zielsprachiger Schulbücher im bilingualen Unterricht durch mögliche – bewusste – vergleichende Betrachtungsweisen zum interkulturellen Lernen anregen (vgl. MÄSCH 1995, S. 340). Da die französischen Bücher im Vergleich zu den deutschen Erdkundebüchern in der Regel ein größeres Format haben und quantitativ mehr visuelle Dokumente beinhalten (vgl. DREXEL-ANDRIEU 1988, S. 205, KLAUS/KÖNIG 2002), leisten sie zusätzlich zum interkulturellen Lernen einen wichtigen Beitrag zur Motivation der Schüler (vgl. MSWF 1997, S. 31).

Dennoch wird auf diese Bücher nicht uneingeschränkt und z.T. nur nach einer Adaptation einzelner Medien zurückgegriffen (vgl. MÄSCH 1993, S. 8, VOLLMER 1999, S. 242). Die Begründungen dafür sind vielfältig. Zum Einen spielen auf motivationaler Ebene entwicklungspsychologische Einflüsse eine bedeutende Rolle. Ist die Diskrepanz zwischen dem Bekannten und dem Neuen zu groß, kann die kognitive sowie sprachliche Entwicklung der Schüler nicht gefördert werden (vgl. PIAGETS Erklärung der geistigen Entwicklung des Menschen; zitiert nach KESTLER 2002, S. 101). Zum Anderen sind die Schulbuchmedien aufgrund ihrer Konzeption für (i.d.R.) muttersprachlich französische Rezipienten nicht auf die linguistischen Fähigkeiten der *bilingual* unterrichteten Schüler des jeweiligen Spracherwerbsstandes ausgewählt. Daher liegt das sprachliche Angebot der authentischen Bücher

– besonders im zweisprachigen Anfangsunterricht – z.T. deutlich über dem vorhandenen fremdsprachlichen Lernniveau der Schüler (vgl. DREXEL-ANDRIEU 1990, S. 36). Werden aufgrund des sprachlichen Lernniveaus der Schüler authentische französische Schulbücher niedrigerer Klassenstufen eingesetzt, so werden gegebenenfalls die sprachlichen Schwierigkeiten reduziert. Es kann jedoch zu Differenzen zwischen dem sachfachlichen Anspruch der bilingual unterrichteten Schüler und dem Lernniveau der Schulbücher führen. Daraus resultiert die Forderung, dass Materialien für den bilingualen Unterricht sowohl in sachfachlicher als auch in sprachlicher Hinsicht leicht über dem Lernniveau der Schüler liegen sollten.

Außerdem kann die fehlende Konformität des französischen Schulbuches mit dem Lehrplan des jeweiligen deutschen Bundeslandes Probleme bereiten. WILDHAGE (1994, S. 114) verdeutlicht diese Schwierigkeit bezogen auf den deutsch-englischen Sachfachunterricht in seiner Aussage, dass „mit britischen Lehrwerken nicht rahmenrichtlinienkonform unterrichtet werden kann“ (vgl. auch BAIER 1998, S. 44). Gleiches gilt für authentische Schulbücher aus Frankreich, für die DREXEL-ANDRIEU (1988, S. 204) eine sehr geringe Übereinstimmung zu den Lehrprogrammen Deutschlands sieht. Diesbezüglich dient Tabelle 3.1 zunächst nur dem Vergleich der vorgegebenen Bezugsräume der Lehrpläne. Auf die Übereinstimmungen der Lehrplan*inhalte* wird im Rahmen der Ergebnispräsentation in Kapitel 5.3 eingegangen. Die Tabelle zeigt, dass bei den vergleichbaren Klassenstufen durchgängig eine nur geringe Übereinstimmung der Bezugsräume besteht. Die Verwendung der französischen Erdkundebücher in der vergleichbaren Klassenstufe ist damit nicht ohne Probleme. In der Praxis lässt sich dieses Problem jedoch reduzieren: Durch mögliche Verschiebungen bei der Verwendung der französischen Erdkundebücher (z.B. auf die vorhergehende Jahrgangsstufe) kann die fehlende Übereinstimmung der Bezugsräume verringert werden (vgl. Tabelle 5.6).

Auch DREXEL-ANDRIEU (1988, S. 204) spricht von großen Differenzen zwischen den Buchkonzeptionen. Die empirische Untersuchung zeigt auf, inwiefern diese für die Verwendung oder Ablehnung der zielsprachigen Schulbücher im bilingualen Sachfachunterricht ausschlaggebend sind.

Frankreich		Nordrhein- Westfalen	Rheinland- Pfalz
CM 2		5. Kl.	
6 ^{ème}	Welt: (Karten u. Landschaften)	6. Kl.	
5 ^{ème}	Afrika, Asien, Amerika	7. Kl.	Außereuropa Europa u. Afrika
4 ^{ème}	Europa u. Frankreich	8. Kl.	Amerika u. Asien
3 ^{ème}	Welt, USA, Japan, EU, Frankreich	9. Kl.	Europa —
<i>Seconde</i>	Welt	10. Kl.	— Deutschland, Europa, Welt
<i>Première</i>	Europa, Frankreich	11. Kl.	Welt —
<i>Terminale</i>	Welt, USA, D, Japan, N-S-Konflikte, Russland	12. Kl.	Welt Welt
		13. Kl.	Welt Welt

Tabelle 3.1: Bezugsräume der Lehrpläne in Frankreich, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Quellen: MINISTÈRE (2002; 2003a;b; 2004); MSWF (1993a; 1999a); MBWW (1998b), stark vereinfacht

3.4.3 Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien

Aus den Möglichkeiten und Restriktionen des Einsatzes authentischer zielsprachiger Schulbücher im bilingualen Unterricht leiten sich Anforderungen ab, die an adressatengerechte Materialien dieser Unterrichtsform gestellt werden. Laut OTTEN/THÜRMAN (1993, S. 72) (vgl. auch WILDHAGE 1994, S. 116) lautet die zentrale Frage zur Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien, wie diese integriertes fremdsprachliches und sachfachliches Lernen unterstützen können. VOLLMER (1999, S. 245) spricht daher von „besondere[n] Anforderungen“ an die verwendeten Materialien. In einer stichpunktartigen Kriterien- und Bedarfsliste legt er die als abstraktes didaktisches Konstrukt bezeichnete Liste der Anforderungen dar.

Nach VOLLMER (1999, S. 245) sollten Materialien für den bilingualen Unterricht analog zu den grundsätzlichen Erwartungen an Lehr- und Lernmaterialien schüler- und handlungsorientiert konzipiert sein. Diese Prinzipien spielen im zweisprachigen Sachfachunterricht eine besondere Rolle, da sie eine überwiegend darbietende Sozialform verhindern können. Außerdem sollten „gute Materialien“ für den zweisprachigen Unterricht verständlich, strukturiert und ansprechend präsentiert sein. VOLLMER stellt daher die Forderung, eine Vielzahl unterschiedlicher Medien zu demselben Thema anzubieten, die sich gegenseitig sinnvoll ergänzen. Diese Forderungen sind sehr allgemeingültig formuliert und stellen noch keine bilingual-spezifischen Anforderungen dar. Entsprechend allgemeine Formulierungen spiegeln sich auch im Kriterienkatalog für die Auswahl und Analyse von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Geschichtsunterricht von MÜLLER-SCHNECK (2002, S. 108 ff.) wider. Sämtliche Kriterien – wie auch die Inhalte des Punktes „Integration von Sprache und Sachfach“ – gelten ebenso für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien für den regulären Fachunterricht, die auch Lernziele von allgemeiner Spracharbeit sowie interkulturellem Lernen fördern sollten.

Dennoch wird deutlich, dass für die Materialauswahl und -entwicklung des bilingualen Unterrichts die sprachlichen Aspekte verstärkt zu berücksichtigen sind. Diese Tatsache resultiert u.a. aus spracherwerbtheoretischen Grundlagen. Die Lernenden sind durch den regulären Fach- und Fremdsprachenunterricht mit grundlegenden Arbeitstechniken der Texterschließung vertraut. Trotzdem bedeutet deren Anwendung und Erweiterung in den bilingualen Sachfächern eine zusätzliche sprachliche Arbeit. Werden im bilingualen Unterricht sprachlich zu schwierige Texte eingesetzt, kann dies zur Überforderung bzw. Demotivation der Lernenden führen (vgl. DREXEL-ANDRIEU 1988, S. 206 f.). Legt der Lehrer schließlich

einen Schwerpunkt auf die fremdsprachliche Arbeit im eigentlichen *Sachfach*unterricht, so kann es zu einem „Missbrauch“ des zweisprachigen Fachunterrichts zu fremdsprachlichen Zwecken kommen. Die sprachliche Dimension der verwendeten Materialien stellt damit einen zentralen Gesichtspunkt bei ihrer Auswahl und Entwicklung dar. Dieser Aspekt zeigt sich besonders im Anfangsunterricht.

Zur Überwindung des Materialdefizits wird hervorgehoben, dass in den unteren Klassen die Notwendigkeit besteht, fremdsprachliche Texte sprachlich zu vereinfachen, durch Anmerkungen und Vokabellisten zu ergänzen oder eigene zu entwickeln (MÄSCH 1993, S. 8; vgl. auch MSWF 1997, S. 33). Dabei besteht die Forderung einer Versprachlichung, die in Niveau und Schwierigkeitsgrad „herausfordernd und gerade noch verstehbar“ sein sollte (VOLLMER 1999, S. 245). Diese Aussage entspricht KRASHENS Inputhypothese (1982), in der davon ausgegangen wird, dass der Lernfortschritt nicht bzw. nur erschwert konstruktiv vorangetrieben werden kann, wenn eine sprachliche Überforderung der Lernenden besteht. Als optimal gelten damit Lehr- und Lernmaterialien, wenn ihr Sprachniveau nur leicht über dem der Schüler liegt und damit die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit sukzessiv erweitert (vgl. MSWF 1997, S. 31). Sprachliche Vorentlastungen durch Methoden zur Texterschließung und -verknüpfung leisten in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag. Darauf gehen HELBIG (1993), ROST (2001, S. 709–717) und THÜRMAN (2003) ausführlich ein.

In den Darlegungen zu möglichen Restriktionen beim Einsatz authentischer zielsprachiger Schulbücher im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. Kapitel 3.4.2) wurde deutlich, dass neben der sprachlichen auch die inhaltliche Dimension der französischen Erdkundebücher bei ihrer Verwendung Probleme bereiten kann. Diese Schwierigkeiten bestehen besonders, wenn keines der verfügbaren zielsprachigen Erdkundebücher die inhaltlich vorgegebenen Lehrplanbereiche abdeckt (vgl. FRIEDRICH 1991, S. 43). FRIEDRICH ermuntert daher die Lehrkräfte, in einem solchen Fall „nach weiterem passenden Material Ausschau zu halten“. Diese Aussage beinhaltet zum Einen die Anforderung an bilinguale Unterrichtsmaterialien, lehrplankonform einsetzbar zu sein. Sie weist zum Anderen jedoch auch auf die Konsequenz der Loslösung vom eingeführten zielsprachigen Schulbuch hin.

Um ein lehrplankonformes Schulbuch für den bilingualen Unterricht benutzen zu können, kam die Diskussion auf, bestehende deutschsprachige Schulbücher in die Fremdsprache zu übersetzen (vgl. THÜRMAN/OTTEN 1992, S. 43). In kritischen Stimmen wurden große Bedenken geäußert, durch Übersetzungen gehe sowohl die durch die authentischen Mate-

rialien hervorgerufene Motivation als auch der Vorteil des interkulturellen Lernens verloren (vgl. FRIEDRICH 1991, S. 43; CHRIST 1992b, S. 58; THÜRMAN/OTTEN 1992, S. 48). Auf die Übersetzung ganzer Werke wurde daher verzichtet.

3.4.4 Bilinguale Themenhefte

Aus den dargelegten Problemen hinsichtlich des hohen sprachlichen Niveaus und der fehlenden Lehrplankonformität zielsprachiger Schulbücher sowie der Ablehnung von Übersetzungen resultiert(e) schließlich die Forderung, spezifische bilinguale Unterrichtsmaterialien zu konzipieren. Die folgenden Ausführungen zu Themenheften und Arbeitsblättern für den zweisprachigen Unterricht beschäftigen sich mit der konkreten Umsetzung der Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien.

Wie bereits dargelegt, erweckten erst die quantitativen Entwicklungen Ende der 1980er Jahre das Interesse der Verlage am „innovativen Feld des bilingualen Lernens“ (WILDHAGE 1994, S. 114). Das große Engagement bezog sich jedoch nicht primär auf die Materialkonzeption für die weitaus länger existierenden deutsch-französischen Zweige, sondern zielte auf die stark boomenden deutsch-englischen Bildungsgänge ab. In diesem Zuge entstanden kommerzielle Materialien, die für die deutsche Schulpraxis des bilingualen Lehrens und Lernens von Seiten großer deutscher Lehrmittelverlage entwickelt wurden.

Wie die komplexen Schulbücher unterliegen kommerzielle schulische Lehrmaterialien der Genehmigungspflicht durch das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes. Als Schwierigkeit bei der Konzeption von Materialien für bilinguale Bildungsgänge erweisen sich vor allem die unterschiedlichen Organisationsformen sowie die curricularen Vorgaben der Bundesländer. Um eine kommerzielle Herstellung durch die Verlage dennoch lohnend zu machen und um eine Mindestnachfrage zu erreichen, ist demnach eine länderübergreifende Konzeption der Materialien notwendig.

In der Regel sind die kommerziellen bilingualen Unterrichtsmaterialien daher als thematische Bausteine konzipiert. Noch 1992 äußerten THÜRMAN/OTTEN (1992, S. 51), die Entwicklung eines komplexen „Leitmediums für den bilingualen Fachunterricht [sei] zur Zeit unseres Erachtens nicht zu empfehlen. Lehr- und Lernmaterialien sollten vielmehr als thematisch orientierte Bausteine konzipiert werden, die zunächst einzeln erscheinen und zusammengenommen ein System ergeben können“. Mittlerweile existieren jedoch die beiden Werke *Spotlight on history I* und *II* (OTTEN/THÜRMAN 1995; 1999) als komplexe Leitmedien für den deutsch-englischen Geschichtsunterricht und liefern dem Lehrer die didaktisch aufbereiteten Inhalte für ein Schuljahr.

Nach KRECHEL (2000, S. 7) bietet sich der Einsatz von Themenheften besonders unter folgenden unterrichtlichen Rahmenbedingungen an:

1. „epochale Unterrichtsphasen mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache im regulären Fachunterricht in einem breiten Spektrum von Fächern
2. fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in der Fremdsprache
3. fachübergreifende bilinguale inhaltlich orientierte Projekte oder entsprechende Projekte zum Methodenerwerb (Erarbeitung bestimmter sprachlicher Fertigkeiten ('skills'), um damit unterschiedliche fachliche Situationen fremdsprachlich bewältigen zu lernen (Beobachtungen versprachlichen, Experimente/Handlungsabfolgen beschreiben, Vergleiche und Bewertungen sprachlich bewältigen ...))
4. der gezielte Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache in Kleinprojekten: grenzüberschreitende Projekte: Internetprojekte, Projekte von Austauschmaßnahmen und internationalen Begegnungen, Betriebspraktika im Ausland.“

Damit zeigt sich, dass der Einsatz bilingual konzipierter Themenhefte v.a. für inhaltlich begrenzte Module in weniger fest organisierten Unterrichtsmodellen bestimmt ist.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Angebot der existierenden modular-
 artig konzipierten Themenhefte für den bilingualen Erdkundeunterricht. Entsprechende Hefte werden mittlerweile von mehreren deutschen Schulbuchverlagen angeboten. Auch pädagogische Institute und Arbeitsgemeinschaften entwickeln und vertreiben kommerzielle, jedoch nicht-verlagliche Themenhefte (für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht u.a. PÄDAGOGISCHES ZENTRUM RHEINLAND-PFALZ 1993, 1996, 2000; LANDESINSTITUT STUTTGART 1998). Diese sind auf den Lehrplan des einzelnen Bundeslandes abgestimmt. Im Folgenden werden die Konzeptionen von drei Materialentwicklungen dargestellt, die exemplarisch für die Gesamtheit der Themenhefte des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts stehen. Dabei handelt es sich um Hefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ des Klett-Verlags, um die sog. PZ-Informationen „Bilingualer Unterricht“ des Pädagogischen Zentrums des Landes Rheinland-Pfalz sowie ein kontrastives Themenheft eines binationalen Arbeitskreises. Die Unterschiede zwischen den Heften zeigen sich in ihren didaktischen Konzeptionen als auch im professionellen Grad des Layouts.

Die „Reihe bilingualer Unterricht“

Im Klett-Verlag sind drei deutsch-französische Themenhefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ mit einem Umfang von jeweils 48 Seiten erschienen (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999). Um einen möglichst

großen Absatzmarkt bedienen zu können, sollen die Hefte aufgrund ihrer Ausschnitte aus den Gesamtcurricula bundeslandübergreifend als auch in unterschiedlichen Jahrgängen einsetzbar sein. Der Herausgeber betont, dass die Hefte nicht den gesamten Inhalt eines Schuljahres abdecken können. Vielmehr sollen bzw. müssen sie durch weitere Materialien ergänzt werden. Sämtliche Seiten der Hefte sind in schwarz-weiß gehalten. Dieses Layout diene der Druckkostenminimierung. Dadurch wird HACKERS (1980, S. 7) Kritik bekräftigt, dass Produktion, Vertrieb und Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien „nicht nur und oft nicht einmal in erster Linie unter didaktischem Gesichtspunkt“ erfolgen. Wie bei komplexen Erdkundebüchern wurde auch bei diesen Themenheften das Doppelseitenprinzip gewählt. Anhand des Aufbaus einzelner thematischer Einheiten soll diese Darstellungsform gerade für den Einsatz im bilingualen Unterricht einen „flexiblen und differenzierenden Einsatz der Materialien [...] ermöglichen“ (OTTEN/THÜRMAN 1993, S. 86; vgl. auch STERN u. a. 1998, S. 11).

Der erste Band, *Espace africain* (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993, siehe Abb. A.4, S. 311), zielt auf eine Verbindung des sprachlichen und fachlichen Lernens sowie auf eine Heranführung an die Arbeit im zweisprachigen Unterricht ab. Diesen Zielsetzungen folgend weist das Heft drei Teile auf. Die *Aides linguistiques et méthodologiques* sowie eine *Introduction au travail géographique* bilden einen sprachlichen Vorkurs. Der dritte Teil des Heftes bezieht sich auf die eigentliche thematische Arbeit zum afrikanischen Raum.

Die inhaltsbezogene Spracharbeit leistet im ersten Band einen wichtigen Beitrag zur systematischen Einübung fachrelevanter Arbeitsmittel und zur Versprachlichung sachfachlicher Inhalte. Nach dem sprachlichen Vorkurs werden im gesamten Heft sog. *Outils géo* und *Mots-clés géo* geliefert, die mit Wortspielen zu Einzelwörtern, Beschriftungen von Schaubildern, Legenden und Lückentexten als sachfachrelevante Sprachübungen dienen. Ergänzt werden diese durch Aufgaben zur gesteuerten sowie freien Anwendung von Redemitteln, die sich auf die Rekonstruktion von Sätzen oder ganzen Texten beziehen.

Wie bei der Lernzieltaxonomie im regulären Erdkundeunterricht dominieren im bilingualen Anfangsunterricht sprachliche Funktionen wie Beschreiben, Erklären und Vergleichen. KRECHEL (1996a, S. 234) plädiert dafür, die Redemittel des Bewertens und Beurteilens bis spätestens in der Jahrgangsstufe 9 einzuführen, um durch die komplexen sprachlichen Fähigkeiten schließlich den Einsatz authentischer zielsprachiger Materialien zu unterstützen. Somit sind im *Espace africain* keine authentischen zielsprachigen, sondern ausschließlich am Sprachstand der Schüler orientierte didaktisch konzipierte Texte enthalten.

Das zweite Themenheft *Espace mondial* (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) wird für den Einsatz im zweiten Lernjahr des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts vorgeschlagen. Während im ersten Band sachfachrelevante Sprachübungen eine zentrale Rolle spielten, werden Übungen dieser Art in den Heften *Espace mondial* und dem nachfolgenden *Espace européen* nicht mehr isoliert und quantitativ seltener durchgeführt. Der Lehrer muss daher auf sprachlicher Seite u.a. durch Redemittellisten und Wortschatzübungen Stützmaßnahmen ergreifen. Da die *Espace*-Hefte auf das Lesen authentischer zielsprachiger Texte vorbereiten sollen, ist der Anteil an didaktischen Texten im zweiten Heft bereits reduziert.

Als drittes Heft der Reihe wird *Espace européen* (CHARMEIL/PALMEN 1995, siehe Abb. A.3) für das dritte Lernjahr deutsch-französischen Erdkundeunterrichts vorgeschlagen. Bei dieser Wahl des Bezugsraumes zeigt sich die konzeptionelle Nähe der Hefte zum Lehrplan Nordrhein-Westfalens, in dem für Jahrgangsstufe 9 der Raum Europa ausgewiesen ist (vgl. MSWF 1993a). Im dritten bilingualen Lernjahr in Rheinland-Pfalz dagegen findet laut regulärem Lehrplan kein Erdkundeunterricht statt – und der Bezugsraum Europa wird in Klasse 10 behandelt (vgl. Tabelle 2.4). Bezüglich der sprachlichen Mittel der Lernenden werden Kompetenzen vorausgesetzt, die den Einsatz von „sprachlich anspruchsvolleren Originaltexten“ ermöglichen. Damit dominieren im dritten Heft authentische zielsprachige Texte, mit denen immer selbstständiger gearbeitet werden soll (CHARMEIL/PALMEN 1995, S. 1).

Aufgrund der Orientierung am Sprachstand der Schüler sind die drei Themenhefte gekennzeichnet durch eine steigende fremdsprachliche Komplexität. Neue Vokabeln zu den Texten werden daher in einem umfangreichen Glossar am Ende des Themenheftes aufgeführt. Da zweisprachige Glossare in diesem Zusammenhang als effizienter angesehen werden als einsprachige (vgl. MÄSCH 1995, S. 339 f.), enthält die Vokabelliste sowohl die deutsch-französischen als auch die französisch-deutschen Übersetzungen. Auch hierdurch kann die geforderte Sicherung der deutschen Fachtermini gewährleistet werden.

In der aktuellen Diskussion zur sprachlichen Medienauswahl werden Stimmen laut, dass bei der Entwicklung von bilingualen Themenheften auch deutschsprachige Quellen einfließen sollten. Auf den deutsch-englischen Geschichtsunterricht bezogen stellte TAUKE (in OTTEN 1999, S. 8) nach einer Analyse der Hefte *Spotlight on history I* und *II* fest (OTTEN/THÜRMAN 1995; 1999), dass besonders hinsichtlich des ersten Bandes „genügend Gelegenheiten zur Einbeziehung weiterer deutscher Quellen vorhanden gewesen [wären]“. Obwohl sich einige Themeninhalte auf Deutschland beziehen, weist auch das Themenheft

Espace européen keine deutschsprachigen Quellen auf.

Bezüglich der Vermarktung der *Espace*-Hefte äußerte VOLLMER (1999, S. 242) nur wenige Jahre nach ihrer ersten Veröffentlichung, es sei zu befürchten, „daß diese Reihen aus kommerziellen Gründen wieder eingestellt werden“. Diese Prognose hat sich für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht mittlerweile bestätigt. Zahlreiche Faktoren haben dazu geführt, dass die Marktgrößen zu gering sind, um diese Hefte als wirtschaftlich vertretbare Produkte zu entwickeln und zu vertreiben.

Die PZ-Informationen „Bilingualer Unterricht“

Für Rheinland-Pfalz gibt es für den deutsch-französischen und deutsch-englischen Unterricht der Fächer Erdkunde, Geschichte und Gemeinschaftskunde spezielle Themenhefte. Diese sind auf den Lehrplan abgestimmt und im Rahmen der sog. „PZ-Informationen“ als Unterrichtsmaterialien des Pädagogischen Zentrums in Bad Kreuznach erschienen (PZ RLP 2008). Bislang existieren für den deutsch-französischen Erdkunde- bzw. den Gemeinschaftskundeunterricht Hefte für den zweisprachigen Erdkundeunterricht in Klasse 7 und 8 (PZ 1993; 1996) sowie für den zweisprachigen Gemeinschaftskundeunterricht in der Oberstufe (PZ 2000).

Diese Hefte von circa 50-100 Seiten sind wie die *Espace*-Hefte in schwarz-weiß gehalten, vom Layout und der Druckqualität jedoch weniger professionell. Als „Vorinformationen“ liefern sie den Lehrkräften zunächst didaktisch-methodische Anmerkungen zum bilingualen Unterricht sowie Auszüge aus dem Lehrplanentwurf. Im Anschluss daran findet die Lehrkraft ein mediales Angebot und Aufgabenstellungen zu den einzelnen Themen. Die Hefte sind adressatenbezogenen für Schüler des zweisprachigen Unterrichts konzipiert. Daher sind die Medien mit steigendem Lernniveau durch größere fremdsprachliche Authentizität und mediale Abstraktion gekennzeichnet.

Das Themenheft für die 7. Klasse des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts (PZ 1993) enthält ein geringes Angebot an Texten. Bilder aus zahlreichen französischen Schulbüchern verschiedener Klassenstufen dominieren. Die Aufgabenstellungen sind deutlich durch Übungen zur inhaltsbezogenen Spracharbeit gekennzeichnet. Direkt neben den angebotenen Medien liefern Vokabelannotationen die erforderliche zielsprachige Lexik.

In dem Heft für das zweite Lernjahr in Klasse 8 (PZ 1996, siehe Abb. A.6) ist das mediale Angebot bereits stärker auf authentische zielsprachige Medien ausgerichtet. Daher werden neben didaktischen Texten auch Quellentexte aus französischen Fachbüchern, Zeitschriften

sowie Kinderbüchern angeboten. Die abgedruckten Karten und Bilder stammen zu einem großen Teil aus französischen *Géographie*-Schulbüchern der *Troisième* bis zur *Terminale*. In einigen Fällen wird auf den Abdruck des Bildes oder der Karte verzichtet und lediglich die Quellenangabe genannt.

Die PZ-Informationen für den bilingualen Gemeinschaftskundeunterricht in der Oberstufe (PZ 2000) beziehen sich lediglich auf 8 von 62 Seiten auf geographische Inhalte. Dieser Teil enthält vornehmlich abstrakte grafische Darstellungen, Tabellen, Statistiken und Karten authentischer zielsprachiger Materialien sowie Aufgabenstellungen. Vokabelannotationen werden nicht angeboten. Insgesamt bietet das Heft ausschließlich authentische zielsprachige Quellentexte an. Der größere Abschnitt dieses Heftes umfasst geschichtliche Unterrichtsinhalte und liefert dem Lehrer zusätzlich didaktisch-methodische Hinweise zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten.

Kontrastive bilinguale Themenhefte

Auch in Frankreich besteht durch den Erlass vom 19. August 1992 die Möglichkeit, bilinguale Bildungsangebote in sog. *sections européennes* anzubieten (vgl. DUVERGER/MAILLARD 1996, S. 93, DUVERGER 2005). Für die deutsch-französischen Bildungsgänge beider Länder ergibt sich dadurch die Chance, die Materialentwicklung gemeinsam voranzutreiben. So wurde 1994 in Zusammenarbeit des französischen *CRDP Lorraine/CDDP Moselle* und der „Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland“ der binationale Arbeitskreis „Zehn-plus-Zehn“ von zehn französischen und zehn deutschen Lehrern mit Unterrichtserfahrungen in bilingualen Sachfächern ins Leben gerufen. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer „*Collection Histoire et Géographie sans frontières*“¹. In einem gemeinsamen Projekt wurde von den Lehrkräften das 102 Seiten starke Heft zu den geographischen Themen „*Régions transfrontalières de l'espace Rhin-Moselle*“² und „*Le Brésil, une puissance émergente*“³ (KLEIN/MÄSCH 1998, siehe Abb. A.5) entwickelt.

Ziel dieser Materialerstellung ist eine Zusammenstellung von deutschsprachigen Materialien für die französischen *Sections européennes* sowie französischsprachige Materialien für die deutsch-französischen Züge innerhalb eines Heftes. Diese neue Form der Materialsammlung beinhaltet den innovativen Aspekt der Gegenüberstellung der Materialien „für eine

¹Geschichte und Geographie ohne Grenzen

²Grenzüberschreitende Räume im Rhein-Mosel-Gebiet

³Brasilien, ein Schwellenland

komparative und kontrastive Arbeit in den bilingualen Bildungsgängen in Deutschland und in Frankreich“ (KLEIN/MÄSCH 1998, S. 2).

Der Einsatz des Themenheftes ist laut Herausgeber für eine Lerngruppe ab der ausgehenden Sekundarstufe I bestimmt. Da die Inhalte in thematischen Bausteinen einsetzbar sind, ist die Verwendung nicht auf eine einzige Jahrgangsstufe festgelegt. Außerdem soll das Heft trotz der fachbezogenen Schwerpunktsetzung auf geographische Inhalte fächerübergreifend einsetzbar sein.

Bezüglich der sprachlichen Aspekte von Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht ist bei der Konzeption dieses Heftes – wie bei den *Espace*- und PZ-Heften – auf eine ausreichende Einbindung sprachlicher Hilfen und Arbeitsvorschläge geachtet worden. Diese sollen eine Richtung angeben, wie mit den Materialien gearbeitet werden kann, so dass dem Lehrer didaktische Vorentscheidungen angeboten werden.

Einen äußerst wichtigen Hinweis bezüglich der Materialsuche und -entwicklung für den bilingualen Unterricht greifen KLEIN/MÄSCH (1998, S. 2) im Vorwort des kontrastiven Themenheftes auf. Darin unterstreichen sie den bewussten Verzicht auf Bilder. Die Autoren fordern die möglichst anschauliche Präsentation der Themeninhalte im bilingualen Unterricht. Den Verzicht auf Bilder begründen sie damit, dass „nicht die Verfügbarkeit von Bildern aller Art, sondern von Texten in der Partnersprache [...] das größere Materialproblem in den bilingualen Sachfächern [ist]. Außerdem hätten farbige Bilder die Herstellung des Heftes zu kostspielig gemacht.“

3.4.5 Bilinguale Arbeitsblätter

Die Schwierigkeiten bei der Verwendung authentischer zielsprachiger Schulbücher und das Fehlen von adressatengerechten Themenheften führten dazu, dass seit Beginn des bilingualen Unterrichts von Seiten der Lehrer individuelle Materialien entwickelt wurden. Dadurch erhielten die Schüler didaktisch konzipierte Materialien, in denen der Sachverhalt i.d.R. adressatengerecht auf die Lernenden abgestimmt ist.

Die systematische Sammlung der an die Schüler ausgehändigten Arbeitsblätter erfordert eine sorgfältige Heftführung. Für den bilingualen Unterricht wird in diesem Zusammenhang eine jahrgangsübergreifende Heftführung vorgeschlagen, um die Unterrichtsmaterialien und -ergebnisse auch über mehrere Jahre hinweg zur Verfügung zu haben (MSWF 1997, S. 37).

Das dadurch entstehende „eigene Schulbuch“ bietet eine große Hilfe beim Nachschlagen und Wiederholen der Unterrichtsinhalte und beruht auf der besonderen Lehrbuch- und Materialsituation des bilingualen Sachfachunterrichts.

Anstatt im Rahmen der im bilingualen Unterricht eingesetzten Arbeitsblätter funktional zwischen Informations-, Erarbeitungs-, Sicherungs- und Testblättern zu differenzieren (vgl. Kapitel 3.2.2), wird für die vorliegende Untersuchung zwischen der *Art* der auf dem Arbeitsblatt präsentierten Medien unterschieden. Diese geben einen Einblick in den Grad des Arbeitsaufwandes der Zusammen- bzw. Erstellung sowie die zielsprachige und interkulturelle Authentizität der Medien. Somit wird differenziert zwischen Arbeitsblättern mit nicht-didaktisierten Medien (z.B. authentischen Zeitungsartikeln, Auszügen aus fachwissenschaftlichen Publikationen etc.), Arbeitsblättern mit didaktisierten Medien (z.B. kopierten Schulbuchauszügen etc.) und Arbeitsblättern mit eigenen, durch die Lehrkraft entwickelten didaktisierten Medien (z.B. eigene Texte, Zeichnungen etc.).

Die Herstellung eigener Materialien sowie Adaptationen authentischer Medien kann aber für den einzelnen Lehrer schnell zu einer zeitlichen und physischen Überforderung werden, da sie Ergebnis eines langen Such- und Arbeitsprozesses sind. Seit den 1990er Jahren werden in geographischen Zeitschriften jedoch zunehmend Aspekte zu bilingualen Bildungsgängen thematisiert und konkrete Arbeitsblätter für den zweisprachigen Unterricht präsentiert (vgl. z.B. EGGENSTEIN 1998).

Kapitel 4

Forschungsstand, Fragestellungen, Untersuchungsdesign

Nachdem dargelegt wurde, welche Rahmenbedingungen der Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht durch den Kontext des bilingualen Unterrichts gegeben sind (vgl. Kapitel 2), wurde ihre Funktion und Bedeutung im didaktischen Kontexten des regulären sowie des bilingualen Unterrichts aufgezeigt (vgl. Kapitel 3). Das folgende Kapitel dient der Darlegung des bisherigen Forschungsstandes, der detaillierten Fragestellungen sowie des Untersuchungsdesigns der empirischen Erhebung.

Anhand ausgewählter Forschungsarbeiten zum bilingualen Lehren und Lernen sowie zur Medien- bzw. Schulbuchnutzung wird der Forschungsstand zu o.g. Bereichen aufgezeigt und die mögliche Bedeutung der Studien für die vorliegende Untersuchung diskutiert (Kapitel 4.1). Auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen erfolgt schließlich die Darlegung zentraler Fragen der empirischen Untersuchung (Kapitel 4.2) und des Untersuchungsdesigns (Kapitel 4.3).

4.1 Forschungsstand und Einordnung der Untersuchung

4.1.1 Ansätze und Ergebnisse der Forschung zum bilingualen Lehren und Lernen

Forschungsarbeiten zum bilingualen Lehren und Lernen wurden bislang hauptsächlich in der Sprachlehrforschung oder der Fremdsprachendidaktik durchgeführt. Damit ist auch die fremdsprachenbezogene Perspektive der empirischen Untersuchungen zu begründen. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zum bilingualen Unterricht gibt BREIDBACH (2002, 2003).

So werden empirische Projekte zum Forschungsbereich des zweisprachigen Lehrens und Lernens u.a. seit 1994 an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in der Forschungsgruppe um WODE durchgeführt. In einem übergreifenden Projekt zur Evaluation des bilingualen Unterrichts in Schleswig-Holstein liegen Ergebnisse vor, die die Leistungsfähigkeit dieser Unterrichtsform bestätigen. Entsprechende wissenschaftliche Evaluationsarbeiten zum bilingualen Lehren und Lernen werden besonders in Wales und Kanada durchgeführt (einen Überblick über die Einzelstudien bietet GENESEE 1987).

Auch die Untersuchung von HELBIG (2001) beleuchtet den bilingualen Unterricht aus fremdsprachenbezogener Perspektive. In ihrer Dissertation zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten im deutsch-französischen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I wurde der Forschungsschwerpunkt auf den unterrichts*methodischen* Zugriff gelegt. Im Rahmen einer deskriptiv-interpretativen Studie untersuchte sie anhand von Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen sowie in Tiefeninterviews Techniken zur Reorganisation von Textinhalten. Damit gibt sie einen Einblick in unterschiedlich im Unterricht eingesetzte bzw. unterrichtlich initiierte Texterschließungsverfahren.

VIEBROCK (2007) erforschte anhand problemzentrierter Interviews subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern des bilingual deutsch-englischen Erdkundeunterrichts. In Einzelfallstudien zeigt sie verschiedene Elemente der subjektiven Theorien der befragten Lehrer auf. Zu diesen gehören z.B. das Selbstbild als Lehrer, Lernbegriffe für den bilingualen Unterricht, die Rolle der deutschen Sprache, der Zusammenhang von Sprache und Sache als auch Aspekte zur Verwendung von Arbeitsmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht. Diesbezüglich zeigt sich der Schwerpunkt besonders auf der Progression und Passung von Sprache und Inhalte.

Seit einigen Jahren nimmt die Forschungstätigkeit aus sachfachlicher Perspektive zu. So leistete besonders die frühe Dissertation von WEBER (1993) einen bedeutenden sachfachorientierten Forschungsbeitrag. In einer empirisch-quantitativen Studie in Nordrhein-Westfalen erhob er die Einstellungen von Schülern des bilingualen sowie des nicht-bilingualen Bildungsganges zum Sachfach Erdkunde sowie zu anderen Ländern und Völkern und erfasste die geographischen Kenntnisse der Lernenden. Seine Ergebnisse ließen bei den bilingual unterrichteten Schüler der oberen Klassen keine allgemeingeographischen Wissensdefizite erkennen. Es zeigte sich zudem, dass der bilinguale Sachfachunterricht bei den Jugendlichen zu einer offeneren Wahrnehmung gegenüber fremden Völkern und Ländern führt (WEBER 1993, S. 137).

Ebenfalls aus geographiedidaktischer Perspektive erhob MEYER (2003a) in einer methodisch kombinierten quantitativen und qualitativen Studie die „Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts“ aus Schülersicht. In der zunächst empirisch-quantitativen Erhebung an sechs Gymnasien in Rheinland-Pfalz befragte sie Schüler der gymnasialen Mittelstufe. Die drei großen Themenbereiche bezogen sich auf eine separate sowie komparative Beurteilung des deutsch- und englischsprachigen Erdkundeunterrichts, die Einschätzung des Medien- sowie die Einschätzung des Methodeneinsatzes. In der anschließenden qualitativen Erhebung anhand von leitfadengestützten Interviews befragte sie neun Absolventen und Schüler des deutsch-englischen Erdkundeunterrichts und ermittelte deren subjektive Theorien zu dieser Unterrichtsform.

MEYERS Ergebnisse zeigen, dass bilingual unterrichtete Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht vor allem in den höheren Klassenstufen positiver bewerten als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Jedoch empfinden sie den englischsprachigen Erdkundeunterricht anstrengender, schwieriger und weniger verständlich als den deutschsprachigen Erdkundeunterricht. Mit zunehmendem Alter der Lernenden verringert sich diese Einschätzung. Auch im Medieneinsatz sehen die Schüler Unterschiede zwischen dem deutsch- und dem englischsprachigen Erdkundeunterricht. Da diese Ergebnisse zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung der hier vorliegenden Untersuchung noch nicht veröffentlicht waren, konnten sie nicht als theoretische bzw. hypothetische Grundlage dienen. MEYERS medienbezogene Ergebnisse werden daher im Ergebnisteil einbezogen.

GOLAYS Forschungsarbeit (2005) geht dem sachfachlichen Lernzuwachs von Schülern im bilingualen Erdkundeunterricht nach. Seine zentrale Fragestellung bezieht sich darauf, ob Schüler, die nach nur zwei Jahren regulärem Französischunterricht mit deutsch-französi-

schem Erdkundeunterricht beginnen, gleich viel lernen wie Schüler, die regulären Erdkundeunterricht besuchen. Auf der Basis von Unterrichtsbausteinen mit zwei bilingualen und zwei regulär auf deutsch unterrichteten Klassen derselben Altersstufe einer Schweizer Schule sowie anhand eines Testverfahrens zur Messung des Lernzuwachses der Schüler fand er heraus, dass sich im Vergleich zu den auf deutsch unterrichteten Parallelklassen bei keinem der während seiner Untersuchung durchgeführten Unterrichtsthemen von Seiten der bilingual unterrichteten Schüler Lernschwächen im Sachfach Erdkunde zeigten. Tendenziell zeigten letztere sich sogar leistungsstärker als die monolinguale Vergleichsgruppe (GOLAY 2005, S. 105).

Es zeigt sich deutlich, dass die publizierten Untersuchungen sowohl aus fremdsprachen- als auch aus sachfachbezogener Perspektive zum größten Teil als evaluativ-produktorientierte Studien angelegt sind und sich vorrangig auf die in den bilingualen Bildungsgängen erzielten Ergebnisse beziehen. Unterrichtsmethodische und mediale Bereiche des bilingualen Lehrens und Lernens wurden bislang wenig untersucht.

4.1.2 Ansätze und Ergebnisse der Rezeptions- und Verwendungsforschung

In der Literatur werden die Begriffe „Medienrezeption“ und „-verwendung“ bzw. „-nutzung“ häufig synonym verwendet. HERSBERGER (1998, S. 12) bezeichnet die fehlende begriffliche Differenzierung als Missstand, da sie unterschiedliche Aktionen bzw. Prozesse beschreiben und verschiedenen Forschungsbereichen unterliegen.

Unter Medienrezeption wird die aktive Auseinandersetzung bzw. Interaktion von Personen mit einem Medium verstanden (KÖNIG/ZEDLER 1989, S. 14; CHARLTON 1997, S. 16; GEHRAU 2002, S. 33-39; MIKOS 2004, S. 27). Rezeption ist dabei die Transformation als Übersetzung bzw. Einfügung in das eigene Begriffssystem bzw. den eigenen normativen Bezugsrahmen. Im Rezeptionsprozess wendet sich der Rezipient zunächst dem Medium zu. Vor dem Hintergrund des gegebenen Bezugsrahmens findet schließlich eine Selektion statt. Der Rezipient wählt Medien aus, bewertet sie oder wehrt sie ggf. ab. Demzufolge werden Medien von möglichen Abnehmern rezipiert, wenn sie in den eigenen begrifflichen und normativen Bezugsrahmen eingefügt werden können. Vor diesem Hintergrund müssen sie für den Rezipienten „brauchbar“ sein, d.h. er muss die Lösung konkreter praktischer Fragen erwarten können. Auf die konkrete Situation der Schulbuchrezeption transformiert unter-

liegt der Rezeptionsprozess des Lehrer seinem eigenen Begriffssystem und Bezugsrahmen und zielt auf die Realisierung von vorgegebenen bzw. individuellen Lernzielen ab.

Während Rezeption die aktive Auseinandersetzung mit dem Medium bezeichnet, stellt seine Verwendung¹ die *beobachtbare* Handlung in real existierenden Situationen bzw. Handlungsfeldern dar (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 47). Damit spielen im Rahmen der Schulbucharbeit von Lehrkräften sowohl die Rezeption als Prozess „im“ Individuum als auch die von außen beobachtbare Verwendung eine wesentliche Rolle. Zu berücksichtigen gilt, dass beide Prozesse miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Die Forschungsbereiche der Rezeptions- und der Verwendungsforschung können hier nur kurz angesprochen werden. HERSBERGER (1998, S. 14–25) gibt einen Überblick über die Theorienlandschaft zu o.g. Forschungsbereichen. GOERTZ (1997, S. 19) listet Untersuchungsgegenstände in der Medienlandschaft und die verwendeten Forschungsmethoden auf. Dabei zeigt sich, dass vorwiegend mit standardisierten Forschungsinterviews gearbeitet wird. Außerdem liefert GEHRAU (2002, S. 18–) eine „Skizze der Rezeptionsforschung in Deutschland“, in der der Gegenstand und die Entwicklung der Rezeptionsforschung in Deutschland sowie ihre theoretische Basis dargelegt werden. Theoretische Modelle der Rezeptionsforschung – im Bereich der Mediennutzung – zeigen auch HERSBERGER (1998) und CHARLTON (1997, S. 22) auf.

Da die Rezeption von Medien als „kontextuell gebundenes soziales Handeln“ (NEUMANN/CHARLTON 1990, S. 31) verstanden wird, werden in entsprechenden Untersuchungen die drei Komponenten „Subjekt“, „Medium“ und „Kontext“ (vgl. HERSBERGER 1998, S. 10) integriert. Bezogen auf das Subjekt stehen seine Motive, Bedürfnisse und Einstellungen im Vordergrund. Die zweite Komponente bildet das Medium mit seinen medieninhärenten Eigenschaften. Als Kontext der Verwendung fließt die das Subjekt umgebende Umwelt ein. HERSBERGER (1998, S. 10) versteht in ihrer Untersuchung zum Mediengebrauch die Schule, die Familie und Peers als Kontext von Schülern. Analog dazu stellen die Schule, Kollegen, Schüler und ggf. Eltern den Kontext des Mediengebrauchs von Lehrern dar. Damit orientieren Letztere ihr Rezeptions- und Nutzungsverhalten an einer Vielzahl von Komponenten.

Untersuchungen zur Medienrezeption und -nutzung spielen besonders im Rahmen des Alltagshandelns von Probanden (Fernsehverhalten, Hörgewohnheiten etc.) eine bedeutende

¹Im Folgenden werden die Begriffe „Verwendung“, „Nutzung“, „Gebrauch“ und „Einsatz“ synonym verwendet.

Rolle. Im schulischen Kontext werden sie gegenwärtig vor allem in Forschungsprojekten zur Internetnutzung thematisiert. So untersuchte HERSBERGER (1998) in einer empirisch-quantitativen Studie die Einstellungen, Gewohnheiten und Motive von Schülern bezüglich der Internetnutzung im schulischen Kontext (vgl. auch die geographiedidaktische Forschungsarbeit von SCHLEICHER 2002). Mit ihrer Studie maß HERSBERGER die Einflussfaktoren auf den Rezeptionsprozess und analysierte Variablenzusammenhänge. Auch FEIERABEND/KLINGLER (2002) führten eine Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger durch. Fokussiert auf den Computer erfragten sie u.a. Daten zum Computerbesitz und zur -ausstattung, der Einstellungen und Motive zur Computernutzung und der Computerbindung. Ebenfalls in den Bereich der Nutzungsforschung – aus geographiedidaktischer Sicht – ist die Studie „Nutzen Schüler geographische Websites?“ von SCHLEICHER (2002) einzuordnen. Sie erfasst in einer empirisch-analytischen Untersuchung die Internetnutzung von 1305 bayerischen Realschülern der 9. Jahrgangsstufe. Dabei folgt sie Fragestellungen zur Auswahl und Motivation der außerschulischen Nutzung von Websites sowie den betrachteten geographischen Inhalten. Alle drei o.g. Studien sind *hypothesenprüfend* angelegt und *messen* u.a. die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen.

Weitere in der Geographiedidaktik existierende Studien zum Mediengebrauch beziehen sich u.a. auf die Schulbuchrezeption und -verwendung (z.B. NIEMZ 1989; KRÄMER 1991; THÖNEBÖHN 1995). Da sie sowohl inhaltlich als auch methodisch Differenzen aufweisen, werden sie im Folgenden vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der Methodenwahl der eigenen Untersuchung skizziert (siehe Kapitel 4.1.3). Auffallend ist, dass sich Forschungsarbeiten zum Mediengebrauch hauptsächlich auf die Schülerperspektive beziehen. Die Anzahl an Studien zur Medienrezeption und -nutzung von *Lehrkräften* (siehe z.B. FEIERABEND/KLINGLER 2003) ist insgesamt deutlich geringer.

4.1.3 Ansätze und Ergebnisse der (geographie-)didaktischen Schulbuchforschung

Schulbuchforschung ist in den Kontext der Medienforschung eingebettet (vgl. WIATER 2003a, S. 15). Insgesamt wird zwischen der Schulbuch*forschung* und Schulbuch*beurteilung* unterschieden (vgl. dazu FRITZSCHE 1992a). Diesen Bereichen unterliegen unterschiedliche theoretische Grundlagen und methodische Instrumentarien.

Schulbuchforschung wird vornehmlich anhand von Inhaltsanalysen durchgeführt (vgl. auch

STEIN 2003, S. 239). Diese beleuchten z.B. die Zeitgeistforschung, Vorurteilkritik, Völkerverständigung (z.B. FRITZSCHE 1992b) oder lernpsychologische Aspekte von Schulbüchern. Als Beispiel für inhaltsanalytische Schulbuchforschung in der Geographiedidaktik sind u.a. quantitative und/oder qualitative Inhaltsanalysen von ENGEL (1972), WEINBRENNER (1998) und MENTZ (2001c) zu nennen. MENTZ skizziert zudem Forschungsprojekte zu Schulbuchanalysen französischer Erdkundebücher (ebd., S. 5 f.).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung interessieren besonders Grundlagen aus empirischen Arbeiten zum Schulbucheinsatz. Aus der geographiedidaktischen Forschung liegt dazu bisher eine geringe Anzahl an Forschungsarbeiten vor (z.B. NIEMZ 1989; KRÄMER 1991; THÖNEBÖHN 1995). In einigen weiteren Untersuchungen kommen Ergebnisse zum Schulbucheinsatz als Teil- oder Nebenprodukte vor, so z.B. in MEYER (2003b). Im Folgenden werden vier Studien vorgestellt, die in Bereichen der Schulbuchverwendung grundlegende Erkenntnisse für die eigene Untersuchung aufzeigen. Dabei sei darauf hingewiesen, dass vertiefte Angaben zu ihrer jeweiligen Untersuchungsmethodik sowie zu ihren Forschungsergebnissen in die Ausführungen in Kapitel 4.3 und Kapitel 5 einfließen.

Aus geographiedidaktischer Perspektive gewann NIEMZ (1989) in seiner bundesweiten Umfrage „zur Praxis des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I“ u.a. Ergebnisse zur Verwendung von Schulbüchern. Seine Verknüpfung der Variablen zur Häufigkeit der Schulbuchnutzung und der Unterrichtserfahrung der Lehrer zeigt, dass das Schulbuch in allen Kategorien der Unterrichtserfahrung mit 61 bis 74% generell häufig verwendet wird, und unterstreicht damit die Bedeutung des Schulbuches im unterrichtlichen Kontext.

Zur Einordnung der verschiedenen Ansätze der Schulbuchforschung und Standortbestimmung der geographiedidaktischen Schulbuchforschung im Kontext der Rezeptions- und Verwendungsforschung sei hier auf THÖNEBÖHN (1995, S. 34–43, S. 45–49) verwiesen.

KRÄMER (1990) befragte im Rahmen seiner Untersuchung 141 Schüler zweier hessischer Gymnasien aus sechs Klassen des 9. Jahrgangs zur Verwendung des Schulbuches. Aufgrund seiner empirischen Ergebnisse bezeichnet er dieses als „dominantes Arbeitsmedium, dem von allen Beteiligten eine zentrale Position im Unterrichtsablauf zuerkannt wird“ (KRÄMER 1991, S. 81). Da laut seiner Ergebnisse fast zwei Drittel der Schüler gerne mit einem Schulbuch arbeiten, *vermutet* KRÄMER eine positive Wirkung von Schulbüchern auf Schüler. Seine Arbeitshypothese, das *Geographieschulbuch* habe wenig Wirkung auf diese, konnte er jedoch weder be- noch widerlegen. Dies begründet er mit dem angewendeten Untersuchungsdesign seiner Studie, die „innerhalb des für die Arbeit vorgegebenen Zeitraums keine

differenziertere Aussage über die Wirkung von Geographieschulbüchern“ zuließ.

Aus der Perspektive der Physikdidaktik untersuchte MERZYN (1994) in seiner Studie „Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht“ u.a. die Verwendung von Schulbüchern im *Physik*unterricht. Er begründet dieses Forschungsinteresse mit der „unbefriedigend[en]“ (MERZYN 1994, S. 54) Erkenntnislage der Schulbuchverwendung in der Physikdidaktik sowie in den Nachbardisziplinen Biologie und Chemie. 1987 führte er daher eine bundesweite schriftliche Befragung von 577 Physik-Lehrern aller allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II durch. Sein Fragebogen bezieht sich auf die fünf Hauptkomplexe a) der Verwendung des Schulbuches, b) der Kritik am eingeführten Buch, c) der Grundeinstellung zum Schulbuch, d) der Grundpositionen zum Physikunterricht sowie e) der Aktionsformen des eigenen Unterrichts.

Um einen detaillierten Aufschluss über die Schulbuchverwendung der Lehrkräfte zu erhalten, beziehen sich MERZYNS Fragen auf die zeitlichen Komplexe der Buchverwendung „bei der Unterrichtsvorbereitung“, „im Unterricht“ und „nach dem Unterricht“. Letzterer Bereich konzentriert sich auf die Einschätzung der Lehrer, wie die *Schüler* nach dem Unterricht mit dem Schulbuch umgehen. Auch diese Arbeit ordnet sich damit in die Rezeptions- und Wirkungsforschung ein.

Ergänzend zur schriftlichen Befragung der 577 Lehrkräfte wurden nach der Auswertung der Fragebögen drei weitere Untersuchungen durchgeführt. So diente ein Interview mit einem „sehr erfahrenen“ Realschul-Physiklehrer der Ergänzung, Vertiefung und Erörterung einzelner Befragungsergebnisse. Außerdem bezog MERZYN Schüleräußerungen in die Untersuchung ein. Diese wurden in einer bereits 1986 durchgeführten Erhebung mit 121 Schülern aus sechs Klassen von sechs verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I gewonnen. Dabei handelte es sich um eine sehr offen gehalten Erhebung. Anhand eines an die Schüler ausgeteilten Blattes sollten sie der Aufforderung „Wir möchten gern erfahren, was Ihr von Eurem Physik-Schulbuch haltet und wie Ihr es benutzt“ (MERZYN 1994, S. 127) nachkommen. Wie bei der Lehrerbefragung diente ein anschließendes Schüler-Interview der Vertiefung und Ergänzung der Ergebnisse. Bei Teilbereichen der Auswertung bringt MERZYN die Lehreräußerungen mit den Schüleräußerungen in Verbindung. Als weiterer methodischer Aspekt seiner Untersuchung gilt die Klassifizierung der Lehrkräfte im Rahmen der Ergebnispräsentation zum Themenkomplex „Grundeinstellungen der Lehrer zum Schulbuch“.

Im Rahmen seiner Ergebnisse stellte MERZYN fest, dass das eingeführte Schulbuch von

etwa der Hälfte der Lehrkräfte sehr oft oder oft genutzt wird. Dabei findet die intensivste Nutzung des Schulbuches bei der Unterrichts*vorbereitung* statt. In diesem Zusammenhang weist MERZYN (1994, S. 236) darauf hin, dass es als offenbar „verbreiteter Lehrer-Brauch“ gelte, zur Vorbereitung des Unterrichts zahlreiche weitere Schulbücher hinzuzuziehen.

Die Schulbuchnutzung *im* Unterricht ist demgegenüber deutlich geringer als bei seiner Vorbereitung. Nur ein Fünftel der Befragten gaben an, dem Buch im Unterricht weitgehend zu folgen. Dieses Ergebnis entspricht älteren (unveröffentlichten) Forschungsergebnissen aus der Physikdidaktik, nach denen 60 bis 80% der Lehrer das Physik-Schulbuch selten oder nie im Unterricht benutzen (vgl. KÄHLICH (1982) und SCHOPPE (1982), zitiert nach MERZYN 1994, S. 37). Verglichen mit den Forschungsergebnissen aus der Geographiedidaktik zeigt sich eine fachspezifisch sehr unterschiedliche Schulbuchnutzung durch Lehrer (vgl. auch VOLLSTÄDT u. a. 1999, S. 16).

Lediglich die Studie von THÖNEBÖHN (1995) bezieht sich auf die Verwendung von *geographischen* Schulbüchern aus der *Vermittlungsperspektive*. Um vor ihrem Hintergrund die eigene Methodenwahl zu begründen sowie die eigenen empirischen Ergebnisse einzuordnen, werden im Folgenden die zentralen Aspekte der Untersuchung THÖNEBÖHNS dargelegt und diskutiert.

In seiner Interviewstudie ging THÖNEBÖHN der „Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I“ in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen nach. Aufgrund zahlreicher Veröffentlichungen zur Funktion und Bedeutung von Schulbüchern nahm THÖNEBÖHN (1995, S. 4) eine hohe Bedeutung des Schulbuches im Fach Erdkunde an. Außerdem ging er davon aus, dass die Rezeption und Verwendung von Schulbüchern verschiedenen Einflussfaktoren unterliegt, die jeweils zu unterschiedlichen Nutzungsweisen des Schulbuches führen. Um erste empirische Daten zur Bedeutung und Verwendung des geographischen Schulbuches aus Lehrersicht zu gewinnen, konzentrierte THÖNEBÖHN sich auf sechs Leitfragen. Diese beziehen sich auf die Rezeptions- und Verwendungsmodalitäten, die den Umgang der Lehrer mit dem Erdkundebuch a) bei curricularen Entscheidungsprozessen, b) bei der Planung des Unterrichts, c) im Unterricht sowie d) mit einzelnen Buchelementen bestimmen. Die weiteren Leitfragen beziehen sich auf e) die unterrichtsmethodische Verwendung der einzelnen Buchelemente sowie f) die Bedeutung des Erdkundebuches als Gegenstand der Lehrerausbildung (THÖNEBÖHN 1995, S. 5).

Im Rahmen eines qualitativ-explorativen Forschungsdesigns führte THÖNEBÖHN von Ende

1989 bis Mitte 1994 zwei rekonstruktive Verfahren zur Datengewinnung durch. Dabei gewann er in 30 Tiefeninterviews mit berufserfahrenen Lehrkräften wesentliche Erkenntnisse. So rekonstruierte er in o.g. Zeitraum mit denselben sowie mit 23 weiteren Lehrern ihre jeweils letzte Erdkundestunde. Mit dieser Methodenwahl verfolgte er nicht das Ziel einer statistisch repräsentativen Studie. Vielmehr sollten die Ergebnisse einen ersten explorativen Zugriff auf den Gebrauch des Schulbuches im Erdkundeunterricht ermöglichen. Den aufgeführten Ergebnissen ist damit der „Charakter gesicherter Hypothesen beizumessen“ (THÖNEBÖHN 1995, S. 328). In einem interpretativ-reduktiven Verfahren wertet THÖNEBÖHN die empirisch gewonnenen Daten aus und legt die Ergebnisse anhand von Typisierungen zu den Themenkomplexen seiner Leitfragen dar.

Auf detaillierte Einzelergebnisse soll an dieser Stelle noch nicht eingegangen werden. Sie werden in Kapitel 5 im Vergleich mit den Ergebnissen der folgenden Untersuchung aufgezeigt. Im Wesentlichen hat sich jedoch gezeigt, dass die in der Fachliteratur beschriebene Bedeutung des Schulbuches empirisch nachgewiesen werden konnte (THÖNEBÖHN 1995, S. 328). So dient bei fast 85% der Lehrer das Schulbuch als „curriculare Entscheidungsprämisse“ (THÖNEBÖHN 1995, S. 108). Damit nimmt es in der Praxis einen höheren Stellenwert ein als der Lehrplan. Die Begründungen sieht THÖNEBÖHN in der gewissen „Kritiklosigkeit und Entlastung von Reflexion“ (ebd., S. 106), mit der die Lehrenden die durch das Schulbuch angebotene Interpretation des Lehrplans annehmen und damit auf eine ständige Auseinandersetzung mit den curricularen Vorgaben verzichten.

In Bezug auf die Schulbuchnutzung bei der *Planung* des Unterrichts differenziert THÖNEBÖHN zwischen drei Lehrertypen. Je nach Planungszeitraum unterscheidet er zwischen kurzfristiger bis langfristiger Unterrichtsplanung. Eine weitere Typisierung entwickelt er vor dem Hintergrund der Funktion des Schulbuches als „Basis-Unterrichtsplan“ (Typ I), als „Kern-Unterrichtsplan“ (Typ II) oder „Ergänzungs-Unterrichtsplan“ (Typ III).

THÖNEBÖHNS Arbeit hat außerdem die Existenz unterschiedlicher Rezeptions- und Verwendungstypen des Schulbuches *im* Unterricht belegt. Für Typ I der Schulbuchverwendung nimmt das Schulbuch die Rolle eines „Leitmediums“ ein. Im Sinne dieses Buches als heimliches Curriculum (vgl. auch NIEMZ 1989, S. 114) erweist sich der Unterricht als weitgehend getreue Übernahme seines stofflichen sowie methodischen Angebots. Exemplarisch für o.g. Typen steht bei Thöneböhn folgende Aussage:

„Ja, wenn ich es recht bedenke, mache ich meine Stunden so ziemlich nach dem Buch. Da finde ich Stoff und methodische Hinweise ... Das war nicht immer so: Nach der

Ausbildung lief auch bei mir der Fotokopierer heiß, weil ich glaubte, ohne Buch unterrichten zu können, wie ich es gelernt hatte ... so von einem didaktischen ‚highlight‘ zum anderen. Aber mal abgesehen von dem Zeitaufwand führte das bei den Schülern zu einer heillosen Zettelwirtschaft ... Und Sie wissen ja, das Abschreiben von der Tafel ist so eine Sache: Da wird falsch abgeschrieben, mal fehlt ein Schüler, dann geht ein Heft verloren, am Ende bleibt nichts ... “ (Zitat eines Lehrers. Quelle: THÖNEBÖHN 1990, S. 4).

THÖNEBÖHN unterstreicht diesbezüglich die Einflussfaktoren der begrenzten Vorbereitungszeit, den Wunsch nach Arbeitsentlastung sowie nach der Sicherheit, den Lehrplan zu befolgen und sich dadurch einer permanenten Auseinandersetzung mit seinen Vorgaben sowie den Inhalten und Zielen des eigenen Unterrichts zu entbinden.

Die Mehrzahl der Lehrkräfte verwendet jedoch das Buch als „Leitlinie“ (Typ III) und ergänzt sein Angebot durch eigene, vor allem aktuellere Medien (THÖNEBÖHN 1995, S. 161–164). Bei dieser „Standardverwendung des Schulbuchs“ (THÖNEBÖHN 1990, S. 5) übernimmt das Schulbuch eine didaktische Leitfunktion, bei der der Lehrer jedoch stärker als Gestalter des Unterrichts in den Vordergrund tritt. Damit verbunden ist von Lehrerseite eine weitgehende Reflexion der didaktischen Analyse des Schulbuches sowie ein in Teilen selbstständig entwickeltes didaktisches Unterrichtsmodell.

Im Rahmen eines vollständig eigenen didaktischen Modells und verbunden mit einem hohen Grad an Reflexion suchen Lehrer des Typs III sich ihre Materialien aus einer Vielzahl von Schulbüchern oder anderen Materialien selbst aus und stellen diese zusammen. Das Schulbuch erweist sich für sie lediglich als Ergänzungs-Medium bzw. „didaktischer Steinbruch“. Die Begründungen liegen u.a. in dem Wunsch nach einem flexiblen und direkt adressatenbezogenen Unterrichtsmodell. Mit einem einzelnen Buch können die Lehrkräfte dieses Typs i.d.R. wenig anfangen (THÖNEBÖHN 1995, S. 164–167). Vielmehr greifen sie auf eine breite materielle Basis zurück, die sich im Laufe der Berufsjahre zu einer eigenen geographischen Materialsammlung entwickelt hat. Quantitativ betrachtet handelt es sich bei diesen Lehrern jedoch um eine Minderheit. Zwar gilt für viele Lehrkräfte diese Schulbuchverwendung als „Idealfall“ – aufgrund der Rahmenbedingungen in der Praxis bleibt diese Nutzungsweise jedoch ein „feiertagsdidaktisches“ Ereignis.

In einer hypothetischen Aussage weist THÖNEBÖHN auf eine mögliche Koppelung der jeweiligen Typen zur Verwendung des Schulbuches bei der *Planung* sowie *im* Unterricht hin. Somit nutzen z.B. Lehrer des Typs „kurzfristige Planung“ das Schulbuch als „Basis-

Unterrichtsplan“ sowie im Sinne eines „Leitmediums“ (THÖNEBÖHN 1995, S. 335 f.). Die Anzahl der diesen Typisierungen zugrundeliegenden Begründungen bzw. Einflussfaktoren ist vielfältig und sehr differenziert (siehe dazu Kapitel 5). THÖNEBÖHN weist außerdem darauf hin, dass die nach ihrem Verwendungsmuster des geographischen Schulbuchs eingeteilten Typen in der Praxis i.d.R. nicht in Reinformen vorkommen. Vielmehr werden die Grenzen zwischen den Typen durch Überschneidungen und periodische Wechsel des Bucheinsatzes charakterisiert. Die Nutzung des Schulbuches unterliegt u.a. Veränderungen im Laufe des Berufslebens.

In Bezug auf den Umgang der Lehrer mit einzelnen Buchelementen zeigen THÖNEBÖHNS Ergebnisse, dass der Faktor „Lernvoraussetzungen der Schüler“ einen wesentlichen Einfluss auf ihre Nutzung und Verarbeitungstiefe hat. In diesem Zusammenhang konnte THÖNEBÖHN die Bedeutung und Funktion der einzelnen Buchelemente, die beschriebenen Mängel der Schulbücher sowie die Erwartungen der Lehrer an die Gestaltung von Schulbüchern und Buchelementen hervorheben. Er hält fest, dass die „didaktische Qualität eines Schulbuches als ein wichtiger das Handeln der Lehrer beeinflussender Faktor“ zu sehen ist (THÖNEBÖHN 1995, S. 341).

Die unterrichtsmethodische Verwendung der einzelnen Buchelemente sieht THÖNEBÖHN stark von den strukturellen Rahmenbedingungen der Schule beeinflusst. Unter diesen haben sich im Laufe des Berufslebens der Lehrer bestimmte Nutzungsweisen verfestigt und zur unterrichtsmethodischen Routine entwickelt (THÖNEBÖHN 1995, S. 329).

Sowohl MERZYN (1994) als auch THÖNEBÖHN (1995) haben die große Bedeutung von Schulbüchern im schulischen Kontext empirisch bestätigen können. THÖNEBÖHNS Ergebnisse zeigten, wie bedeutend die Rahmenbedingungen in die Rezeption und Verwendung von Schulbüchern einfließen. Bei der eigenen Untersuchung werden daher besonders Begründungen und Rahmenbedingungen zur Schulbuchverwendung im bilingualen Erdkundeunterricht im Zentrum des Forschungsinteresses stehen.

Insgesamt geben die oben aufgeführten Befragungen zur Schulbuchnutzung weder ein geschlossenes, noch ein aktuelles Bild. Sie sind i.d.R. auf eine geringe Anzahl an Schulen oder ein Bundesland sowie auf einzelne Schularten begrenzt. Die geringe Anzahl an Studien zum Themengebiet der Schulbuchverwendung durch Lehrer ist auch mit den – bereits von KRÄMER (1991) angesprochenen – Schwierigkeiten von umfassenden, qualitativ konzipierten Befragungen verbunden.

4.2 Fragestellungen der Untersuchung

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die in Kapitel 1 dargelegten übergeordneten Zielsetzungen und Fragestellungen. Diese wurden durch die theoretischen Erkenntnisse der Kapitel 2 und 3 sowie die Befunde aus bisherigen Forschungsarbeiten (Kapitel 4.1) erweitert und präzisiert.

Leitfrage 1: Welche biographischen Rahmenbedingungen bestehen bezüglich der Materialnutzung im deutsch-französischen Erdkundeunterricht?

Leitfrage 2: Welche organisatorischen Rahmenbedingungen bestehen bezüglich der Materialnutzung im deutsch-französischen Erdkundeunterricht?

Leitfrage 3: Welche materiellen Rahmenbedingungen bestehen für die befragten Lehrer (= verfügbare Materialien)?

- a) Materialien in der Schule
- b) Materialien in der Hand der Schüler
- c) Materialien in der Hand des Lehrers

Leitfrage 4: Welche Schulbücher nutzen Lehrer im deutsch-französischen Erdkundeunterricht (= verwendete Materialien)?

Leitfrage 5: Welche unterschiedlichen Rezeptions- und Verwendungsmuster von Lehr- und Lernmaterialien zeigen Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts?

- a) Warum werden die jeweiligen Schulbücher eingesetzt oder abgelehnt (= Selektionskriterien)?
- b) Wie beurteilen Lehrer die verfügbaren Schulbücher für den bilingualen Sachfachunterricht?

Leitfrage 6: Kann das in der Literatur beschriebene Materialproblem des bilingualen Unterrichts empirisch bestätigt werden? (Zufriedenheit/Unzufriedenheit)

- a) Welche Rahmenbedingungen führen zur Materialzufriedenheit?
- b) Welche Rahmenbedingungen führen zur Materialunzufriedenheit?

Leitfrage 7: Welche Erwartungen haben Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts an die zukünftige Materialbereitstellung? (Erwartungen)

Ein wesentliches Merkmal dieser Fragestellungen ist, dass sie zwar a priori klar formuliert wurden, insgesamt während der Befragung jedoch offen blieben für die Einbringung neuer Aspekte durch die Befragten. Für Teilbereiche, die von der Interviewerin nicht erwartet bzw. aufgrund der fehlenden Forschungslage nicht damit in Verbindung gebracht wurden, gewährleistete dieses Vorgehen eine möglichst große Offenheit.

4.3 Untersuchungsdesign

Nach grundlegender Darlegung des Erkenntnisinteresses bei der vorliegenden Untersuchung soll im Folgenden das Untersuchungsdesign aufgezeigt werden, welches der empirischen Erhebung und Auswertung der Daten zugrunde liegt. Damit liefert das folgende Kapitel einen Einblick in die Konstruktion und Inhalte der leitfadengestützten Interviews, die Stichprobenauswahl, die Untersuchungsdurchführung sowie die angewandten Auswertungsmethoden.

4.3.1 Begründungen zur Wahl eines qualitativen Untersuchungsdesigns

Die zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung verdeutlichen, dass der Fokus der vorliegenden Studie auf bislang unbekanntem Rahmenbedingungen sowie langfristig entstandenen und fest verankerten Grundüberzeugungen von Lehrkräften liegt. Mit der vorliegenden Untersuchung soll daher ein erster empirischer Zugriff auf die möglichst unverzerrte didaktische Realität der Rezeption und Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht gewährleistet werden.

Als Kriterium bei der Suche nach dem eingesetzten Datenerhebungsverfahren galt es, ein methodisches Instrument zu wählen, das die Erhebung tiefgründiger Informationen aus der Sicht der Befragten (als Subjekt) ermöglicht. An dieser Stelle soll keine grundlegende Methodendiskussion aufgeführt werden. Auch ist es nicht das Ziel dieser Arbeit, die vorhandenen Forschungsmethoden grundlegend zu charakterisieren (vgl. dazu ATTESLANDER 2000; FLICK u. a. 2000; FREIS/JOPP 2001; BORTZ/DÖRING 2002). Doch sollen die im Rahmen des skizzierten Forschungsstandes (Kapitel 4.1) dargelegten methodischen Herangehensweisen der vorgestellten Untersuchungen im Folgenden vor dem Hintergrund diskutiert werden, inwiefern die Methodik anderer bereits existierender Studien übernommen werden kann.

Wie bereits dargelegt konnte KRÄMER (1991, S. 81) aus seinen quantitativ gewonnenen Daten zwar eine positive Wirkung des Schulbuches auf die Schüler vermuten, die *Begründungen* für diese Tatsache ließen sich „allerdings nicht befriedigend beantworten“. Und auch MERZYN (1994) erhob – wie bei allen Vorgängerstudien zur Schulbuchverwendung im Physikunterricht (siehe dazu MERZYN 1994, S. 36) – seine Daten anhand einer schriftlichen

Befragung mit standardisierten Antwortmöglichkeiten. Er begründet diese Methodenwahl mit dem Wunsch der Repräsentativität, die erst durch das Erreichen einer großen Anzahl an Lehrkräften ermöglicht wird (analytisch-nomothetisches Paradigma). Eine weitere Begründung der Methodenwahl sieht er in der „zum Physik-Schulbuch schon [...] langwährende[n] Diskussion mit vielfältigen Äußerungen“. Diese wissenschaftliche Grundlage erschien ihm für seine quantitative Studie als ausreichend. Auffallend an MERZYNS quantitativ konzipierter Untersuchung ist die offene Gestaltung seines Fragebogens an zwei Stellen, an denen sein Fragebogen frei formulierbare Antwortmöglichkeiten enthält. Diese offenen Fragen folgen MERZYNS Zielsetzung, argumentative Aussagen der Lehrkräfte bei der Erklärung zu erhalten, *warum* kein Physik-Schulbuch an der Schule eingeführt ist, sowie bei der Kritik des Schulbuches. Zudem führte MERZYN – wie bereits dargelegt (vgl. S. 90) – jeweils ein Interview mit einem Lehrer als auch mit einem Schüler, um seine quantitativ gewonnenen Daten zu ergänzen und zu vertiefen. Ein in der Abfolge vergleichbares Forschungsdesign wandte auch MEYER (2003a) an. Im Rahmen ihrer Methodenkombination liegt ihr Schwerpunkt jedoch auf der qualitativen Studie.

Die o.g. Methodenkombinationen verdeutlichen erste Möglichkeiten bzw. Grenzen der quantitativen sowie qualitativen Forschungsstränge. Sowohl MERZYN als auch MEYER wandten in Bereichen, in denen es explizit um das Verstehen und Entdecken der Innensicht der Befragten geht (individuelle Einstellungen, Argumentationen und Überzeugungen), ein qualitatives Forschungsdesign an. Kennzeichnend für dieses sind die Prinzipien der Offenheit und Kommunikation sowie die Berücksichtigung der gesamten Komplexität. Diesen Prinzipien folgen auch MÜLLER (2004), HELBIG (2001) sowie THÖNEBÖHN (1995). Ihnen ist die Wahl eines jeweils ausschließlich qualitativ konzipierten Forschungsdesigns gemeinsam.

So wertete MÜLLER (2004) zur Erhebung der „Subjektive[n] Theorien und handlungsleitende[n] Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“ im Rahmen eines umfangreichen DFG-Projekts ergänzend zu Sachstrukturdiagrammen der videographierten Unterrichtsstunden die ebenfalls im Projekt durchgeführten 14 Lehrerinterviews aus. Eine Strukturlegetechnik zur Analyse Subjektiver Theorien wandte auch MEYER (2003a) an. Wie MÜLLER wählte zudem HELBIG (2001) im Rahmen ihrer empirischen Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten im deutsch-französischen Geschichtsunterricht Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden und Interviews mit Lehrern und Schülern. Beiden liegt das Forschungsinteresse zugrunde, die Lehrerhandlungen im direkten Unterrichtsgeschehen zu erfassen. Entsprechende konkrete (beobachtbare) Lehrer-Handlungen erhob THÖNEBÖHN (1995) anhand von

rekonstruierten Unterrichtsstunden.

Da die vorliegende Arbeit gekennzeichnet ist durch eine bislang fehlende Forschung zum Untersuchungsgegenstand, das Ziel der Innensicht der Befragten sowie die Zielsetzung der Hypothesengenerierung, verlangt sie ein Forschungsdesign, das kommunikativ und an der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes orientiert ist. Zudem soll die Forschungsmethode dicht an den tatsächlich ablaufenden Prozessen orientiert sein und die Realität möglichst ungefiltert wiedergeben. In der Diskussion um quantitative oder qualitative Verfahren fiel daher die Entscheidung zugunsten eines qualitativen Untersuchungsdesigns.

4.3.2 Datenerhebung

Die oben aufgeführten Untersuchungen zur Schulbuchnutzung, zum bilingualen Lehren und Lernen sowie zur Lehrer-Forschung (MERZYN 1994; THÖNEBÖHN 1995; HELBIG 2001; MEYER 2003a; MÜLLER 2004) zeigen, dass auch im Rahmen der qualitativen Untersuchungsdesigns das Methodenrepertoire sehr umfangreich ist. Bei der Konzeption des untersuchungsmethodischen Designs galt es daher, eine der Fragestellung adäquate Untersuchungsmethode auszuwählen. Eine methodische Überlegung war, videographierte Unterrichtsstunden einzusetzen. Diese könnten im Rahmen der hier vorliegenden Studie Aufschluss geben über die konkrete unterrichtliche Verwendung von Schulbüchern in den jeweiligen Unterrichtsstunden. Eine argumentative Begründung des Einsatzes der Schulbücher geben sie jedoch nicht. Diese kann nur – wie z.B. bei HELBIG (2001) – in anschließenden Interviews erfragt werden.

MÜLLER weist darauf hin, dass in seiner Studie für jeden Lehrer „nur jeweils sechs videographierte Unterrichtsstunden vorliegen und damit nur ein relativ kleiner Ausschnitt der Unterrichtsrealität erfasst wird“ (MÜLLER 2004, S. 206). Bereits sechs videographierte Unterrichtsstunden pro Lehrkraft bedeuten jedoch eine extrem hohe zeitliche, materielle und arbeitsaufwändige Untersuchungsvorbereitung sowie -auswertung. Auf die dafür notwendigen personellen Ressourcen konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht zugegriffen werden. Ein weiterer Grund zur Ablehnung von videographierten Unterrichtsstunden resultiert aus der Zielsetzung der Arbeit. Es ist nicht – wie bei HELBIG (2001) und MÜLLER (2004) – das Ziel der Untersuchung, unterrichtsmethodische Aspekte zu erfassen. In diesem Zusammenhang erweist sich die Beschreibung und Interpretation videographierter Stunden als notwendig und begründet. Vielmehr sollen in der hier vorliegenden Arbeit die

Grundüberzeugungen der Lehrkräfte erhoben werden. Eine z.B. quantitative Auswertung des Medieneinsatzes in den videografierten Stunden der jeweiligen Lehrkraft könnte damit aufgrund der thematischen Spezifität der aufgenommenen Unterrichtsreihe verzerrte Eindrücke entstehen lassen, die die Lehrkräfte in den anschließenden Interviews mit großer Wahrscheinlichkeit relativieren würden. Verzerrte Eindrücke bezüglich der konkreten Verwendung von Schulbüchern können auch bei Rekonstruktionen von – besonders einzelnen – Unterrichtsstunden entstehen (vgl. THÖNEBÖHN 1995). Aus diesen untersuchungsmethodischen sowie zeitökonomischen Gründen wurden videografierte Unterrichtsstunden sowie Stundenrekonstruktionen ausgeschlossen.

4.3.2.1 Leitfadengestützte Interviews

Vorbereitung der Datenerhebung

Zur Vorbereitung der Datenerhebung wurden zunächst Hospitationen und informelle Gespräche mit bilingual deutsch-französisch unterrichtenden Lehrern in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Diese beiden Bundesländer wurden als Erhebungsräume gewählt, da sie die Chance bieten, eine große Anzahl an Schulen mit langjährigem bilingualem Bildungsangebot – und i.d.R. langjährigen Erfahrungen auf Seiten der Lehrkräfte – erfassen zu können (siehe dazu Tabelle 2.1). Zudem bestehen in beiden Bundesländern unterschiedliche Modelle des bilingualen Lehrens und Lernens, deren Rahmenbedingungen auf die Verwendung von Schulbüchern in die empirische Untersuchung einfließen und somit vergleichend betrachtet werden können.

Die informellen Gespräche ergaben, dass die bisher bekannten organisatorischen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen zur Schulbuchverwendung sich als sehr heterogen erweisen. Diese Tatsache sprach für ein offenes Untersuchungsdesign. Die Konzeption eines standardisierten Fragebogens zu diesem Zeitpunkt hätte den Forschungsprozess wenig flexibel gestaltet und auf die Sicht der Forscherin fokussiert. Unbekannte Variablen der Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Unterricht wären damit nicht erfasst worden. Aus der Summe der o.g. Begründungen fiel die Wahl daher auf die Durchführung von Interviews. Wie bei THÖNEBÖHN (1995) sollten anhand dieses Instrumentes Einblicke in die langfristig wirkenden Grundüberzeugungen der Lehrkräfte ermöglicht werden. Entsprechende Einstellungen können im Interview möglichst unverzerrt erfragt werden. Dabei gilt die Verfügbarkeit der Einstellung im Gedächtnis der befragten Person als umso größer,

je schneller die Person ihre Einstellung mitteilt (vgl. BIERHOFF/HERNER 2002, S. 58). In diesem Zusammenhang spielt auch die im Rahmen von Interviews realisierbare Möglichkeit des Nachfragens sowohl von Seiten der Befragten als auch des Interviewers eine bedeutende Rolle.

Prinzipien der Gütebestimmung

Dieser Aspekt fügt sich ein in die grundlegende Diskussion zu Prinzipien der Gütebestimmung von quantitativen als auch qualitativen Forschungsprojekten. Während für die quantitative Forschung die „klassischen“ Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität gelten, herrscht über Prinzipien der Gütebestimmung in der qualitativen Forschung keine einheitliche Meinung. Die Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung beziehen sich auf a) die Wahl *quantitativer Kriterien* für qualitative Forschungsdesigns, b) auf die Erstellung *eigener Kriterien* qualitativer Forschung bis hin zur c) postmodernen *Ablehnung von Kriterien* (vgl. STEINKE 2000, S. 319–321). Auf die tiefgreifende Diskussion zu Gütekriterien in quantitativen und qualitativen Datenanalysen soll hier nicht eingegangen werden. Bezüglich qualitativer Forschungskriterien geben u.a. BORTZ/DÖRING (2002, S. 335 ff.) und MAYRING (2003, S. 109–116) ausführliche Darlegungen.

In Anlehnung an STEINKE (2000, S. 322; vgl. auch MAYRING 2003) liegt der Gütebestimmung dieser Studie die Auffassung zugrunde, dass qualitative Forschung Kriterien genügen muss, die deren eigenen Zielen, theoretischen und methodischen Ausgangspunkten folgen. Die unreflektierte Übertragung quantitativer Kriterien erweist sich dazu als ungeeignet. Eine grundsätzliche Ablehnung von Gütekriterien in der qualitativen Forschung dagegen würde die Gefahr bergen, diese als beliebig und willkürlich zu deklarieren. STEINKE (2000) postuliert auf dieser Grundlage Kernkriterien qualitativer Forschung (vgl. dazu auch MAYRING 2003, S. 111).

Als Basis zur Bewertung der Ergebnisse zählt u.a. die intersubjektive *Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses. Diese steht damit im Gegensatz zur intersubjektiven *Überprüfbarkeit* quantitativer Studien. Grundlegend für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (bzw. „Verfahrensdokumentation“ bei MAYRING 2003) ist die zentrale Technik der Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Diese wird im Rahmen der hier vorliegenden qualitativ orientierten Untersuchung durch die Anwendung computergestützter kodifizierender Verfahren bei der Datenauswertung erhöht.

Als weiteres spezifisches Kriterium qualitativer Studien gilt die reflektierte Subjektivität

des Forschers sowie die Bedeutung seiner Persönlichkeit bei der Datenerhebung. Daher muss angemerkt werden, dass verschiedene Testanwender bei denselben befragten Personen aufgrund ihres direkten persönlichen Kontaktes ggf. zu leicht divergierenden Resultaten gelangen können. Testergebnisse aus Interviews können damit nicht vollständig unabhängig vom Testanwender sein und dem Kriterium der Objektivität im Sinne quantitativer Forschungsmethoden entsprechen. Dieser Tatsache wurde durch die Reflexion über die Subjektivität als Forscher im Erhebungsprozess im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses Rechnung getragen.

Auch das Gütekriterium der Validität muss im Kontext qualitativer Forschungsmethoden anders definiert werden. Um die Gültigkeit der Ergebnisse dieser Untersuchung gewährleisten zu können, wurde besonders auf die interne Validität der Aussagen und ihrer Interpretationen geachtet. Besonders in Forschungsarbeiten zu Subjektiven Theorien (vgl. KALLENBACH 1995) kommt das Gütekriterium der kommunikativen Validierung zur Anwendung. Im Rahmen der Datenerhebung wird dazu ein zweiter Befragungstermin angesetzt, bei dem die bis dahin transkribierten und vom Interviewer vorbereiteten zentralen Interviewaussagen im Gespräch validiert werden. Ein solches Vorgehen war im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht möglich (vgl. auch MÜLLER 2004, S. 129). Aufgrund der z.T. großen räumlichen Distanz der Forscherin zu den befragten Lehrern sowie aus personellen und zeitökonomischen Restriktionen wurde dem Kriterium der kommunikativen Validierung in der hier vorliegenden Arbeit im Rahmen des jeweiligen Interviews Rechnung getragen. Der Einbau von Kontrollfragen bei der Konzeption der Leitfragen sollte mögliche Widersprüche in den Lehreraussagen direkt aufdecken. Auch das methodische Vorgehen durch das Legen von Karten mit Selektionskriterien bezüglich einzelner Lehr- und Lernmaterialien (siehe S. 107) diente als Einbau von Kontrollitems. Während des Interviews sowie bei der Datenauswertung galt es daher, die interne Validität mit den anderen Aussagen zu überprüfen.

Vor dem Übergang zu einem neuen Themenblock wurde außerdem so verfahren, dass die Interviewerin i.d.R. die zentralen Aussagen zusammenfasste. Diese Zwischenzusammenfassungen und ersten Interpretationen dienten der Überprüfung, ob die von der Lehrkraft genannten Inhalte richtig verstanden wurden. Ergänzungen sowie Präzisierungen durch die Lehrkräfte wurden dadurch ermöglicht. Zudem gewährleistet dieses Vorgehen, dass Missverständnisse und mögliche Fehlinterpretationen direkt aufgedeckt werden können. Auch die grundsätzlich Möglichkeit des wiederholten Nachfragens durch die Lehrkraft und des Umformulierens der Fragestellung durch die Interviewerin bei Unklarheiten der Fragen erhöht

die geforderte Validität des Forschungsinstruments.

Im Rahmen der Ergebnispräsentation dienen außerdem die aufgeführten illustrativen Zitate als Validierungsmöglichkeit sowie der argumentativen Interpretationsabsicherung. Sie sollen aufzeigen, dass die Aussagen nicht „falsch“ interpretiert wurden. Zusätzlich wird das von MAYRING (2003, S. 109) beschriebene Außenkriterium angewendet, dass „Untersuchungsergebnisse, die in engem Zusammenhang mit der eigenen Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand stehen und von deren Gültigkeit man überzeugt ist, [...] als Vergleichsmaßstab herangezogen“ werden. Als Außenkriterium spielen die Ergebnisse von THÖNEBÖHN (1995) eine zentrale Rolle.

Die Kodierung und Bildung der Kategorien muss zuverlässig durchgeführt werden. Dieses ist im Rahmen der Zuverlässigkeit (Reliabilität) bei qualitativen Inhaltsanalysen von entscheidender Bedeutung (vgl. MAYRING 2003, S. 111). Angestrebt wurde in diesem Bereich eine größtmögliche Stabilität und Reproduzierbarkeit des Instrumentes (MAYRING 2003, S. 111), so dass die Interviews allesamt in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen von derselben Interviewerin und mit den schriftlich fixierten Leitfragen vorgenommen wurden.

Zu den zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung zählt außerdem die Nähe zum Gegenstand, die Regelgeleitetheit sowie die Limitation der Untersuchung. Durch die Wahl von Interviews als Erhebungsinstrument und die Grundgesamtheit von 18 Personen kann diese Untersuchung nicht den Anspruch haben, statistisch repräsentative *messbare* Werte zu liefern. Aus der Grundgesamtheit von circa 90 Lehrern des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz konnten jedoch circa 20 Prozent für ein Interview gewonnen werden. Dennoch werden bei der Ergebnispräsentation ausschließlich tendenzielle Quantifizierungen genannt.

4.3.2.2 Forschungsablauf

Das ganz zu Beginn angedachte Forschungsdesign sah vor, die Untersuchung mithilfe eines standardisierten Erhebungsinstrumentes durchzuführen, um dadurch eine möglichst große Grundgesamtheit erreichen zu können. Somit liefen die ersten Überlegungen dahingehend, zunächst einen Fragebogen zu erstellen. Dieser sollte aufgrund der größtmöglichen Grundgesamtheit der Probanden repräsentative Daten zum Thema liefern. Nach der Auswertung des Fragebogens sollten schließlich mit ausgewählten Lehrkräften der Grundgesamtheit Interviews zum Untersuchungsgegenstand geführt werden. Als Ziel dieser weiteren Interviews

sollten vertiefte Einblicke in die Begründungen der anhand des Fragebogens gewonnenen Daten geliefert werden.

Bei den vertieften Reflexionen zu den leitenden Fragestellungen und der Untersuchungsmethodik wurde deutlich, dass der methodische Schwerpunkt nicht auf dem *Messen* der Befragungsergebnisse liegen sollte, sondern auf dem Aspekt des *Verstehens*. Außerdem zeigte es sich, dass die bisherigen Erkenntnisse zum Forschungsbereich nicht ausreichen würden, um ein angemessenes standardisiertes Erhebungsinstrument konzipieren zu können, das weiterführende und begründende Erkenntnisse erbringen könnte. Zudem hätte die Methodentriangulation auf der Grundlage der zunächst durchgeführten standardisierten, schriftlichen Befragung und die zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführten Interviews mit Lehrkräften derselben Grundgesamtheit – von circa 90 Lehrkräften des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz – mit großer Wahrscheinlichkeit zu Verzerrungen der Interviewergebnisse geführt. Da die befragten Lehrer bereits aufgrund des Fragebogens mit den Fragestellungen in Kontakt gekommen wären, hätten sie möglicherweise einen anderen Reflexionsgrad gehabt und sich gegebenenfalls inhaltlich auf die Interviews vorbereitet. Aufgrund dieser Überlegungen zum Forschungsdesign wurde der Schwerpunkt der Untersuchung somit auf einen explorativen Zugriff durch ein qualitativ orientiertes Untersuchungsdesign anhand von leitfadengestützten Interviews gelegt.

Zur Vorbereitung der leitfadengestützten Interviews fanden im Frühjahr 2002 zunächst informelle Gespräche mit Lehrern des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts sowie Hospitationen in ihrem Unterricht in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz statt. Auf der Basis der theoretischen Erkenntnisse zum bilingualen Sachfachunterricht, zur Verwendung und Rezeption von Schulbüchern sowie den o.g. empirisch-vorbereitenden Maßnahmen wurden schließlich die im Folgenden dargelegten Kernkategorien für den Interviewleitfaden erarbeitet.

Um die leitfadengestützten Interviews in einem ersten Durchgang auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen, wurden zunächst zwei Interviews geführt, transkribiert und grob ausgewertet. Zum Teil flossen inhaltliche Ergänzungen sowie explizite Hinweise der befragten Lehrer in die Verbesserung des Interviewleitfadens ein, so dass Items, die sich als missverständlich oder unpräzise erwiesen, umformuliert oder eliminiert werden konnten.

Kernkategorien und Interviewleitfaden

Angelehnt an theoriegeleitete Erkenntnisse (u.a. an die Forschungsarbeit von THÖNEBÖHN

1995) wurden die inhaltlichen Kernkategorien (= zentrale Vergleichsdimensionen) für den eigenen Interviewleitfaden gebildet (vgl. KELLE/KLUGE 1999, S. 84 sowie das Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach MAYRING 2003, S. 89). THÖNEBÖHN (1995, S. 126 und S. 203) beschreibt die Bedeutung von Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht als abhängig von u.a. *schulischen Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Lehrzielen* sowie dem *biographischen Hintergrund* der Lehrkraft. Diese Aspekte erweisen sich nach THÖNEBÖHN als Einflussgrößen auf die Auswahl und Verwendung von Unterrichtsmaterialien.

Die Einflussgröße „biographischer Hintergrund der Lehrkraft“ wurde direkt aus THÖNEBÖHNS Untersuchung übernommen und mit spezifischen Merkmalen zum bilingualen Unterricht gefüllt. Diese Einflussgröße bildet die erste Kernkategorie (siehe Anhang A). Im Rahmen der zweiten Kernkategorie zu schulischen Rahmenbedingungen wurde zum Einen der Fokus auf die Organisationsstruktur des bilingualen Bildungsganges der Schule der jeweiligen befragten Lehrkraft gelegt. Dabei wurde grundlegend angenommen, der Materialeinsatz in unterschiedlichen Jahrgangsstufen könne sich deutlich unterscheiden. Zum Anderen spielt bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen die Materialverfügbarkeit sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schüler eine zentrale Rolle. Dieser Punkt bildet daher die dritte Kernkategorie des Interviewleitfadens. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht. *Welche* Materialien aufgrund welcher Begründungen bzw. Auswahlkriterien von den Lehrkräften verwendet werden, wird im Rahmen der vierten Kernkategorie des Interviewleitfadens thematisiert. Aufgrund des in der Literatur beklagten Materialdefizits gilt es schließlich, im Rahmen der fünften Kernkategorie die Lehrkräfte nach ihren Erwartungen und Wünschen für die zukünftige Materialentwicklung zu befragen. Die Kategorien „biographischer Hintergrund“, „Organisationsstruktur“ sowie „verfügbare Lehr- und Lernmaterialien“ werden als Einflussfaktoren auf die Materialverwendung gesehen. Aussagen zu den Themenbereichen „Verwendete Materialien“ und „Erwartungen der Lehrkräfte“ dagegen stellen die Resultate aus sämtlichen Einflussfaktoren dar.

1. Kernkategorie: Biographische Daten des Lehrers

Da laut THÖNEBÖHN (1995, S. 2 f.) anzunehmen ist, dass die Schulbuchnutzung „abhängig ist vom professionellen Wissen der Lehrer, wie es sich im Laufe ihrer biographischen Entwicklung, insbesondere in der Berufspraxis, herausgebildet hat und auf die alltägliche Unterrichtsplanung und -durchführung Einfluß nimmt“, werden die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrer erhoben. Diesen wird – wie auch Einstellungen –

eine relative Beständigkeit sowie ein richtender Einfluss auf das Verhalten zugesprochen (vgl. HINSCH u. a. 1980, S. 107).

2. Kernkategorie: Organisationsstruktur des bilingualen Bildungsganges der Schule

Besonders zwischen den beiden in die Untersuchung einbezogenen Bundesländern zeigen sich Unterschiede in der jeweiligen Organisationsstruktur der bilingualen Bildungsgänge. Die Erkenntnisse zu dieser Kategorie können daher die Einflussgröße der Organisationsstruktur als wesentliche schulische Rahmenbedingung aufzeigen.

3. Kernkategorie: Verfügbare Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht (für den Lehrer und für die Schüler)

Dieser Faktor wird explizit aufgeführt, da er im Rahmen der Bedingungsanalyse bei der Unterrichtsplanung eine bedeutende Rolle spielt (vgl. KLAFKI 1985, S. 215; in GEHLERT/POHLMANN 2001, S. 22). GEHLERT/POHLMANN (2001, S. 29) bezeichnen die Zugänglichkeit zu Medien als institutionellen Faktor im Rahmen der Bedingungsanalyse.

Das Merkmal „Verfügbarkeit“ wird in dieser Arbeit synonym verstanden zur materiellen Zugänglichkeit bzw. Ausstattung der Schule sowie der persönlichen Zugänglichkeit bzw. Ausstattung der Lehrkraft. Die Verfügbarkeit eines bestimmten Unterrichtsmaterials bedeutet für die Lehrkraft demzufolge, dass für sie keine spezielle Suche bzw. keine noch durchzuführende Beschaffung notwendig ist. IPFLING u. a. (1995, S. 72) weisen diesen Faktor daher als eine Komponente für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften aus.

Die Bedeutung der Einflussgröße „Verfügbarkeit“ unterstreichen auch die empirischen Ergebnisse von KAHLERT u. a. (2000, S. 353) zur herausragenden Rolle der Verfügbarkeit von Informationsquellen. Im Rahmen einer Befragung über herkömmliche Strategien der Unterrichtsvorbereitung stellten KAHLERT u. a. (2000, S. 355) fest, dass die *wahrgenommene* Verfügbarkeit von Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung eine zentrale Rolle spielt. Wie durch die schulischen Rahmenbedingungen der Organisationsstruktur können sich auch aufgrund des Einflussfaktors „Materialverfügbarkeit“ bestimmte Nutzungsweisen der Lehrkräfte besonders ausbilden und verfestigen (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 329). Diese Kategorie konnte damit nicht knapp ausfallen, da diesbezüglich bisher keine grundlegenden Erkenntnisse vorlagen.

4. Kernkategorie: Verwendete Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht (durch die Lehrkraft)

In dieser zentralen Kategorie soll erhoben werden, welche Materialien Lehrer in ihrem bilingualen Erdkundeunterricht verwenden. Dabei spielen u.a. ihre medialen Vorlieben, ihre Einstellungen zu Schulbüchern allgemein sowie die Funktion und Bedeutung von verschiedenen ausgewählten Materialien eine wesentliche Rolle (deutsche Erdkundebücher, authentische französische Erdkundebücher, Themenhefte für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht und Arbeitsblätter).

Im Vordergrund stehen besonders Begründungen der Lehrer zur Auswahl verschiedener Materialien. Damit liegt das Zentrum des Interesses auf den Fragen „*Warum* (= Begründungsfrage) und *wozu* (= Zielfrage) werden die jeweiligen Schulbücher eingesetzt oder abgelehnt?“. Diese Fragestellung entspricht der Frage nach Auswahlkriterien für die jeweiligen Materialien. Diese drücken die reflektierten Erfahrungen der Lehrer bezüglich der Möglichkeiten und Restriktionen des jeweiligen Materialeinsatzes aus. GEHRAU (2002, S. 35) fasst Auswahlentscheidungen einer Person in Bezug auf das Medium, das Angebot sowie den Inhalt unter dem Begriff der „Selektion“ zusammen. Auswahlkriterien werden daher im Folgenden als „Selektionskriterien“ bezeichnet.

Im Rahmen der Befragung wurden den Lehrern zu den drei Themenblöcken der a) Verwendung von französischen Erdkundebüchern (siehe Kapitel 5.3.2), b) der Verwendung von bilingualen Themenheften und eigenen Arbeitsblättern (siehe Kapitel 5.3.3) sowie c) der Verwendung von deutschen Erdkundebüchern (siehe Kapitel 5.3.4) im bilingualen Erdkundeunterricht Karten mit den u.g. Selektionskriterien vorgelegt. Die Fragestellung lautete, welche Aspekte die Lehrer mit dem jeweiligen Unterrichtsmaterial verbinden. Mit Hilfe dieser Karten sollten die Lehrer eine hierarchische Ordnung der dargebotenen Begriffe legen. Auf der Grundlage der transkribierten Aussagen der Lehrer auch während dieser Interviewphase konnten neben der – von der Interviewerin schriftlich notierten – hierarchischen Ordnung auch die Erklärungen der Lehrer für ihre Positionierung der einzelnen Karten erhoben werden. Diese Erklärungen entsprechen den didaktisch-methodischen Begründungen der Verwendung bzw. Ablehnung der Lehrer, warum die jeweiligen Materialien verwendet bzw. nicht verwendet werden.

Die im Folgenden aufgeführten Selektionskriterien (siehe Abb. 4.1) basieren z.T. auf

den in RINSCHÉDE (2003, S. 294 ff.) dargelegten „Auswahlkriterien für den Medieneinsatz“ sowie einem Kriterienkatalog von MÜLLER-SCHNECK (2002, S. 108–110) zu möglichen Verwendungsweisen des Schulbuches im bilingualen Geschichtsunterricht. Im Wesentlichen entsprechen die Selektionskriterien den Zielen und Prinzipien des Geographieunterrichts. Sie sind auf die Lehrersicht gerichtet. Da die Lehrkräfte – und nicht die Lernenden – die Schulbücher auswählen, merkt BLEYHL (1999, S. 27) kritisch an, dass das Beurteilungs- bzw. Selektionskriterium damit nicht dem Gedanken folgt, ob man gut mit diesen Büchern *lernen* kann, sondern „ob man meint, mit ihnen gut unterrichten zu können“.

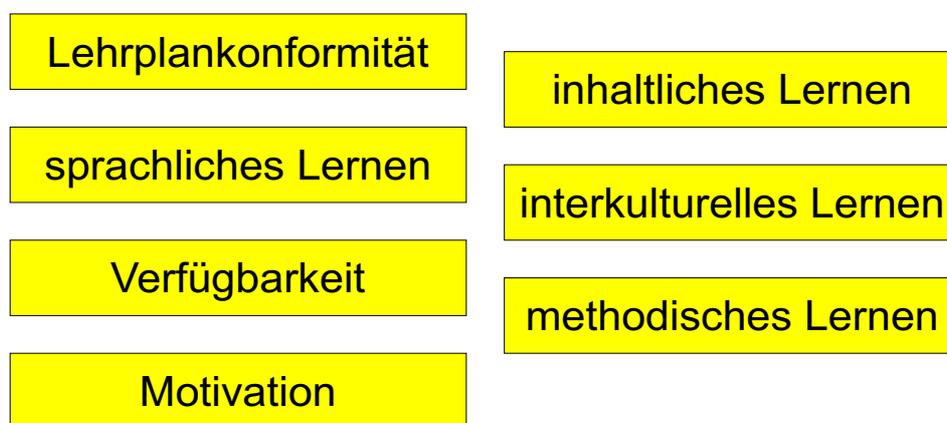


Abbildung 4.1: Selektionskriterien der Verwendung einzelner Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht, eigener Entwurf

Die Selektionskriterien lassen sich folgendermaßen erläutern: So entspricht die Lehrplankonformität dem inhaltlichen Deckungsgrad der Bücher mit den deutschen Lehrplangvorgaben. In der Literatur wird dieser Faktor auch als entscheidend für die Einsatzmöglichkeit authentischer zielsprachiger Schulbücher bezeichnet (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 57). Mit dieser Begründung wurde die Einflussgröße „Lehrplankonformität“ als Selektionskriterium für die Lehrer in die Untersuchung einbezogen. Das Selektionskriterium bzw. die Anforderung des inhaltlichen Lernens wurde als eines der zentralen Lernziele des Geographieunterrichts in die Erstellung der Karten einbezogen. Auch das Lehrziel „sprachliches Lernen“ zur Unterstützung der sprachlichen Progression wurde als Kriterium aufgenommen, da es explizit in den Lernzielaufstellungen der Empfehlungen für den bilingualen Unterricht (MSWF 1997) genannt wird.

Anhand des Selektionskriteriums „interkulturelles Lernen“ sollte erhoben werden, inwiefern die Lehrkräfte darauf abzielen, bewusst die Wahrnehmung bei den Lernenden zu verändern, neue Erfahrungsfelder zu öffnen und über kontrastierende Betrachtungsweisen und Perspektivenwechsel zur Reflexion über interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu führen (vgl. CHRIST 1992b, S. 58; KRECHEL 1996a, S. 235; KIRCHBERG 1997, S. 244).

Über das Kriterium der Verfügbarkeit (siehe 3. Kernkategorie, S. 106) sollte erfragt werden, inwiefern diese Einflussgröße bewusst die Verwendung eines bestimmten Lehr- und Lernmaterials bedingt. Erwartet wurde zum Beispiel, dass Lehrer bezüglich des deutschen Erdkundebuches die Verfügbarkeit hoch ansiedeln. Bei der Abfrage zu französischen Erdkundebüchern musste davon ausgegangen werden, dass die Karte die Verfügbarkeit für die Schüler widerspiegelt.

Um Informationen über die Bedeutung methodischen Lernens und ihrer Zuschreibung zu verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien zu erhalten, wurde auch dieser Aspekt als Selektionskriterium aufgegriffen. Schließlich sollte über das Kriterium der Motivation erfragt werden, inwiefern das jeweilige Lehr- und Lernmaterial die Motivation der Schüler fördere.

Bei den o.g. Kriterien zeigt sich, dass es sich um Lernziele handelt, die unterschiedlichen Lernzielbereichen (kognitiv, affektiv oder psychomotorisch) entstammen (vgl. u.a. JANK/MEYER 1994, S. 305).

5. Kernkategorie: Erwartungen der Lehrer bezüglich der zukünftigen Materialbereitstellung für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht

Diese Kategorie wurde in die Untersuchung einbezogen, um ihre konkreten Vorschläge und Verbesserungsvorschläge aufzunehmen. Bereits aus den Begründungen für die Ablehnung oder Nutzung der jeweiligen Materialien (Kategorie „verwendete Materialien“) können Möglichkeiten und Restriktionen der jeweiligen Materialien erarbeitet werden. Dennoch sollen im Rahmen dieser fünften Kategorie explizit die Erfahrungen der Lehrer einfließen, um die praxisbezogenen Erwartungen an die zukünftige Materialbereitstellung zu eruieren.

Die Bildung weiterer Kategorien beziehungsweise Sub-Kategorien sollte auf der Basis der empirisch gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews erfolgen. Mit der oben genannten groben Kategorisierung sollte das Forschungsprinzip der Offenheit gewährleistet bleiben,

um so die Vielfalt der möglichen Aussagen zu erhalten und diese nicht durch eine enge theoriegeleitete Voreinstellung zu reduzieren (vgl. GRIMM 1993, S. 41). Die detaillierte Aufgliederung der einzelnen Kategorien in ihre Subkategorien findet sich daher in Anlehnung an die empirisch gewonnenen Erkenntnisse im Ergebnisteil dieser Arbeit.

Der Interviewleitfaden

Im Anschluss an die Bildung der Kernkategorien für die Befragung musste ihre Reihenfolge festgelegt werden. Diese wurde so gewählt, dass der Interviewleitfaden sich aus einem einführenden Teil und fünf Hauptthemen (den fünf Kernkategorien entsprechend) zusammensetzt.

Der einführende Teil des Interviews bestand aus einem standardisierten Einstieg sowie dem Vorstellen des Themas sowie der Zielsetzungen der Studie. Den befragten Personen wurde mitgeteilt, dass die Interviews zur anschließenden Transkription auf einem Datenträger aufgezeichnet würden. Außerdem erfolgte die Zusicherung der Vertraulichkeit und Anonymität aller persönlichen Daten. Eine wichtige Informationsmitteilung bestand zudem darin, dass das Interview mit Leitfragen vorbereitet wurde, die in der Reihenfolge jedoch je nach Interviewverlauf flexibel angeordnet werden könnten. In diesem Zusammenhang nannte die Interviewerin die Bitte um möglichst ausführliche Antworten.

Im zweiten Teil des Interviews wurden die für die Untersuchung relevanten Angaben zur Person standardisiert erfragt. Bei der strukturellen Planung der Interviews musste festgelegt werden, an welcher Stelle die Fragen zu persönlichen Daten der Lehrkräfte gestellt werden sollten. Die Entscheidung fiel auf die Erfragung zu Beginn des Interviews, um diese Angaben als Grundlage für die folgenden, vertiefenden und verknüpfenden Fragen nutzen zu können.

Die Angaben zur Organisationsstruktur des bilingualen Bildungsganges der jeweiligen Schule wurde integriert im dritten Teil des Interviews erfragt. Im Rahmen der teilstandardisierten Fragestellungen zu den für die *Schüler* der einzelnen Klassenstufen verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien konnte eruiert werden, in welchen Klassenstufen der Schule bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird. Auch die Angaben zu den eingeführten Schulbüchern für den bilingualen Erdkundeunterricht standen zu Beginn der Leitfragen, da auch sie als Grundlage für die weiteren Fragen standen. Neben den für die Schüler verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien standen in diesem Teilbereich der Befragung besonders die für die Lehrer verfügbaren Materialien im Vordergrund. Die Verfügbarkeit bezog sich auf die

Zugänglichkeit zu Materialien im privaten Bereich der Lehrkraft als auch auf die Zugänglichkeit zu Materialien in der Schule (z.B. im *CDI*, einer Lehrerbibliothek etc.).

Thema des vierten Teils war die Materialverwendung des Lehrers in seinem bilingualen Erdkundeunterricht. In diesem Zusammenhang ging es um die Exploration der Materialverwendung der Probanden und ihrer Einstellungen gegenüber den jeweiligen Lehr- und Lernmitteln. Als Einstieg in diesen Themenkomplex sollten zunächst vollkommen ungeleitet die Vorlieben für die Materialverwendung der Lehrkraft geäußert werden. Die Frage zur Einstellung gegenüber Schulbüchern allgemein diente der Einordnung, ob es sich grundsätzlich um einen Schulbuch ablehnenden oder befürwortenden Typen handelt. Ohne diese Frage wäre es nicht möglich gewesen, zwischen einer allgemeinen oder auf den bilingualen Unterricht bezogenen Ablehnung von Schulbüchern zu differenzieren.

Im letzten Teil des Interviews sollten die Probanden ihre Wünsche und Erwartungen bezüglich der zukünftigen Materialentwicklung (fünfte Kategorie) für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht äußern. Dieser Themenblock zielte darauf ab, die Beurteilung des Materialangebots sowohl auf die Quantität als auch auf das thematische Angebot bezogen zu beurteilen. Vor diesem Hintergrund wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre konkreten Erwartungen an mögliche Handlungsträger zu äußern. Außerdem galt es zu begründen, ob der Wunsch der Lehrkraft nach einem komplexen Schulbuch für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht bestünde. Abschließend erfolgte die Ermunterung an die Probanden, weitere Themenergänzungen äußern zu können. Der komplette Interviewleitfaden ist im Anhang A (S. 316 ff.) nachzulesen.

Theoretisch abgeleitete Hypothesen

In Bezug auf Hypothesen in der quantitativen und qualitativen Forschungsmethodologie wird grundsätzlich von einem Gegensatz gesprochen (vgl. MEINEFELD 2000, S. 265). Die traditionelle Ansicht bei der qualitativen Forschungsmethodologie (vgl. dazu die programmatische Arbeit „*The Discovery of Grounded Theory*“ von GLASER/STRAUSS 1967) besteht darin, sich weitestgehend vom Vorwissen zu lösen. Diese Forderung beinhaltet sogar den Verzicht der vorausgehenden Lektüre theoretischer und empirischer Arbeiten zum eigenen Forschungsbereich mit dem Ziel, seinem Forschungsfeld möglichst unvoreingenommen gegenüberzutreten zu können. Dieser Forderung des Verzichts von Ex-Ante-Hypothesen im Rahmen qualitativer Forschungsthemen sowie der Forderung einer größtmöglichen „Offenheit“ gegenüber dem Untersuchungsgegenstand schlossen sich zahlreiche Autoren an (u.a. HOFFMANN-RIEM 1980, S. 345 f., LAMNEK 1995, S. 22 f.; S. 139 f.).

Im Rahmen der „neuere[n] Diskussion um Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung“ (vgl. dazu zusammenfassend MEINEFELD 2000, S. 270 f.) setzt sich zunehmend die Meinung durch, eine vollständige Negierung des Vorwissens sei kaum möglich. Auch implizit gebliebenes Vorwissen könne zu selektiver Wahrnehmung und Interpretation führen. Diese Meinung führte in der neueren Methodendiskussion zu der Einsicht, inhaltliche Offenheit sei realisierbar, wenn der Forschende sein Vorwissen ausreichend reflektiere. Auch im Rahmen qualitativer Forschung wird es über diese explizite Reflexion möglich – wenn nicht sogar nötig – reflektierte Ex-ante-Hypothesen auf der Grundlage des eigenen Vorwissens und der bekannten gegenstandsbezogenen Konzepte zu formulieren (vgl. zu dieser Diskussion auch KELLE/KLUGE 1999, S. 11 f. und S. 83).

Das Vorwissen für die hier vorliegende Untersuchung bestand in den bisher dargelegten theoretischen Grundlagen aus der Literatur (vgl. Kapitel 1-4) sowie besonders der empirischen Studie zum ähnlichen Gegenstandsbereich von THÖNEBÖHN (1995). Außerdem konnten bei zahlreichen Hospitationen und informellen Gesprächen mit bilingual unterrichtenden Lehrern Informationen zum Untersuchungsgegenstand gewonnen werden. Dieses Vorwissen wurde daher vor der eigenen empirischen Untersuchung in ersten Hypothesen festgehalten (vgl. ein ähnliches Vorgehen im Rahmen der Untersuchung von MÜLLER 2004, S. 146). Diese sind weniger inhaltlich spezifiziert als vielmehr auf die Aussagen über Zusammenhänge von einzelnen Merkmalen gerichtet. Damit stellen sie lediglich einen groben Einblick in das Vorwissen und die Vorannahmen der Interviewerin dar. Die wesentliche Hypothesenformulierung konnte erst nach Abschluss der Untersuchung durchgeführt werden.

Im Rahmen der Planungsschritte zur Hypothesengenerierung wurden die theoretisch abgeleiteten Hypothesen vor Beginn der empirischen Untersuchung schriftlich niederlegt. Als schwerwiegender wissenschaftsimmanenter Grund gilt, durch dieses Vorgehen die Herleitung der Hypothesen von den eigenen Untersuchungsbefunden nicht zu beeinflussen (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 84).

Übergeordnete Hypothese

H 1: Von den Lehrern des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts wird ein großes Materialdefizit beklagt.

Biographische, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen

H 2: Das Materialangebot allein gibt noch keine Auskunft darüber, *was* (inhaltlich) und

wie (methodisch und medial) auf der materiellen Grundlage gelehrt wird. Weitere Einflussgrößen bestimmen die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht.

H 3: Je höher die Berufserfahrung und je besser fachlich und fremdsprachlich ausgebildet die Lehrkraft ist (hohe sprachliche Kompetenzen, Auslandserfahrungen, Besuch von Fortbildungen, ggf. Zusatzausbildung), desto weniger Probleme bereitet ihr die Materialsuche, -auswahl, -erstellung und -nutzung.

Verfügbare Lehr- und Lernmaterialien

H 4: Französische Schulbücher im bilingualen Sachfachunterricht ersetzen den Lehrplan nicht als „heimliches Curriculum“.

H 5: Die Unterrichtsplanung für den bilingualen Erdkundeunterricht erweist sich aufgrund des Materialangebots als zeitintensiver als für den regulären Erdkundeunterricht.

Verwendete Lehr- und Lernmaterialien: Funktion und Bedeutung von Schulbüchern, Themenheften und Arbeitsblättern

H 6: Mit authentischen französischen Schulbüchern verbinden bilingual unterrichtende Lehrer sprachliche Probleme, eine hohe Motivation und interkulturelles Lernen.

H 7: Bilinguale Themenhefte und Arbeitsblätter werden im deutsch-französischen Erdkundeunterricht häufiger eingesetzt als Schulbücher.

Lehrertypen der Materialnutzung

H 8: Es gibt verschiedene Lehrertypen, die das Materialangebot unterschiedlich nutzen.

H 8.1: Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts können bezüglich ihrer Schulbuchnutzung in die von THÖNEBÖHN (1995) entwickelten Lehrertypen eingeteilt werden (siehe Kapitel 4.1.3).

H 8.2: Es ist anzunehmen, dass bilingual unterrichtende Lehrer zum größten Teil – ob gezwungenermaßen oder aus eigenem Engagement heraus – THÖNEBÖHNS Typus III der Schulbuchverwendung (das Schulbuch als „Ergänzungsmedium“) entsprechen.

Beurteilung der Materialsituation und Erwartungen der Lehrer an die zukünftige Materialbereitstellung

H 9: Da ein Schulbuch als Arbeitsentlastung dienen kann, wünschen sich Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts ein komplexes Buch, das ihnen als Leitmedium dienen kann.

Auswahl und Struktur der Interviewteilnehmer

BORTZ/DÖRING (2002, S. 74) bezeichnen die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer aus der interessierenden Population bei explorativen Studien als „weitgehend unerheblich“, da „deren Beobachtung und Beschreibung interessante Hypothesen versprechen“. Demnach gelten bei der Auswahl der Untersuchungseinheiten (hier: -subjekte!) weniger hohe Anforderungen als bei Untersuchungen zur Überprüfung von Hypothesen oder zur Ermittlung generalisierbarer Stichprobenkennwerte. Dennoch wurden die in die Untersuchung einbezogenen Lehrer im Rahmen dieser Studie in der Planungs- und Durchführungsphase nach den im Folgenden dargelegten leitenden Kriterien ausgewählt.

Zunächst wurde die Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland (LANDESINSTITUT 2000) auf Schulen mit deutsch-französischem Bildungsgang in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gesichtet. Diese gibt durch die detaillierten Beschreibungen der Schulportraits einen vertieften Einblick in die jeweiligen Strukturen des bilingualen Bildungsganges. Zur Aktualisierung dieser Daten wurden von den Kultusministerien der Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz aktuelle Statistiken zu Schulen mit bilingualem Bildungsangebot angefordert. Auf dieser Datengrundlage erfolgte in einem ersten Schritt die Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen Schulen. Um dabei eine Homogenität bezüglich der Schulform zu erreichen, wurden ausschließlich die quantitativ deutlich überwiegenden *Gymnasien* mit deutsch-französischem Bildungsgang von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz einbezogen. Ihre Gesamtzahl lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei 32.

Ohne eine genaue Anzahl der Interviews festzusetzen, wurden 15-20 Interviews als ungefährender Maßstab angesetzt. Damit war klar, dass nicht alle Gymnasien mit deutsch-französischem Bildungsgang in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zur Anwerbung von Interviewpartnern angeschrieben werden könnten, da die Gesamtzahl der interessierenden Grundgesamtheit bei circa 90 Lehrern lag. Trotz des Bewusstseins, nicht grundsätzlich die Bereitschaft aller angeschriebener Lehrkräfte für ein circa einstündiges Interview zu bekommen, hätte die Gefahr bestanden, bei einer zu großen Bereitschaft einigen potentiellen Interviewteilnehmern Absagen erteilen zu müssen.

Daher wurden zunächst weitere Auswahlkriterien für eine größtmögliche Heterogenität der Probanden festgelegt. Diese Auswahl fiel zum Einen vor dem Hintergrund, eine in Bezug auf das Einrichtungsjahr des bilingualen Bildungsganges möglichst große Heterogenität der *Schulen* in die Befragung einzubeziehen. Dieses Kriterium wurde vor dem Hintergrund ausgewählt, dass über die Dauer der Existenz des bilingualen Bildungsganges eine unterschiedliche Ausstattung der Schulen mit verfügbaren Materialien bestehen würde. Zum Anderen wurde angenommen, an Schulen mit frühem Einrichtungsjahr des zweisprachigen Bildungsganges potenziell eher Lehrer mit langjähriger bilingualer Lehrtätigkeit anzutreffen. Umgekehrt wurden an Schulen mit noch kurzer Existenz dieses Angebotes Lehrkräfte mit geringerer bilingualer Unterrichtserfahrung vermutet.

Ein weiteres Auswahlkriterium war die Existenz eines *CDI* (*Centre de Documentation et d'Information*) an der jeweiligen Schule. So wurden bewusst Schulen mit und ohne *CDI* angeschrieben. Insgesamt erging damit eine schriftliche Anfrage an neun Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Von diesen signalisierten von sechs Schulen insgesamt acht Lehrer ihre Bereitschaft zum Interview. Von den acht angeworbenen Gymnasien in Rheinland-Pfalz konnten von fünf dieser Schulen insgesamt zehn Lehrer befragt werden.

Vor der Durchführung der Untersuchung wurde für die Befragung in beiden Bundesländern die notwendige Genehmigung zur Durchführung erbeten. In Nordrhein-Westfalen gilt die Durchführung empirischer Untersuchungen und Befragungen in Schulen durch das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung gemäß § 47 Abs. 8 ASchO (BASS 12-01 Nr. 2) als erteilt, „wenn die Schulleitung unter Beachtung der in diesem Erlass [RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 15.7.1996 (GABI. NW. I S. 152), Anm. d. Verf.] genannten Kriterien mit der Durchführung der empirischen Untersuchung oder Befragung in der Schule einverstanden ist“.

Für die Durchführung der Untersuchung in Rheinland-Pfalz wurde bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion von Rheinland-Pfalz ein Antrag auf Genehmigung einer Umfrage an Schulen (§ 54 a SchulG) gestellt. In Kombination mit dem vom Landesbeauftragten für den Datenschutz Rheinland-Pfalz genehmigten Antrag zur Befragung von Lehrkräften (§ 54 a SchulG; § 27 Abs. 1 Landesdatenschutzgesetz) galt die Befragung – vor dem Hintergrund der wie in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich erforderten Beachtung festgeschriebener Kriterien – als genehmigt (32-03 405).

Nach der Auswahl der Schulen erfolgte die Anwerbung der einzelnen Lehrkräfte für die Befragung durch ein schriftliches Anschreiben an die Schulleitung der jeweiligen Schule

sowie eine dreifache Ausfertigung für die Lehrkräfte des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts. Eine weitere Selektion der Lehrkräfte wurde nicht vorgenommen. Mit allen Lehrkräften, die sich für die Teilnahme an der Befragung über die Schulleitung oder direkt bei der Interviewerin meldeten, wurden Interviewtermine vereinbart und durchgeführt. Dabei konnte und sollte die Auswahl nach weiteren demographischen Daten (wie Geschlecht, Lehreralter, studierte und unterrichtete Fächer etc.) keine Rolle spielen.

Aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Befragung lag die Hoffnung der Interviewerin auf möglichst breitgefächerten Motiven der Lehrer für ihre Zusage (siehe dazu BORTZ/DÖRING 2002, S. 75 ff.). Es musste davon ausgegangen werden, bei dieser Stichprobe Lehrer einzubeziehen, die ihre Vorgehensweise der Materialnutzung als sehr positiv betrachten, weitestgehend mit dem Materialangebot zufrieden sind und dadurch ihre Erfahrungen gerne weitergeben würden. Zudem bestand die Hoffnung, auch Lehrer zu erreichen, die eher unzufrieden mit der Materialsituation sind, ihren Unmut gerne äußern möchten und durch ihre Teilnahme an der Befragung eine Verbesserung der Situation erhoffen. Durch die nicht im Voraus genau festgesetzte Anzahl an befragten Personen sollte bei der Stichprobenauswahl die Anzahl der Probanden in Abhängigkeit vom Erkenntnisfortschritt erweitert werden können. Diese mögliche Erweiterung folgte der Zielsetzung, die Größe der Gruppe so zu gewährleisten, dass die Untersuchungspopulation – vor dem Hintergrund der o.g. Erwartungen bezüglich der Motive zur Teilnahme sowie einer Typenbildung – „so groß ist, daß die in der Untersuchungspopulation bestehenden Differenzen auch angemessen analysiert werden können. Denn nur über die Kontrastierung einer Vielzahl von Fällen können sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ermittelt werden“ (KLUGE 1999, S. 17). Diese Forderung einer möglichst großen Heterogenität in der Untersuchungspopulation konnte nach 18 Interviews erfüllt werden. Weitere Interviewpartner wurden daher bewusst nicht angeworben.

Auch THÖNEBÖHN (1995) arbeitete mit theoretischen Stichproben im Sinne von GLASER/STRAUSS (1967, deutsch 1979), die in Abhängigkeit vom Erkenntnisfortschritt erweitert wurden. In Bezug auf die Auswahl der Interviewteilnehmer unterscheidet sich jedoch die hier vorliegende Untersuchung in den Auswahlkriterien von der Stichprobenauswahl THÖNEBÖHNS (1995, S. 5), da sich das Sample THÖNEBÖHNS ausschließlich auf „berufserfahrene und zugleich engagierte Lehrer“ beschränkt.

Durchführung der Interviews

In der Zeit von Juli 2002 bis März 2003 erfolgten die leitfadengestützten Interviews mit 18

Lehrern aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Diese Interviews hatten eine durchschnittliche Dauer von circa 60 Minuten. Sie fanden einheitlich in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule statt und wurden anhand eines Diktiergerätes (Raum-Aufnahmegerät) mit Audiokassetten aufgezeichnet.

Mit dem Anschreiben an die Lehrkräfte bekamen diese bereits Informationen über Inhalte und Ziele der Untersuchung. Bei der ersten direkten Kontaktaufnahme zur Absprache des Interviewtermins äußerte die Interviewerin die Bitte, zum Gespräch Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachfachunterricht mitzubringen, die als besonders gut erachtet und gerne eingesetzt beziehungsweise solche Materialien mitzubringen, die als ungeeignet erschienen. Diese Absprache konnte jedoch nicht in allen Fällen praktiziert werden, da sich einige wenige Interviewtermine sehr kurzfristig ergaben. Grundsätzlich brachte die Interviewerin folgende Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Sachfachunterricht zum Gesprächstermin mit: mehrere authentische französische (*Histoire*)*Géographie*-Schulbücher verschiedener Jahrgänge, die drei Themenhefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ *Espace africain* (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993), *Espace mondial* (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) und *Espace européen* (CHARMEIL/PALMEN 1995), mehrere PZ-Informationen des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht (z.B. PZ 1993; 1996; 2000), die Empfehlungen für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen (MSWF 1997), eines der beiden Themenhefte *Spotlight on History* für den deutsch-englischen Geschichtsunterricht (z.B. OTTEN/THÜRMAN 1995) sowie das kontrastiv konzipierte Themenheft *Histoire et Géographie sans frontières* (KLEIN/MÄSCH 1998). Damit lag bei jedem Interviewtermin derselbe Grundstock an Beispielen für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht vor.

In allen Fällen wurde im Rahmen des Interviews der Interviewleitfaden genutzt, um alle vorgesehenen Themen zu behandeln. Damit sollte die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten gewährleistet werden. Nach einem von Probanden bereits angesprochenem Thema erfolgte teilweise eine Änderung der Reihenfolge im Interview, so dass Themenbereiche direkt ausexploriert und nicht abgebrochen wurden, um dem Leitfaden stringent zu folgen.

Bezüglich des Autoritätsanspruchs des Interviewers wurden die Interviews als neutrale Interviews geführt (BORTZ/DÖRING 2002, S. 238 ff.). Die betont informationssuchende Funktion des Interviews stand im Vordergrund. Die Interviews fanden statt in einer freundlichen, aber distanzierten Art und „unter Verweis auf das allgemeine wissenschaftliche Anliegen

der Untersuchung um die Mitarbeit der Befragten, der in seiner Rolle als Informationsträger während des Gesprächs unabhängig von seinen Antworten und ohne Vorbehalte voll akzeptiert wird“ (BORTZ/DÖRING 2002, S. 241).

Der Leitfaden erfuhr nach dem zweiten Interview eine leichte Modifizierung. Von den ersten Interviewteilnehmern genannte zusätzliche, vertiefende Aspekte ergänzten den bestehenden Interviewleitfaden. Diese Ergänzungen betrafen u.a. Fragen bezüglich der Materialsituation zu Beginn der bilingualen Lehrtätigkeit, der Arbeitszeit, den ausgewählten Verlagen der französischen Schulbücher, der Dauer ihrer Nutzung bis zur Anschaffung einer neuen Ausgabe sowie die thematische Zufriedenheit mit französischen Erdkundebüchern.

4.3.3 Datenauswertung und Typenbildung

Für die Auswertung qualitativer Forschungsstudien existieren „[b]esondere Varianten der qualitativen Auswertung“ (BORTZ/DÖRING 2002, S. 331 ff.). Diese erweisen sich als äußerst vielfältig. Selbst innerhalb der hermeneutisch orientierten Wissenschaften sind die Auswertungsansätze qualitativer Daten zahlreich. Im Folgenden soll daher eine grundlegende Darstellung der durchgeführten Auswertungsschritte der hier vorliegenden Untersuchung gegeben werden (siehe Abb. 4.2).

Zunächst wurden die aufgenommenen Interviews vollständig transkribiert und dienten als textliche Grundlage für die weitere Auswertung. In einigen Fällen wurden Aussagen sprachlich geglättet, um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten.

Die Transkription der 18 Interviews erzeugte ein auszuwertendes Datenmaterial von circa 550 Seiten. Diese Texte wurden mit dem Ziel der computergestützten Datenverarbeitung in das Softwareprogramm MaxQDA (VERBI SOFTWARE. CONSULT. SOZIALFORSCHUNG. GMBH 2001) übertragen. Ziel dieser Datentransformation war die Erstellung einer schnell abrufbaren Zitatensammlung der Probanden zu den einzelnen Themenbereichen und Aspekten des Interviews. Mit Hilfe der Software wurden die transkribierten Interviews vollständig kodiert. Die Möglichkeit computergestützter Verknüpfungen einzelner Codes gewährleistete einen schnellen und komplexen Zugriff auf die jeweiligen Textstellen der Primärdaten. Auch Gegenüberstellungen konnten so direkt am Bildschirm erzeugt werden. Damit ermöglichte die computergestützte Datenverarbeitung die Einbettung der Textstellen im Kommunikationszusammenhang und ihren kontextuellen Abruf (vgl. MAYRING 2003, S. 42).

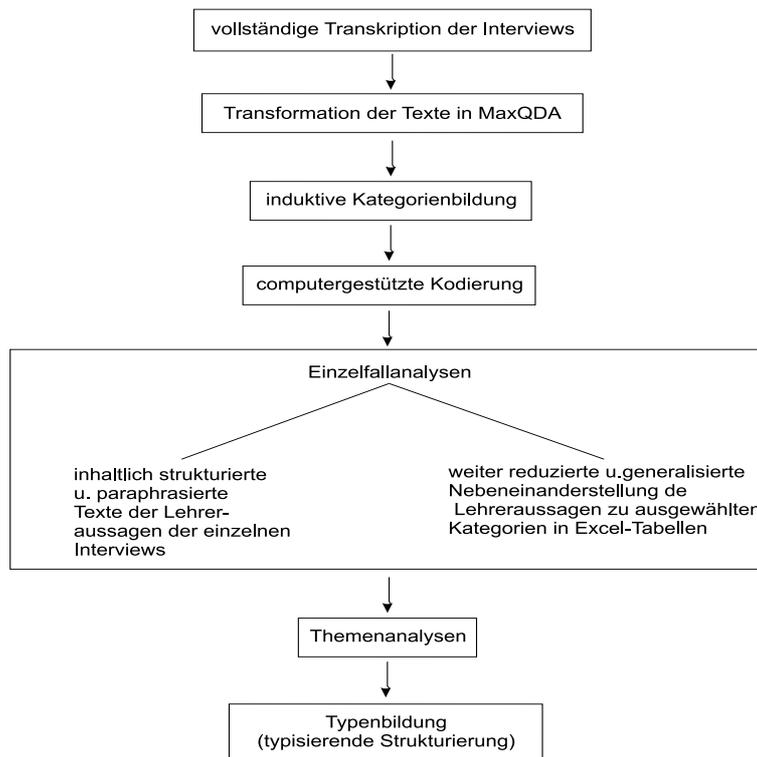


Abbildung 4.2: Ablaufschema der durchgeführten Datenauswertung, eigener Entwurf

Im Rahmen der anschließenden ersten Strukturierung des Datenmaterials stand die Ergänzung der bestehenden Kategorien durch die Bildung von induktiv gewonnenen Kategorien im Zentrum der Analyse (MAYRING 2003, S. 43). MAYRING kritisiert, dass inhaltsanalytische Standardwerke hierzu wenig Hilfen anbieten. In diesem Auswertungsschritt wurden schließlich die weiteren im Interview genannten Kategorien und Subkategorien gewonnen, die im Rahmen der theoretisch basierten Vorbereitung der Interviews nicht im Leitfaden eingeplant sein konnten. Diese hinzugekommenen Kategorien werden – wie die vorausgehenden – bei der jeweiligen Ergebnispräsentation (siehe Kapitel 5) definiert und abgegrenzt.

Im Anschluss an die induktive Kategorisierung stand die computergestützte aller bedeutungsvollen Textstellen. Dieser Schritt leistet die Zuordnung der Merkmalsausprägungen zu den jeweiligen Kategorien. Während bei der manuellen – nicht computergestützten – Kodierung in der Regel die relevanten Textpassagen auf dem Ausdruck des transkribierten Interviews z.B. unterschiedlich farblich gekennzeichnet werden (vgl. das dargelegte Vorgehen der Interviewauswertung von HARDT 1999, S. 116), erfolgt die computergestützte Kodierung über die Zuordnung der Codes am Bildschirm des Computers. Dank der

Zeichen	Bedeutung
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
[...]	Auslassung
/eh/	
/ehm/	Planungspause
//	nicht beendete oder vom Gesprächspartner unterbrochene Aussage
((Ereignis))	nichtsprachliche Handlung, z.B. ((Schweigen)), ((zeigt auf ein Bild))
((lachend)), ((erregt)) oder ((verärgert))	Begleiterscheinung des Sprechens (die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen)
<u>sicher</u>	auffällige Betonung, auch Lautstärke
s i c h e r	gedehntes Sprechen
(?)	unverständlich
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Tabelle 4.1: Transkriptionsregeln nach HOFFMANN-RIEM (1980, leicht modifiziert)

Suchfunktionen des Computerprogramms MaxQDA können sowohl einzelne als auch alle kodierten Passagen zu einem Themengebiet – sowie von flexibel miteinander kombinierbaren Codes – direkt abgerufen werden. Dadurch erhöht sich die Verarbeitungskapazität und die schnelle, flexible Möglichkeit, das Datenmaterial nach Themen zusammenzustellen, zu selektieren und auszuwerten. Durch diese Zuordnung des Materials zu den genannten Themenbereichen beziehungsweise Kategorien jedes einzelnen Interviews konnte ein komplexer Pool relevanter Aussagen zu den jeweiligen Kategorien gebildet werden.

Diese Kodierung ging nicht bis zur sogenannten „Quantifizierung“ der verbalen Daten, das heißt der Bildung von Variablen, wie sie zum Beispiel von KUCKARTZ (1988) in seiner „typologischen Analyse“ durchgeführt wird. Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung mit einer Probandenzahl von 18 Lehrern wurden die Vorteile und Nachteile dieses Vorgehens gründlich abgewogen. Wie KELLE/KLUGE (1999, S. 85 f.) betonen, steht der Vorteil des Einsatzes rechnergestützter Gruppierungsverfahren (wie der Clusteranalyse)

dem Nachteil eines möglichen erheblichen Informationsverlustes gegenüber. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz statistischer Klassifizierungsverfahren bei qualitativ gewonnenem Datenmaterial die „Repräsentativität“ der Aussagen nicht erhöht. Aufgrund des beschränkten Umfangs qualitativer Samples sollte von der Abschätzung empirischer Häufigkeiten in der Grundgesamtheit daher abgesehen werden. Da zudem die Gefahr der Verzerrung bei Aussagen der Befragten durch fehlende Werte der Merkmale besteht, wurde von diesem vertiefenden Schritt der Kodierung abgesehen (vgl. dazu KELLE/KLUGE 1999, S. 86-91).

Eine weitere auswertungsmethodische Unterscheidung zu anderen Forschungsstudien soll an dieser Stelle kurz dargelegt werden. So wurde die Auswertung nicht mithilfe einer Strukturlegetechnik im Rahmen des Konzepts Subjektiver Theorien (KALLENBACH 1995), wie z.B. bei CASPARI (2001), MEYER (2003a) und MÜLLER (2004) durchgeführt. Ein wesentlicher Grund der Ablehnung lag u.a. an der nicht praktikablen Durchführung des (der engen Begriffsexplikation Subjektiver Theorien erfordernden) Dialog-Konsens zwischen Forscher und Beforschten (SCHLEE/WAHL 1987, S. 10-12). Da dieses Vorgehen einen zweiten Termin mit den befragten Lehrkräften zum Zweck der kommunikativen Validierung erfordert hätte, musste im Rahmen dieser Untersuchung aus zeitökonomischen und personellen Gründen davon abgesehen werden.

In der Begriffsexplikation werden Subjektive Theorien verstanden als relativ stabile Denkinhalte und -strukturen von Personen, die implizite Argumentationsstrukturen und prinzipiell auch vergleichbare strukturelle Eigenschaften zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen (SCHEELE/GROEBEN 1998, S. 15 f.). Sie dienen der Realitätskonstituierung, der Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten und der Konstruktion von Handlungsentwürfen. Aufgrund dieser Funktionen wird ihnen auch eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben. Auch wenn die hier vorliegende Untersuchung zahlreichen Elementen dieser weiten Begriffsexplikation Subjektiver Theorien weitestgehend entspricht, kann und soll sie nicht den Anspruch erheben, mit dem Konzept der Subjektiven Theorien in direkte Verbindung gebracht zu werden.

4.3.3.1 Inhaltliche Strukturierung: Einzelfälle und Themen

Mit dem Ziel, Kurzformen der Interviews zu erzeugen, erfolgte nach der induktiven Kategorienbildung und Kodierung aller Interviewtexte eine inhaltliche Strukturierung. Anhand

der qualitativen Technik der Explikation (Kontextanalyse) wurden jeweils die wesentlichen Beschreibungsmerkmale und die Zusammenfassung dieser Beschreibungsmerkmale zu explizierenden Paraphrasen herausgefiltert. Gemäß dem Vorgehen der inhaltlichen Strukturierung wurde das paraphrasierte Material anschließend zunächst pro Subkategorie, dann pro Kategorie zusammengefasst (vgl. MAYRING 2003, S. 77- 89). Dieser Auswertungsschritt erfolgte computergestützt mithilfe von Memos zu den jeweiligen Interviewtexten. Aus den einzelnen Memos konnte schließlich ein umfassendes Memo – als Einzelfall-Kurzform – für jedes Gesamtinterview entwickelt werden, das inhaltlich bereits deutlich reduziert war. Um die Paraphrasierungen dieser Einzelfalltexte und die darauf basierenden Interpretationen nachvollziehbar zu gewährleisten, enthielten diese Texte neben den Paraphrasen auch die zugehörigen vollständigen Zitate der Lehrer. Zur interpretativen Bearbeitung jedes einzelnen Interviews mussten daher zunächst die Schritte der Paraphrase, Generalisierung und der Reduktion des jeweiligen Interviewtextes (vgl. MAYRING 2003, S. 60) durchgeführt werden. Bereits bei diesem Auswertungsschritt waren so erste Vergleiche zwischen den Interviews möglich. Bei dieser Zusammenstellung der Einzelfälle stand – wie KUCKARTZ (1988, S. 41) es im Rahmen von Typenbildungen beschreibt – „nicht [...] die minutiöse Interpretation der einzelnen Interviews, sondern [...] eine auf Vergleichbarkeit zielende Systematisierung des Datenmaterials“ im Vordergrund.

Um die vergleichbaren Aussagen der 18 Interviews direkt nebeneinanderstellen zu können, wurden in einem nächsten Schritt die weiter reduzierten Daten mit den einzelnen Merkmalsausprägungen zu allen Interviewkategorien in Excel-Tabellen nebeneinandergestellt. Da nicht der direkte Weg vom Einzelfall zum Typus gewählt werden sollte (wie z.B. bei HONER 1993), ermöglichte dieses Vorgehen direkte thematische Vergleiche in Form einer fallvergleichenden Kontrastierung (wie z.B. bei GERHARDT 1986; NAGEL 1997). Die fallübergreifenden Aussagen gehen bereits über die Einschätzungen der einzelnen Lehrer hinaus und bieten die Möglichkeit einer ersten Generalisierung (vgl. MAYRING 2003, S. 71). Aus den in den Einzelfalltexten und -tabellen bereits inhaltlich strukturierten Kategorien wurden anschließend die jeweiligen Merkmalsausprägungen skalierend und typisierend strukturiert.

Im Rahmen der skalierenden Strukturierung galt es, das Material zu ausgewählten Themen einzuordnen (vgl. MAYRING 2003, S. 92 ff.). Dazu wurden die in den Subkategorien vorkommenden einzelnen Materialien mit Ausprägungen in ordinalskaliertem Form (z.B. regelmäßig – häufig – selten – nie) versehen.

Anhand der Darstellung in noch sehr umfangreichen Excel-Tabellen erfolgte im anschließenden Durchgang eine Reduzierung und Erhöhung des Abstraktionsniveaus der Kategorien. Dieser Schritt bezog sich zum Beispiel auf die Kategorie der Verwendung eines bestimmten Materials (z.B. des französischen Erdkundebuches), die mit der Häufigkeit seiner Verwendung (0 = nie, 1 = selten, 2 = häufig, 3 = regelmäßig) kombiniert wurde. Diese Reduzierung vollzog sich vor dem Hintergrund, die im qualitativen Auswertungsschritt gewonnenen Typisierungen mit denen durch die Anwendung einer Clusteranalyse gewonnen Typen zu derselben Kategorienkombination zu vergleichen. Es zeigte sich, dass die Ergebnisse tendenziell übereinstimmen. Allerdings ergaben sich durch die Clusteranalyse Verzerrungen in Bereichen, in denen eine Gewichtung der einzelnen Merkmalsausprägungen eine bedeutendere Rolle spielt als ihre rein statistische Zuordnung (v.a. bei den *Begründungen* für die Nutzung des jeweiligen Materials). Ein umfassender Versuch, zum Vergleich der Ergebnisse der qualitativ gewonnenen Typen eine Clusteranalyse durchzuführen, wäre von forschungsmethodischem Interesse. Damit soll jedoch in keinem Fall der qualitativen Forschungsmethodik die Gültigkeit ihrer Ergebnisse abgesprochen werden. Der erforderliche Aufwand zur kompatiblen Variablenbestimmung und -gewichtung – u.a. zur Vermeidung von Verzerrungen der Ergebnisse – sollte jedoch durch Forscher durchgeführt werden, die für diesen methodenkombinatorischen Bereich über die notwendigen personellen und materiellen Ressourcen verfügen. Aus diesen sowie den o.g. Gründen zu Vorteilen und möglichen Problemen beim Einsatz von Clusteranalysen zur Typenbildung wurde von dieser methodischen Verschränkung abgesehen.

4.3.3.2 Typisierende Strukturierung

Das weiter reduzierte Material wurde schließlich typisierend strukturiert. Typen – als „Kombination von Merkmalen“ (LAZARSELD 1937 und BARTON 1955, zitiert in KELLE/KLUGE 1999, S. 78) – sind in ihrer Gruppierung gekennzeichnet durch eine interne Homogenität und eine externe Heterogenität zueinander (KELLE/KLUGE 1999, S. 78).

In der empirischen Sozialwissenschaft spielt die Konstruktion empirisch begründeter Typologien eine bedeutende Rolle. Als Gruppierungsprozess heterogener Untersuchungsbereiche dient die Typenbildung u.a. der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge (KELLE/KLUGE 1999, S. 37) und der Identifizierung und Strukturierung differenzierter Handlungsmuster. Außerdem können Typologien „helfen, Hypothesen zu generieren, Theorien zu entwickeln und Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren“ (DE HAAN u. a. 2001, S. 9).

Auch in den alltagsweltlichen Erfahrungen von Menschen neigen diese dazu, die Komplexität ihrer Lebenswelt ständig zu reduzieren. KLUGE (1999, S. 13) verweist darauf, dass Menschen „(größtenteils unbewußt) Personen und ihre Handlungsweisen, spezifische Lebenssituationen, -ereignisse und -erfahrungen typisieren und diese Typisierungen ihren eigenen Handlungen zugrunde legen“. So dient auch in der Forschung die Typenbildung der Reduktion komplexer Realitäten. Dabei erweist es sich als wesentlich, dass eine Typenbildung im Rahmen qualitativer Forschungsarbeiten nicht bei ihrer deskriptiven Funktion stehen bleibt. Vielmehr gilt es – auch auf verschiedenen Abstraktionsniveaus – die sozialen Zusammenhänge zu *verstehen* und zu *erklären* (KELLE/KLUGE 1999, S. 16 u. 75).

MAYRING (2003, S. 90) weist darauf hin, dass Typen nicht immer Personen sein müssen. Vielmehr „können [es] auch typische Merkmale sein, allgemein markante Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension“. Vor diesem Hintergrund bot es sich im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung an, neben den befragten Lehrkräften auch einzelne verwendete Lehr- und Lernmaterialien (wie z.B. das französische Erdkundebuch, das deutsche Erdkundebuch sowie spezifisch für den bilingualen Unterricht konzipierte Materialien) nach ihren besonders markanten Bedeutungsmerkmalen typisierend zu strukturieren.

Typenbildungen werden sowohl in quantitativ als auch qualitativ orientierten Forschungsarbeiten erstellt. Die jeweiligen durchzuführenden Schritte unterscheiden sich dabei jedoch deutlich. Im Folgenden soll aus Gründen der Komplexität nicht auf mögliche Prozesse der Typenbildung bei quantitativen Studien – u.a. anhand von Clusteranalysen – eingegangen werden (siehe dazu u.a. BACKHAUS u. a. 1996).

In qualitativ orientierten Forschungsstudien wird laut KELLE/KLUGE (1999, S. 75) der Prozess der Typenbildung in vielen Studien nicht ausführlich expliziert. KLUGE (1999, S. 17) weist darauf hin, dass eine enorme Vielfalt an möglichen Auswertungsschritten und Vorgehensweisen bestehe. Diese umfassen u.a. das Erstellen und den Vergleich von Datentabellen, Fallvergleiche bzw. fallvergleichende Kontrastierungen, idealtypische Struktur- und Prozessanalysen, den Einsatz rechnergestützter Gruppierungsverfahren u.v.m. Damit bezeichnet sie es als „nicht leicht, die unterschiedlichen Ansätze miteinander zu vergleichen“. In der Regel werden jedoch vor der Konstruktion empirisch begründeter Typologien „mehr oder weniger ausführliche Einzelfallanalysen“ (KELLE/KLUGE 1999, S. 75) durchgeführt.

Der Prozess der Typenbildung

KELLE/KLUGE (1999, S. 81 ff.) beschreiben die generellen vier Teilschritte im Prozess der

Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung (auch beschrieben als „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“, vgl. KLUGE 1999, S. 213 f.). Dieses Auswertungsmodell wurde im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit angewandt.

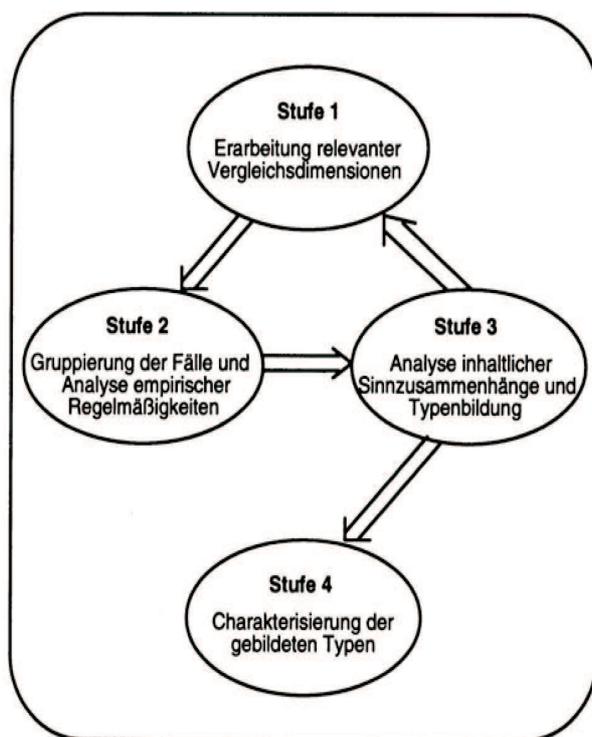


Abbildung 4.3: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung. Quelle: KELLE/KLUGE (1999, S. 82)

Der erste Schritt im Prozess der Typenbildung dient der Erarbeitung und Definition der Kategorien (Merkmale) und Subkategorien (Merkmalsausprägungen) als relevante Vergleichsdimensionen. Die Auswahl der Kategorien ist dabei direkt an die Fragestellung der Untersuchung angelehnt. Dieser Schritt wurde bei der Konstruktion der Kernkategorien für den Interviewleitfaden sowie bei der induktiven Kategorienbildung im Rahmen der Datenauswertung durchlaufen. Damit zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass die o.g. Stufen der empirisch begründeten Typenbildung (siehe Abb. 4.3, S. 125) zwar logisch aufeinander aufbauen, einzelne Schritte aber mehrfach durchlaufen werden können. KELLE/KLUGE (1999, S. 82) bezeichnen diese Teilschritte daher nicht als starres und lineares Auswertungs-schema. Die schließlich in diesem Teilschritt definierten Kategorien und Subkategorien (z.B. zur Verwendung von Materialien im bilingualen Sachfachunterricht) dienen später der Er-

fassung und Charakterisierung der Typen (z.B. zur Typologie der Materialnutzung) (vgl. KELLE/KLUGE 1999, S. 81).

Der anschließende Auswertungsschritt (Stufe 2) dient der Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten. Die Gruppierung der Fälle vollzieht sich anhand der definierten Vergleichsdimensionen (Kategorien) und ihrer Ausprägungen (Subkategorien). Mit diesem Schritt vollzieht sich der eigentliche „Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung“ (KELLE/KLUGE 1999, S. 86). Zur Untersuchung der empirischen Gesetzmäßigkeiten der generierten Gruppen greifen qualitativ orientierte Forscher i.d.R. auf das *Konzept des Merkmalsraums* von BARTON und LAZARSELD zurück (LAZARSELD 1937 und BARTON 1955, zitiert nach KELLE/KLUGE 1999, S. 86; vgl. KLUGE 1999). Dieses Konzept gewährleistet einen Überblick über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten. So weisen KELLE/KLUGE (1999, S. 80) darauf hin, dass die Entwicklung einer Kreuztabelle von Kategorien und ihren Merkmalsausprägungen (entsprechend einem Merkmalsraum; vgl. Abb. 4.2) „nämlich nicht nur eine Methode zur methodischen Kontrolle der Typenbildung [ist], sondern auch eine wertvolle heuristische Strategie, weil bereits die Kreuztabellierung von Kategorien auf potentielle Zusammenhänge zwischen den Merkmalen verweist“. Im Zuge der durchzuführenden Fallkontrastierungen müssen „Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, [...] miteinander *verglichen* werden, um die *interne Homogenität* der gebildeten Gruppen (die die Grundlage für die späteren Typen bilden) zu überprüfen“ (KELLE/KLUGE 1999, S. 81, Hervorhebung im Original). Einer weiteren Überprüfung bedarf die Forderung der ausreichend großen externen Heterogenität zwischen den Gruppen untereinander (vgl. DE HAAN u. a. 2001, S. 9).

Kategorie A	Kategorie B	
	Subkategorie B1	Subkategorie B2
Subkategorie A1	Fälle mit der Merkmalskombination A1, B1	A1, B2
Subkategorie A2	A2, B1	A2, B2

Tabelle 4.2: Darstellung von Merkmalskombinationen in einer Kreuztabelle. Quelle: KELLE/KLUGE (1999, S. 87; verbessert übernommen)

Im Anschluss an die Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten folgt die Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge (Stufe 3). Bei diesem Teilschritt ist es von großer Bedeutung, die Analysen über die deskriptive Ebene bis hin zum Verstehen und Erklären der sozialen Phänomene zu führen. KELLE/KLUGE (1999, S. 82) weisen darauf hin, im Rahmen dieser Analysen den Merkmalsraum weiter zu reduzieren und die Anzahl der Gruppen auf wenige Typen zu verringern. Gegebenenfalls können für diesen Auswertungsschritt weitere Merkmale hinzugezogen werden, die eine gute Trennung zwischen den Gruppen verstärken. Im Rahmen der Analyse inhaltlicher Zusammenhänge ist der erneute Vergleich und die Kontrastierung der Fälle (innerhalb der Gruppe und zwischen den Gruppen) von großer Bedeutung. Gegebenenfalls können die Gruppen bei diesem Auswertungsschritt noch leicht verändert werden. So können z.B. stark abweichende Fälle aus einer Gruppierung herausgenommen, einzelne Fälle anderen Gruppen zugeordnet, Gruppen gegebenenfalls zusammengefasst oder weiter differenziert werden (vgl. KELLE/KLUGE 1999, S. 92).

Im abschließenden Schritt der Typenbildung (Stufe 4) werden die empirisch gebildeten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge umfassend charakterisiert (vgl. dazu KELLE/KLUGE 1999, S. 82). Dabei können sich „die Fälle eines Typus nicht in allen Merkmalen gleichen, sondern nur *ähneln*“, so dass sich die Frage stellt, „wie das ‘Gemeinsame’ der Typen treffend charakterisiert werden kann“ (KELLE/KLUGE 1999, S. 94; Hervorhebung im Original). Um das Besondere eines jeden Typus aufzeigen zu können, werden in der Forschungspraxis häufig sog. „Prototypen“ ausgewählt (vgl. MAYRING 2003, S. 90). Diese stellen

„reale Fälle [dar], die die Charakteristika jedes Types am besten ‘repräsentieren’ [...]. Zu beachten ist dabei, daß der prototypische Fall zwar als Maßstab für die Typenordnung wichtige Dienste leistet, aber nicht der Typus ‘ist’, sondern ihm lediglich ‘entspricht’ (vgl. ZERSEN 1973, S. 131)“ (KELLE/KLUGE 1999, S. 94 f.).

Aus der Auswahl prototypischer Fälle – sowie anstelle von Prototypen – können außerdem sog. „Idealtypen“ gebildet werden (siehe z.B. bei GERHARDT 1986 und nach clusteranalytischen Berechnungen bei KUCKARTZ 1988). In diesem Zusammenhang wird aus den realen Fällen ein möglichst optimaler Fall ausgewählt, dessen einzelne Charakteristika zum Idealtypen zugespitzt werden. Dabei handelt es sich um konstruierte Idealtypen, die „keine Darstellung der Wirklichkeit [sind], sondern [...] im Sinne WEBERS (1904/1988, S. 90) als heuristische Mittel lediglich zur ‘*Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur*’ [dienen]

(GERHARDT 1986, S. 91)“ (zitiert in KELLE/KLUGE 1999, S. 96; Hervorhebung im Original). Aufgrund der Zuspitzung von Merkmalen beim Idealtypus können die Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen größer erscheinen, als sie wirklich sind. Sollen die Eigenarten der Einzelfälle besonders hervorgehoben werden, so bietet sich die Bildung von Idealtypen an. Zur Repräsentation der eigenen Gruppe bezeichnen ihn KELLE/KLUGE (1999, S. 96; Hervorhebung im Original) jedoch als „nicht immer zweckmäßig“. Sie befürworten zu diesem Zweck die Auswahl eines prototypischen – d.h. repräsentativen, realen – Falls „mit dessen Hilfe die *gesamte* Gruppe so zutreffend wie möglich charakterisiert werden kann. Auf diese Weise entgeht man auch dem Vorwurf, daß der gebildete Typus keinen bzw. kaum noch einen Bezug mehr zur untersuchten Realität aufweist“. Auf dieser argumentativen Grundlage wurde für die hier vorliegende Untersuchung die Bildung von Prototypen ausgewählt.

Typenbildung ist u.a. in der Mediennutzungsforschung verbreitet (vgl. u.a. KLIMENT 1997, S. 219, HASEBRINK 1997, S. 111 u. S. 10), in der z.B. Zuschauertypen aus der Typisierung von Rezipienten entwickelt werden. Mediennutzungstypen generierte auch OEHMICHEM (2004) zur Internetnutzung (zwei Hauptgruppen der Internetnutzung: der aktiv-dynamische User und der selektiv-zurückhaltende User als Online-Nutzer-Gruppen). Auch im schulischen Kontext werden Arbeiten zur Mediennutzungsforschung durchgeführt, so z.B. innerhalb des Projektes „Jugendliche und Internet“ (HERSBERGER 1998).

Typenbildung bei *Lehrkräften* führte u.a. CASELMANN (1964, zitiert nach KIRSTEN 1976, S. 15) durch. Er untersuchte die fachlich und pädagogisch orientierte Haltung von Lehrkräften und entwickelte zwei Haupttypen: „den ‘logotropen’, d.h. der Wissenschaft und der Kultur zugewendeten, und den ‘paidotropen’, d.h. dem Kinde zugewendeten Lehrer“. Im Rahmen einer Untersuchung zu Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen bildeten TERHART u. a. (1994, S. 139) Lehrertypen u.a. zur Berufszufriedenheit. Weitere Forschungsarbeiten, die z.T. unter anderen Gesichtspunkten bereits in dieser Arbeit angesprochen wurden, seien hier nur noch kurz genannt. So entwickelte MERZYN (1994) Lehrertypen aus dem Blickwinkel der Physikdidaktik, THÖNEBÖHN (1995) im Bereich der Geographiedidaktik, MÜLLER (2004) zum Physikunterricht und NEUHAUS (2004) in der Biologiedidaktik.

Um einige methodisch möglichen Unterschiede in der Typenbildung kurz darzulegen, wird im Folgenden der Typenbildungsprozess von drei ausgewählten Forschungsarbeiten skizziert. Diese beziehen sich allesamt auf den schulischen Kontext und die Befragung von Lehrkräften. So fasst MERZYN (1994) zur Auswertung der frei formulierbaren Antwortmög-

lichkeiten innerhalb seines Fragebogens die inhaltlich ähnlichen Aussagen der Lehrkräfte zusammen und ermittelt ihre Häufigkeiten (siehe sein Forschungsdesign auf S. 90). Schließlich klassifizierte er die Grundeinstellungen der Lehrer zum Schulbuch anhand einer rechnergestützten Latente-Klassen-Analyse (MERZYN 1994, S. 151). Wie auch CASELMANN (1964) ermittelte MERZYN (1994, S. 207) zwei „Arten“ von Physik-Lehrern bezüglich ihres Schwerpunktes einer fachlichen oder pädagogisch orientierten Haltung. Auch diese eruierte er anhand einer Latente-Klassen-Analyse.

THÖNEBÖHN (1995) legt in seiner Forschungsarbeit zur „Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I“ nicht explizit dar, wie er seine Lehrertypen entwickelte. Grundsätzlich belegt er seine interpretativen Aussagen zu den Lehrertypen mit illustrativen Zitaten. In einem Fall spricht THÖNEBÖHN von einer Typenbildung, obwohl er – ohne Alternativen – nur einen Typen darlegt (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 98). Da in diesem Fall in allen Interviews eine einheitliche Auffassung zur Fragestellung bestand, kennzeichnet THÖNEBÖHN diese als Typ „Erdkundebuch als Konkretisierung fachlicher Bildungs- und Erziehungsziele“ (THÖNEBÖHN 1995, S. 98). Vor diesem Hintergrund sei darauf hingewiesen, dass bei einem entsprechenden eindimensionalen Vorkommen von Merkmalsausprägungen in der vorliegenden eigenen Forschungsarbeit nicht von *Typenbildung* gesprochen wird, sondern die Ergebnispräsentation auf der deskriptiven und explikativen Ebene der Merkmalsausprägungen bleibt.

Wiederum anders ging MÜLLER (2004) vor, der seine 14 Lehrerinterviews – die in ein umfangreiches Forschungsprojekt eingebettet sind – in einem ersten Schritt quantitativ kodierte. Seiner Zielsetzung folgend, die untersuchten Lehrer aufgrund gemeinsamer Merkmale zu Lehrertypen zusammenzufassen, reduzierte er die Vielzahl seiner Kodiervariablen und wählte das Verfahren der Clusteranalyse. Er begründet diese Wahl mit der „geringen Probandenzahl“ (MÜLLER 2004, S. 207). Die clusteranalytische Typenbildung bei einer entsprechend geringen Probandenzahl muss jedoch – aus den bereits genannten Gründen (siehe S. 121) – sehr kritisch betrachtet werden. In einem weiteren Schritt führte MÜLLER eine differenzierte qualitativ orientierte Inhaltsanalyse durch. Seine quantitativ gewonnenen Lehrertypen wurden mit den Bildern Subjektiver Theorien aus der qualitativen Interviewanalyse weiter differenziert. Abschließend wurde eine Beziehung hergestellt zwischen den Lehrertypen und einzelnen ebenfalls im Projekt erhobenen Schülervariablen (MÜLLER 2004, S. 205).

Kapitel 5

Untersuchungsergebnisse

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die theoretischen Grundlagen und das Untersuchungsdesign dieser Arbeit. Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der Studie präsentiert. Zunächst erfolgt die Darlegung der persönlichen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte in typisierten Lehrerbiographien (Kapitel 5.1). Im Anschluss folgen die Beschreibung und Interpretation der schulischen Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren auf die im bilingualen Unterricht verwendeten Lehr- und Lernmaterialien. In diesem Zusammenhang werden zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen in den Schulen der befragten Lehrer und die tatsächlichen *medialen* Rahmenbedingungen „vor Ort“ aufgezeigt (Kapitel 5.2).

Anhand der Ergebnisse zur Häufigkeit der Verwendung einzelner Lehr- und Lernmaterialien, der medialen Auswahl aus dem jeweiligen Material sowie den didaktisch-methodischen Begründungen werden die Rezeption, Verwendung und Funktionen erläutert und vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse diskutiert (Kapitel 5.3). Die einzelnen Kapitel bieten außerdem einen vertieften Einblick in die Selektionskriterien der Lehrer.

Die Verbindung der Ergebnisse zur verwendeten Materialart (z.B. des französischen Erdkundebuches) und der Häufigkeit der Verwendung führt zur Bildung von Lehrertypen der *Materialnutzung* im deutsch-französischen Erdkundeunterricht (Kapitel 5.4). Ein weiterer Auswertungsschritt weist Lehrertypen der *Materialzufriedenheit* im zweisprachigen Erdkundeunterricht aus (Kapitel 5.5). Da angenommen wird, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte auf positiven und die Unzufriedenheit auf negativen Rahmenbedingungen beruht, werden die jeweiligen Einflussfaktoren im Rahmen der Typenbeschreibung explizit dar-

gelegt. Besonders die Aussagen der mit dem Materialangebot unzufriedeneren Lehrkräfte leiten über zu den Erwartungen an die zukünftige Materialentwicklung für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht (Kapitel 5.6).

Bezüglich der Strukturierung der Ergebnisse sei auf folgende Punkte hingewiesen: Im Rahmen qualitativer Untersuchungsverfahren ist – auch vor dem Hintergrund der Gütekriterien qualitativer Forschungsarbeiten – die argumentative Interpretationsabsicherung durch illustrative Zitate aus den Interviewtexten der Aussagenkontrolle beziehungsweise der vorgenommenen Typisierungen unerlässlich. Zur Präsentation von besonderen sowie typischen Denk- bzw. Handlungsweisen werden daher illustrative Zitate aufgeführt. Generell kann es ausreichend sein, ein einziges Zitat darzulegen. Zum Teil werden jedoch mehrere Textstellen präsentiert, wenn eine Typstruktur Nuancierungen enthält, die nicht durch einen einzelnen Interviewausschnitt abgesichert werden können. Die Inhalte der illustrativen Zitate enthalten in vielen Fällen sowohl beschreibende als auch begründende Aussagen. Eine Trennung der deskriptiven und explikativen Inhalte innerhalb eines Zitates wird bewusst vermieden, da dieses zum Zerreißen der Interviewaussagen führen würde und eventuelle Sinnverfärbungen zur Folge haben könnte.

5.1 Persönliche Rahmenbedingungen der Lehrer: Typisierte Biographien

In Kapitel 2.2.4 wurden bereits wesentliche administrativ beeinflusste Merkmale von bilingual unterrichtenden Lehrkräften erläutert. Diese stellen die theoretisch festgesetzten Anforderungen an die Unterrichtenden des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts dar. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Beschreibung des in die Untersuchung einbezogenen Samples. Dabei ist von Interesse, welche biographischen Rahmenbedingungen die befragten Lehrer tatsächlich aufweisen. Da diese u.a. als handlungsweisende Einflussfaktoren auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht gelten (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 330 ff.), werden die Lehrer anschließend nach diesen biographischen Rahmenbedingungen typisierend strukturiert. Anhand dieser Gruppierung soll untersucht werden, ob in Kombination mit den Ergebnissen zu den verwendeten Materialien (Kapitel 5.3) sowie zur Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit mit dieser Situation (Kapitel 5.5) mögliche Zusammenhänge zwischen den Berufsbiographien, den Handlungsweisen und der Materialzufriedenheit bestehen.

Leitfrage 1: *Welche biographischen Rahmenbedingungen bestehen bezüglich der Materialnutzung im deutsch-französischen Erdkundeunterricht?*

Wie bereits dargelegt, wurde in den Verwaltungsvorschriften des Landes Rheinland-Pfalz von 1995 (MBWW 1995, S. 398) explizit auf die Berücksichtigung von muttersprachig französischen Lehrer hingewiesen. Als Voraussetzung für ihre Einstellung im deutschen Schulsystem zählt ein dem deutschen Abschluss für das Lehramt an Gymnasien gleichwertiges Studium ihrer Muttersprache sowie des Sachfaches, grundlegende Kenntnisse der Didaktik ihrer Muttersprache als Fremdsprache sowie Kenntnisse des deutschen Schulsystems.

Von den insgesamt 18 befragten Lehrern sind vier muttersprachig französisch. Sie unterrichten im bilingualen Unterricht des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. Auch wenn Quantifizierungen im Rahmen dieser Arbeit vermieden werden sollen, entspricht diese Tendenz der tatsächlichen Verteilung. Aufgrund der additiven Organisationsform des bilingualen Sachfachunterrichts in Rheinland-Pfalz (vgl. Kapitel 2.2.1) und der Grenznähe zu Frankreich ist ihr Einsatz in dieser Unterrichtsform in Rheinland-Pfalz größer als in Nordrhein-Westfalen.

Weitere drei in die Befragung einbezogene Lehrer haben familiäre Beziehungen (u.a. über französischsprachige Ehepartner) zum Partnerland. Diese Tatsache lässt zum Einen eine sehr hohe fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte vermuten, zum Anderen halten sie sich in der Regel häufig in Frankreich oder in frankophonen Ländern auf. Dadurch kann in hohem Maße die private Materialverfügbarkeit beeinflusst werden. Interessant ist, *welche* Merkmale muttersprachig französische Lehrer bzw. solche mit familiären Beziehungen zum Partnerland bei der Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien sowie bezüglich der Zufriedenheit mit der Materialsituation aufweisen. Ob die Handlungsweisen der Gruppe muttersprachig französischer Lehrer ähnliche Ausprägungen aufweisen, werden die Ergebnisse zur Verwendung der jeweiligen Materialien zeigen.

Berufserfahrung insgesamt	Berufserfahrung bilingual						
	0 - 4 J.	5 - 10 J.	11 - 15 J.	16 - 20 J.	21 - 25 J.	26 - 30 J.	> 30 J.
0 - 4 J.							
5 - 10 J.		15 12 17 18 10 03					
11 - 15 J.			14	13			
16 - 20 J.	08						
21 - 25 J.			02	06, 16 05	04		
26 - 30 J.				07, 09	01		
> 30 J.							11

sofort bzw. nach wenigen Jahren mit bilinguaem Unterricht begonnen

nach ca. 10-15 J. mit bilinguaem Unterricht begonnen

nach > 15 J. mit bilinguaem Unterricht begonnen

Tabelle 5.1: Berufserfahrung der Lehrer nach der Anzahl der Berufsjahre insgesamt und bilingual

Als weiteres biographisches Merkmal wurde das Dienstalalter erhoben, um dadurch Rückschlüsse auf die mögliche Stabilität von beruflichen Erfahrungen zu ziehen. Neben der Anzahl der gesamten Berufsjahre als Lehrer interessierte die Anzahl der Berufsjahre im bilingualen Bereich. Die an der Befragung teilnehmenden Lehrer weisen zwischen null bis

vier (L 08) und mehr als 30 Jahren (L 11) Berufserfahrung im bilingualen Sachfachunterricht auf. Die Anzahl der Berufsjahre im bilingualen Sachfachunterricht liegt z.T. deutlich unter der Zeit ihrer gesamten Berufsjahre als Pädagoge (vgl. Tabelle 5.1). Diese Unterschiede reichen von wenigen Jahren (z.B. bei L 12 und L 18) bis zu mehr als 15 Jahren (L 08). Mehrere Lehrer haben nach circa 10-15 Dienstjahren mit bilingualem Sachfachunterricht begonnen (L 01, L 02, L 05, L 06, L 07, L 09, L 16). Nur einige von ihnen (L 10, L 13, L 15 und L 17) erteilten von Beginn ihrer Berufstätigkeit im Schuldienst bilingualen Sachfachunterricht.

Die oben beschriebenen Zahlen zeigen, dass die Anzahl der bilingualen Dienstjahre große Differenzen aufweist. Für die Befragung konnte eine größere Gruppe von Lehrern gewonnen werden, die eine noch relativ geringe Berufserfahrung von bis zu zehn Jahren aufweist. Die meisten der in der Kategorie „5-10 Jahre bilinguale Berufserfahrung“ vertretenen Lehrer weisen eine bilinguale Unterrichtstätigkeit von bis zu sechs Jahren auf. Mehrere von ihnen konnten bereits im Referendariat bilinguale Lehr-Erfahrungen sammeln (L 10, L 12, L 15, L 17). Sie weisen – bezogen auf den bilingualen Sachfachunterricht – eine Ausbildung auf, die von Erfahrungen im bilingualen Bildungsbereich genährt ist. Damit wurden sie bereits während ihres Referendariats mit erfahrungsbasierten Handlungsweisen ihrer Ausbildungslehrer u.a. zur Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht konfrontiert und hatten die Möglichkeit, diese Handlungsweisen reflektiert zu übernehmen oder abzulehnen.

Eine entsprechende Ausbildungsmöglichkeit bot sich den Lehrkräften mit langjähriger bilingualem Lehrerfahrung nicht. L 11 weist mit mehr als 30 bilingualen Dienstjahren die größte Berufserfahrung auf diesem Gebiet auf. Da der bilinguale Sachfachunterricht in Deutschland erst seit circa 30 Jahren existiert (vgl. Tabelle 2.2), konnten bei seiner Ausbildung erfahrungsbasierte Handlungsweisen von bilingual unterrichtenden Kollegen noch keine Rolle spielen. Damit gehört L 11 der Gruppe von Lehrern an, die dieses Bildungsangebot in Deutschland zunächst auf- und schließlich ausbauten. Deren Einstellungen und Handlungsweisen bezüglich der Materialverwendung im bilingualen Unterricht müssen als weitgehend selbstständig erfahrungsbasiert betrachtet werden. Die geringe Anzahl der befragten Lehrer mit einer entsprechend langjährigen bilingualen Berufstätigkeit wie L 11 hängt damit zusammen, dass der größte Teil von ihnen bereits pensioniert ist.

Wie aus Tabelle 5.1 ersichtlich wird, umfasst die Stichprobe dieser Untersuchung außerdem zahlreiche Lehrkräfte mit einer bilingualen Berufserfahrung, die circa 10-15 Jahre unter ih-

rer gesamten Berufserfahrung liegt. Diese zeitliche Differenz hat verschiedene Ursachen. So kann der Beginn der bilingualen Lehrtätigkeit eines Lehrers mit dem Einrichtungsjahr des bilingualen Zuges ihrer Schule übereinstimmen. Da u.a. dieser Lehrer mit der entsprechenden Fächerkombination bereits an der Schule vertreten war oder zu diesem Zwecke angeworben wurde, konnte vor diesem Hintergrund der Entschluss zur Einrichtung des bilingualen Bildungsganges fallen. Dafür ist L 02 ein Beispiel. Er erteilte zunächst mehr als zehn Jahre lang regulären Erdkunde- und Französischunterricht und erklärte sich bereit, an der Schule einen deutsch-französischen Bildungsgang aufzubauen. Die Differenz zwischen den bilingualen und den Gesamt-Berufsjahren ist somit mit der zunächst fehlenden Existenz eines bilingualen Bildungsangebotes an seiner Schule zu erklären. Auch weitere Lehrer, deren bilinguale Dienstjahre nicht mit den gesamten Dienstjahren übereinstimmen (z.B. L 06, L 07, L 14, L 16, L 18) zeigen, dass diese sich mit der entsprechenden Fächerkombination Erdkunde/Französisch nach mehreren Jahren regulärer Lehrtätigkeit an eine Schule mit bereits etabliertem bilingualen Bildungsgang beworben haben.

Die Interpretation der o.g. Merkmale „Berufserfahrung bilingual“ und „Berufserfahrung insgesamt“ lässt jedoch noch keine Schlüsse zu, inwiefern die Lehrer sich aus eigenem Interesse für die bilinguale Lehrtätigkeit beworben haben. Für entsprechende Aussagen ist die Berücksichtigung des Merkmals „Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit“ erforderlich.

Das Merkmal „Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit“ zeigte in der Befragung deutlich divergierende Merkmalsausprägungen. So drückt sich diese u.a. in der intrinsischen Motivation aus. Sie zeigt sich in der *eigenen Bewerbung* auf die entsprechende Stelle an einer Schule bzw. die Bereitschaftserklärung gegenüber dem eigenen Schulleiter zur Übernahme dieser Aufgabe. Bezogen auf die Äußerungen zur eigenen Bewerbung auf die bilinguale Stelle wurde zur weiteren Interpretation das Merkmal „bilinguale Dienstjahre“ hinzugezogen. Dadurch ergeben sich Differenzierungen bezüglich der eigenen Bewerbung der Lehrer a) zum Zweck des Aufbaus eines bilingualen Bildungsganges an einer anderen bzw. ihrer bisherigen Schule, b) in einen bereits etablierten bilingualen Bildungsgang sowie c) bereits als Referendar in einen etablierten bilingualen Bildungsgang (siehe Tabelle 5.2, S. 136).

Die in der Kreuztabelle aufgeführten Merkmalsausprägungen der befragten Lehrer lassen sich aufgrund ihrer Heterogenität gegeneinander deutlich abgrenzen und gruppieren. Bei diesen Gruppierungen liegt der Fokus auf der Merkmalsausprägung der Motivation.

Typ A: „Der Gründer“

So zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte L 02, L 11 und L 13 aufgrund einer eigenen Bewerbung zum Aufbau eines bilingualen Bildungsganges an ihrer jetzigen Schule beigetragen haben. Die Merkmalsausprägung ihrer Motivation ist damit gleich und wurde als Typ A zusammengefasst. Dieser wird im Folgenden als „Der Gründer“ bezeichnet. Als „Pionier“ soll dieser Typ bewusst nicht bezeichnet werden, da dieser Begriff auch in der Literatur in der Regel den Lehrern vorbehalten ist, die diese Unterrichtsform vor circa 30 Jahren in deutschen Schulen begründeten. Dementsprechend käme nur L 11 die Bezeichnung als „Pionier“ zu.

Berufserfahrung bilingual	eigene Bewerbung			ergeben wg. Fächerkombination u. privat begründeter Wunsch nach Schulwechsel → in existierenden bilingualen Zug
	als Lehrer → zum Aufbau des bilingualen Zuges	als Lehrer → in existierenden bilingualen Zug	als Referendar → in existierenden bilingualen Zug	
0 - 10 J.	02	14, 18	10, 12, 15, 17	03, 08
11 - 20 J.	13	05, 06, 07, 16	C	01, 04, 09
21 - 30 J.	A	B		D
> 30 J.	11			

Typen:

- A = "Der Gründer"
- B = "Der Erbe"
- C = "Der Vorgebildete"
- D = "Der Quereinsteiger"

Tabelle 5.2: Motivation der Lehrer für ihre bilinguale Lehrtätigkeit

Prototypisch wird der Gründer durch L 02 vertreten. Aufgrund seiner Fächerkombination des Sachfaches (Erdkunde) und der Fremdsprache (Französisch) besteht die rechtliche Legitimation zur Ausübung der bilingualen Lehrtätigkeit. Auf die weiteren Regelungen für muttersprachig französische Lehrer (vgl. Kapitel 2.2.4) sei hier jedoch noch einmal explizit hingewiesen, da diese besonders in Rheinland-Pfalz als Pioniere des bilingualen Bildungsganges zahlreicher Schulen mitgewirkt haben. Neben dem primären Merkmal der Motivation aus eigener Bewerbung zum Zweck des Aufbaus eines bilingualen Bildungsganges

ges ist dieser Prototyp gekennzeichnet durch eine sehr große Affinität zum Partnerland. Diese äußert sich u.a. in den längeren (z.T. mehrjährigen) Auslandsaufenthalten und u.a. durch familiäre Beziehungen im französischsprachigen Partnerland.

Innerhalb dieses Typs unterscheiden sich die Lehrkräfte bezüglich der Anzahl ihrer bilingualen Berufsjahre. Diese liegt zwischen mehr als 30 Jahren (L 11) und bis zu circa zehn Jahren (L 02). Hinsichtlich der zeitlichen Dimension ist dieser Typ jedoch nicht nach unten hin beschränkt. Lehrer, die sich gegenwärtig zum Zweck des Aufbaus eines bilingualen Bildungsangebotes für die Tätigkeit in dieser Unterrichtsform entscheiden, würden ebenfalls dem Typ A zuzuordnen sein.

Typ B: „Der Erbe“

Die zweite Gruppe ähnelt dem Typen des „Gründers“ in der intrinsischen Motivation zur Bewerbung für die bilinguale Lehrtätigkeit. Wie bei Typ A sind die Lehrer der Gruppe B gekennzeichnet durch längere, mindestens einjährige bis z.T. mehrjährige Auslandsaufenthalte im Partnerland. Der Unterschied zum Typen der „Gründer“ liegt jedoch darin, dass die Lehrer der Gruppe B aus eigener Initiative an Schulen mit einem *bereits etablierten* bilingualen Bildungsgang begannen. Dadurch kommt ihnen nicht mehr die Funktion des Aufbaus sondern vielmehr des Ausbaus dieses Bildungsganges zu. Damit sind sie außerdem in eine bereits existierende bilingual unterrichtende Fachgruppe eingetreten und konnten direkt von der Möglichkeit des innerkollegialen Erfahrungs- und Materialaustausches profitieren. Die Lehrer dieser Gruppe ähneln sich in den oben aufgeführten Merkmalen so sehr, dass sie als gesamte Gruppe prototypisch beschrieben werden können. Alle sechs Fälle weisen mindestens eine circa einjährige Ausbildung im Partnerland auf (z.B. als Studienaufenthalt oder Aufenthalt als *Assistant Teacher*). Anschließend waren sie jedoch noch nicht im bilingualen Bildungsbereich tätig. Nach einer mehrjährigen regulären Unterrichtstätigkeit bewarben sie sich aus eigener Motivation auf eine bilinguale Lehrerstelle. Aufgrund dieses „Einstiegs“ in den schon etablierten Bildungsgang als bereits berufserfahrene Lehrer werden diese als Typ „Der Erbe“ bezeichnet.

Typ C: „Der Vorgebildete“

Die dritte Gruppe, die sich durch eine eigene Bewerbung für die bilinguale Lehrtätigkeit entschied, ist durch eine zweisprachige Unterrichtstätigkeit *bereits im Referendariat* gekennzeichnet (L 10, L 12, L 15, L 17). Ihre Erfahrungen wurden außerdem explizit von Seiten des Studienseminars unterstützt. Aufgrund dieser Merkmalsausprägung werden die Lehrer

dieser Gruppe C als Typ „Der Vorgebildete“ bezeichnet. Ihre Gesamt-Dienstjahre entsprechen denen im bilingualen Unterricht. Eine Ausnahme dazu bildet L 12, der nach dem Referendariat nicht direkt durchgängig bilingual unterrichtet. Alle Lehrer dieser Gruppe haben ein Studium der Fächer Geographie und Französisch an einer deutschen Hochschule absolviert. Bereits während des Studiums und/oder während des Referendariats konnten sie für einen mindestens mehrwöchigen Aufenthalt im französischsprachigen Ausland Studien- und/oder Unterrichtserfahrungen sammeln. Diese Unterrichtserfahrungen bezogen sich i.d.R. auf Deutsch (als Fremdsprache) und deutschsprachigen Erdkundeunterricht für Klassen der *section européenne*. Aufgrund der bilingualen Lehrtätigkeit an der jeweiligen Ausbildungsschule haben sie außerdem bereits eigene Unterrichtserfahrung mit bilinguaem Sachfachunterricht. Bei einigen befand sich die Ausbildungsschule mit bilinguaem Lehrangebot zudem in einem anderen Bundesland.

Aufgrund der Merkmalsausprägung der bilingualen Lehrtätigkeit schon während des Referendariats *mit expliziter Ausbildungs-Unterstützung des jeweiligen Studienseminars* unterscheidet sich diese Gruppe deutlich von den anderen Gruppen. Bereits zu früheren Zeiten war es möglich, aufgrund der Fakultas für Erdkunde und Französisch zum Referendariat einer Schule mit bilinguaem Bildungsgang zugewiesen zu werden. Allerdings besteht die explizite Unterstützung durch ein Studienseminar – i.d.R. mit entsprechendem Seminarprogramm (vgl. KOCH 1997) – erst seit wenigen Jahren. Aufgrund dieser Tatsache ist die Gruppierung der Lehrkräfte dieses Typs auf die Kategorie der bilingualen sowie gesamten Berufserfahrung bis circa zehn Jahren zu erklären. Auch bei einem größeren Sample wären keine dienstälteren Lehrkräfte zu erwarten gewesen.

Typ D: „Der Quereinsteiger“

Während sich bei den bisherigen drei Typen die Lehrer aus eigenem Interesse für ihre bilinguale Lehrtätigkeit beworben haben, hat ein nicht geringer Teil der Befragten sich zunächst nicht aus eigenem Wunsch dieser Unterrichtsform gewidmet. So gaben einige der befragten Lehrkräfte an, ihre bilinguale Lehrtätigkeit habe sich aufgrund ihrer Fächerkombination *ergeben* (L 01, L 03, L 04, L 08, L 09). Diese Lehrer werden in der Gruppe D zusammengefasst. Nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit als reguläre Erdkunde- und Französischlehrer wünschten diese Lehrkräfte aus privaten Gründen einen Schulwechsel. Aufgrund ihrer Fächerkombination (Erdkunde – Französisch) erfolgte die Zuweisung an eine Schule mit bestehendem bilinguaem Bildungsangebot. Für die Stellenannahme wurden sie vor die Entscheidung gestellt, dann bilingual unterrichten zu müssen („Gefragt, ob ich

bereit bin, das zu machen“; L 09, A, 0032; „Wenn Sie hierhin kommen, müssen Sie bilingual unterrichten. [...] Und ich wollte an diese Schule kommen“; L 08, A, 0041). Der Beginn ihrer bilingualen Lehrtätigkeit ist damit nicht mit dem primären Wunsch einer bilingualen Lehrtätigkeit zu begründen. Zudem haben die Lehrer dieser Gruppe keine – oder im Vergleich zu o.g. Gruppen eine nur geringe – Unterrichtserfahrung im französischsprachigen Ausland. Die primären Kennzeichen dieses Types sind damit die zunächst nicht aus eigener Motivation begonnene bilinguale Lehrtätigkeit wegen eines gewünschten Schulwechsels sowie die fehlende Unterrichtserfahrung im zielsprachigen Ausland. Aufgrund dieser Charakteristika werden die Lehrer dieser Gruppe als Typ der „Quereinsteiger“ bezeichnet. Es sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die fehlende primäre Motivation nichts mit einem fehlenden Engagement dieser Lehrer für ihren zweisprachigen Sachfachunterricht zu tun hat. Es zeigte sich nämlich, dass auch Lehrer dieses Typs extrem engagierte bilingual unterrichtende Lehrer sein können.

Die Anzahl der bilingualen Berufsjahre innerhalb der Gruppe D ist sehr unterschiedlich. Während sich für die Lehrer L 01, L 04 sowie L 09 bereits vor circa 10-20 Jahren der Einstieg in die Lehrtätigkeit dieser Unterrichtsform ergeben hat, weist L 08 erst weniger als vier Berufsjahre im bilingualen Sachfachunterricht auf. Damit hat er die geringste bilinguale Berufserfahrung der in diese Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte. Da die Differenz zwischen der Gesamtzahl seiner Dienstjahre und den bilingualen Dienstjahren fast 20 Jahre beträgt, zeigt er den spätesten Einstieg in die bilinguale Lehrtätigkeit unter den Probanden dieser Untersuchung.

Außer der Motivation ergaben sich im Rahmen dieser Untersuchung weitere möglicherweise relevante Einflussgrößen auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht. So haben einige Lehrer an einer weiteren Schule und z.T. in einem anderen Bundesland bilingual unterrichtet und einen Einblick in die Organisation des bilingualen Bildungsganges sowie die möglicherweise divergierende mediale Ausstattung einer anderen Schule gewinnen können. Zudem waren sie in innerkollegialem Kontakt mit bilingual unterrichtenden Lehrkräften einer weiteren Schule. Durch ihre Lehrtätigkeit in einem anderen Bundesland konnten einige dieser Lehrer die gegebenenfalls für das andere Bundesland spezifischen curricularen Vorgaben und entsprechende Lehr- und Lernmaterialien kennenlernen (wie z.B. die PZ-Informationen des Pädagogischen Zentrums in Rheinland-Pfalz).

Auch die Wochenarbeitszeit kann Einfluss auf die Materialrezeption, -verwendung und -zufriedenheit haben. Die Arbeitszeit der befragten Lehrer zeigt große Unterschiede. Wäh-

rend einige Lehrer im Rahmen einer vollen Stelle bilingualen Sachfachunterricht erteilen, haben andere ihre Arbeitszeit zum Teil deutlich reduziert. Allerdings drücken diese Aussagen lediglich die *berufliche* Arbeitsbelastung der einzelnen Lehrer aus. Auch private beziehungsweise familiäre Einbindungen können zu einer zeitlichen Belastung führen und die mögliche zeitliche Investition zur Materialsuche verringern.

Die meisten der befragten Lehrer erteilen sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II bilingualen Sachfachunterricht. Vier von ihnen sind jedoch lediglich im bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt (L 02, L 08, L 09, L 14). Bei dem Großteil dieser Lehrer ist dieses mit den organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule zu begründen, da der zweisprachige Erdkundeunterricht in ihren Schulen auf die Sekundarstufe I beschränkt ist. Diese Kategorie kann bei der Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht von Bedeutung sein, da die Lernvoraussetzungen der Schüler in den unterschiedlichen Schulstufen zum Teil große kognitive und fremdsprachliche Differenzen aufweisen. Lehrkräfte, die ausschließlich in der Sekundarstufe I bilingualen Sachfachunterricht erteilen, müssen mit Schülern geringerer fremdsprachlicher Kompetenzen arbeiten.

Eine weitere Kategorie bilden die studierten und unterrichteten Fächer der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte. Wie bereits dargelegt, haben die befragten Lehrer i.d.R. die Fakultas des Sachfaches Erdkunde und der Fremdsprache Französisch. Ausnahmen ergeben sich z.B. für die muttersprachlich französischen Lehrkräfte (für die z.B. die Fakultas für das Fach Französisch entfällt). Weitere abweichende Voraussetzungen können bei Einzelfällen bestehen. Auf diese kann hier jedoch nicht eingegangen werden. Mehrere der befragten Lehrkräfte haben zudem die Fakultas in einem dritten Unterrichtsfach.

Auch bezüglich der unterrichteten Fächer der Befragten zeigen sich größere Unterschiede. Diese betreffen zum Einen die Anzahl der bilingual unterrichteten Klassen sowie ihre Verteilung in den unterschiedlichen Sekundarstufen. Während ein Lehrer zur Zeit der Befragung lediglich eine bilinguale Klasse der Sekundarstufe I unterrichtet (L 18), unterrichten andere befragte Kollegen mehrere Kurse in der Sekundarstufe I und/oder II (besonders L 05, L 06, L 13). Die meisten von ihnen erteilen zudem Französischunterricht. Einige von ihnen sind ausschließlich im Französischunterricht des bilingualen Bildungsganges eingesetzt, ein anderer Lehrer dagegen erteilt seit langem überhaupt keinen Französischunterricht mehr. Bezüglich des regulären Erdkundeunterrichts zeigt sich, dass mehr als die Hälfte zur Zeit der Befragung keinen regulären Erdkundeunterricht erteilt. Außerdem werden Lehrer mit

einem dritten Fach häufig nicht mehr in diesem eingesetzt. Einige der Lehrer äußern sich darüber enttäuscht und fühlen sich durch den bilingualen Sachfachunterricht vereinnahmt.

Bei der Kategorie „Auslandserfahrungen“ wurde ersichtlich, dass die meisten Lehrer während des Studiums oder des Referendariats Studien- und/oder Unterrichtserfahrungen im französischsprachigen Ausland gewinnen konnten. Vor dem Hintergrund der Rezeption und Verwendung von geographischen Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Erdkundeunterricht ist von besonderem Interesse, ob die einzelnen Lehrer bereits vor dem Beginn ihrer bilingualen Lehrtätigkeit mit französischen (*Histoire-)**Géographie*-Büchern in Kontakt gekommen sind. Für die befragten muttersprachig französischen Lehrer muss diese Frage eindeutig mit ja beantwortet werden, da sie während ihrer eigenen Zeit als Schüler in Frankreich mit den französischen Büchern arbeiteten. Ihre Kenntnis französischer Schulbücher ist deshalb sehr groß. Weitere Lehrer (z.B. L 02, L 06, L 07, L 16 und L 18) kamen im Rahmen längerer Studienaufenthalte und/oder Unterrichtserfahrungen in Frankreich mit französischen Erdkundebüchern in Kontakt. Zusätzlich zu diesen Erfahrungen konnten die Lehrer, die bereits im Referendariat bilingual unterrichteten (L 10, L 12, L 15, L 17), während ihrer Ausbildung mit Ausbildungslehrern und Seminarleitern über den Einsatz französischer Erdkundebücher im bilingualen Sachfachunterricht diskutieren. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrer, die keine längeren Auslandsaufenthalte während ihrer Ausbildung wahrgenommen haben, bis zum Zeitpunkt ihrer bilingualen Tätigkeit noch keine Erfahrungen mit authentischen französischen Erdkundebüchern machen konnten (L 01, L 03, L 04, L 08, L 09).

Die biographischen Daten der befragten Lehrer zeigen sehr heterogene Merkmalsausprägungen. Wesentliche Merkmale wie die Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit sowie die Anzahl der bilingualen Dienstjahre wurden in Kreuztabellen zusammengestellt, um zu diesen Kategorien eine Typisierung durchzuführen. Bezüglich der Merkmalskopplung „Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit“ und „bilinguale Berufsjahre“ wurden die vier Typen „Der Gründer (Der Aufbauer“, „Der Erbe (Der Ausbauer)“, „Der Vorgebildete“ sowie „Der Quereinsteiger“ generiert und charakterisiert. Für die weitere Untersuchung stellt sich die Frage, ob – und warum – Lehrer mit ähnlichen biographischen Merkmalsausprägungen auch in der Verwendung von geographischen Lehr- und Lernmaterialien in ihrem bilingualen Sachfachunterricht eine ähnliche Nutzung aufweisen – oder sich in ihren Verwendungsmustern unterscheiden. In diesem Zusammenhang kann darüber diskutiert werden, ob sich bei einigen bilingual unterrichtenden Lehrern die „Berufsbiografie als Problem“ (TERHART 2001, S. 60) oder als Chance darstellt.

5.2 Organisatorische und materielle Rahmenbedingungen in den Schulen der befragten Lehrer

Die im Folgenden dargelegten organisatorischen sowie materiellen Rahmenbedingungen zählen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Erdkundeunterricht, die als Einflussgröße auf die Entscheidungen und Handlungsweisen der Lehrer wirken. Die folgenden Ergebnisse stehen unter der

Leitfrage 2: *Welche organisatorischen Rahmenbedingungen bestehen bezüglich der Materialnutzung im deutsch-französischen Erdkundeunterricht?*

Zunächst werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schulen skizziert. Bezogen auf die Zeit seit der Einrichtung des deutsch-französischen Bildungsganges zeigt sich, dass insgesamt sechs Schulen (drei aus Nordrhein-Westfalen und drei aus Rheinland-Pfalz) der befragten Lehrer bereits seit über 30 Jahren diese Unterrichtsform aufweisen (siehe Tabelle 5.3). Die kürzeste Zeitspanne des bilingualen Bildungsangebots der in diese Untersuchung einbezogenen Schulen liegt bei 10-15 Jahren. Sie begannen zur Zeit des kleinen „Booms“ deutsch-französischer Bildungsgänge zwischen 1988 und 1999 (vgl. MENTZ 2004, S. 127). Die Quantität dieser Schulen der „Boomphase“ macht bundesweit circa zwei Drittel der Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Zug aus.

Über die Dauer der Existenz des bilingualen Bildungsganges können keine direkten Schlüsse auf die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien der jeweiligen Lehrer gezogen werden. Allerdings kann diese Rahmenbedingung für die materielle Ausstattung der Schulen eine bedeutende Rolle spielen. Es ist anzunehmen, dass Schulen mit einer langjährigen Existenz des bilingualen Bildungsganges über eine entsprechend umfangreichere materielle Ausstattung verfügen als jüngere Einrichtungen dieser Art. Allerdings kann die Quantität an verfügbaren Materialien nicht mit ihrer Aktualität und Qualität in Verbindung gebracht werden. Zu groß ist die Gefahr von veralteten Lehr- und Lernmaterialien gerade für den (zweisprachigen) Erdkundeunterricht. Zudem hängt die gegenwärtige Ausstattung von Entscheidungen ab, die in den letzten Jahren zugunsten der organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen der Schule führten – unabhängig von der Dauer der Existenz des bilingualen Bildungsganges der jeweiligen Schule.

Tabelle 5.3 weist aus, dass sowohl Schulen in die Untersuchung einbezogen werden konnten, an denen ausschließlich in der Sekundarstufe I bilingualer Sachfachunterricht erteilt

Bilingualer Zug seit	Anzahl der Schulen	Bundesland	Bilingualer Erdkundeunterricht in
5–15 Jahren	3	1x NRW 2x RLP	1x Sek I u. II 2x Sek I u. II
20–25 Jahren	2	2x NRW	1x Sek I u. II, 1x Sek I
>30 Jahren	6	3x NRW 3x RLP	2x Sek I u. II, 1x Sek I 3x Sek I u. II
Gesamt	11	6x NRW 5x RLP	4x Sek I u. II, 2x Sek I 5x Sek I u. II

Tabelle 5.3: Zeitliche Dauer der Existenz des bilingualen Bildungsganges der in die Untersuchung einbezogenen Schulen und Existenz des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts der jeweiligen Sekundarstufen

wird als auch Schulen mit einem bilingualen Lehrangebot in beiden Sekundarstufen. Auch diese organisatorischen Rahmenbedingungen können einen Einfluss auf die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Sachfachunterricht haben, da u.a. das kognitive und fremdsprachliche Leistungsniveau der Schüler in der jeweiligen Sekundarstufe Unterschiede aufweist.

Nachfolgend wird detaillierter auf das tatsächliche Unterrichtsangebot des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts innerhalb der Sekundarstufen I und II eingegangen. Zunächst verdeutlicht eine Darlegung das Angebot in verschiedenen Klassenstufen. Im Anschluss folgen Ausführungen zur jeweiligen Quantität des zweisprachigen Erdkundeunterrichts. Diesbezüglich ergeben sich für die in die Untersuchung einbezogenen Schulen die dargelegten Gruppierungen bezüglich ihres Lehrangebots im zweisprachigen Erdkundeunterricht. Aus Gründen der Komplexität und der Heterogenität können die weiteren bilingual unterrichteten Sachfächer nicht in diese Gruppierung einbezogen werden. Lediglich auf den in einzelnen Klassenstufen parallel angebotenen bilingualen Geschichtsunterricht wird bei einigen Ausführungen verwiesen, da dieser in direktem Zusammenhang mit der Rezeption und Verwendung des französischen Erdkundebuches stehen kann.

Wie Tabelle 5.4 verdeutlicht, wird in allen der in die Untersuchung einbezogenen Schulen in der Sekundarstufe I in Klasse 7 deutsch-französischer Erdkundeunterricht erteilt. Gemeinsam ist zudem allen Schulen das Angebot bilingualen Erdkundeunterrichts in Klasse

	Typ A	Typ B	Typ C	Typ D	Typ E
5. + 6. Klasse	Vorlauf	Vorlauf	Vorlauf	Vorlauf	Vorlauf
7. Klasse	biliEkU	biliEkU	biliEkU	biliEkU	biliEkU
8. Klasse	biliEkU	biliEkU	biliEkU	biliEkU	biliEkU
9. Klasse	biliEkU	—	biliEkU (1 h)	—	biliEkU
10. Klasse	—	—	biliEkU	biliEkU	—
11. Klasse	biliEkU	biliEkU	biliEkU	—	—
12. Klasse	biliEkU	biliEkU	biliEkU	—	—
13. Klasse	biliEkU	biliEkU	biliEkU	biliEkU	—

Tabelle 5.4: Typisierung der Schulen nach ihrer Abfolge des bilingual unterrichteten Sachfaches Erdkunde

8. Da in Nordrhein-Westfalen in Klasse 9 Erdkundeunterricht erteilt wird, wird auch im bilingualen Zug grundsätzlich zweisprachiger Erdkundeunterricht angeboten (siehe Typ A: NRW 1, NRW 3, NRW 4, NRW 5 sowie Typ E: NRW 2 und NRW 6). In Rheinland-Pfalz wird das Fach Erdkunde in Klasse 9 nicht erteilt (vgl. MBWW 1996). Schulen mit bilingualem Bildungsgang haben jedoch die Möglichkeit, in dieser Klassenstufe eine Stunde bilingualen Erdkundeunterricht anzubieten. Dass von dieser Regelung Gebrauch gemacht wird, zeigen Typ C (RLP 1) – sowie RLP 5 (als Abweichung des Typs D). In den anderen im Rahmen dieser Untersuchung berücksichtigten Schulen aus Rheinland-Pfalz findet kein fremdsprachiger Erdkundeunterricht in Klasse 9 statt (vgl. Typ B: RLP 2, RLP 4 sowie Typ D: RLP 3).

Für Nordrhein-Westfalen ist in Klasse 10 kein Erdkundeunterricht vorgesehen. Daher entfällt für diese Klassenstufe auch der zweisprachige Erdkundeunterricht (vgl. Typ A und Typ D). Die Situation in Rheinland-Pfalz ist bezüglich des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Klasse 10 heterogener. Laut Lehrplan (vgl. MBWW 1996) ist für diese Klassenstufe Erdkundeunterricht – auch bilingual erteilt – vorgesehen. Die tatsächliche Organisation zeigt jedoch, dass einige Schulen (Typ B – RLP 2 und RLP 4) in Klasse 10 keinen zweisprachigen Erdkundeunterricht – dafür ein anderes bilinguales Sachfach anbieten. Der Vergleich mit Tabelle 2.3 lässt vermuten, dass der bilinguale Erdkundeunterricht der Klasse 10 in Klasse 11 der Sekundarstufe II verlagert wurde, in der er normalerweise nicht angeboten wird.

Bilingualer Erdkundeunterricht wird in der Sekundarstufe I vor allem in den Klassen 7 und 8 erteilt. Die Konsequenz daraus sind geringere kognitive und fremdsprachliche Kompetenzen der Schüler, die auf die Rezeption und Verwendung von geographischen Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht Einfluss haben können.

Auch im Hinblick auf das Angebot des bilingualen Sachfaches Erdkunde in der Sekundarstufe II zeigt sich ein heterogenes Bild bei den Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Die meisten der in die Untersuchung einbezogenen Schulen in der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen weisen die in Tabelle 2.3 dargelegte Abfolge des bilingualen Sachfaches Erdkunde durchgängig von Jahrgangsstufe 11 bis 13 auf (siehe Typ A: NRW 1, NRW 3, NRW 4). Allerdings existieren auch diesbezüglich schulspezifische Abweichungen. So wird in der Schule NRW 5 (als Abweichung von Typ A) in der Jahrgangsstufe 11 kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt. Auch für Rheinland-Pfalz kann die theoretisch dargelegte Abfolge der bilingual unterrichteten Fächer (Tab. 2.3) nicht als Interpretationsgrundlage für die Ergebnisse dieser Untersuchung genutzt werden. Die Abweichungen sind der Tabelle 5.4 zu entnehmen. Die Schulen der Typen B und C (RLP 1, RLP 2 und RLP 4) bieten abweichend auch in der Jahrgangsstufe 11 bilingualen Erdkundeunterricht an und liefern dadurch ein kontinuierliches Angebot in der Sekundarstufe II bis zum Abitur. Die Schule RLP 3 entspricht insgesamt der in Tabelle 5.4 dargelegten Abfolge der bilingualen Sachfächer. Allerdings wird in dieser Schule in der Jahrgangsstufe 12 kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt, so dass die Kontinuität dieses bilingualen Sachfaches unterbrochen ist.

Insgesamt besteht die Annahme, dass sich aufgrund der höheren fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler in der Sekundarstufe II für die Lehrer des bilingualen Sachfachunterrichts weniger (sprachlich begründete) Probleme bei der Auswahl und Verwendung authentischer französischer Schulbücher ergeben.

Die in Tabelle 5.4 (vgl. S. 144) nach ihrer Abfolge des bilingual unterrichteten Sachfaches Erdkunde gruppierten Schulen sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Typ A (NRW 1, NRW 3 und NRW 4) repräsentiert die Abfolge, wie sie in der Mehrzahl der Schulen mit deutsch-französischen Bildungsgang in Nordrhein-Westfalen praktiziert wird (vgl. LANDESI-NSTITUT 2000). Eine der in die Untersuchung bezogenen Schulen aus Nordrhein-Westfalen weist dazu eine Abweichung auf. In dieser Schule (NRW 5) wird in der Jahrgangsstufe 11 kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt. Typ E repräsentiert die weiteren Schulen der befragten Lehrer aus Nordrhein-Westfalen. Dieser Typ unterscheidet sich dahingehend von

Typ A, dass in der Sekundarstufe II kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird.

Die in die Befragung einbezogenen Schulen aus Rheinland-Pfalz wurden in die Typen B, C und D eingeteilt. Keiner dieser Typen weist eine vollständige Übereinstimmung mit den anhand der theoretischen Erkenntnisse in Tabelle 2.3 dargelegten Abfolge der bilingualen Sachfächer des Bildungsganges auf. Diese Abweichungen deuten darauf hin, dass die Abfolge der bilingualen Sachfächer stärker an schulspezifische Ressourcen gekoppelt ist.

Typ B (RLP 2 und RLP 4) bietet sowohl in Klasse 9 als auch in Klasse 10 keinen bilingualen Erdkundeunterricht an. Damit beschränkt sich der bilinguale Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe I auf die bilingualen Anfängerklassen 7 und 8, in denen die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler noch deutlich geringer sind als in den Klassen 9 und 10. Die Auswirkungen auf die Entscheidungen zur materiellen Ausstattung und die Rezeption und Verwendung von Unterrichtsmaterialien lassen sich in den Ergebniskapiteln über die verfügbaren Materialien (siehe Kapitel 5.2.1) und die verwendeten Materialien (siehe Kapitel 5.3) ablesen.

Die beiden Schulen dieses Typs bieten bilingualen Erdkundeunterricht anstelle von Klasse 10 in der Jahrgangsstufe 11 an. Dadurch ermöglichen sie in der Sekundarstufe II die Kontinuität des bilingualen Erdkundeunterrichts. Durchgehend bilingualen Erdkundeunterricht bietet die Schule RLP 1.

Weniger Kontinuität zeigt die Abfolge des bilingualen Erdkundeunterrichts an der Schule RLP 3 (Typ D). Auch die Schule RLP 5 weicht von dieser Typisierung ab, da der bilinguale Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 13 bereits in Jahrgangsstufe 11 erteilt wird.

Im Rahmen der Auswertung hat sich gezeigt, dass das klassenspezifische Angebot des bilingualen Sachfaches Erdkunde Einfluss auf die Rezeption und Verwendung von geographischen Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht aufweist. Diese Zusammenhänge werden im Rahmen der Ergebnispräsentation zu den verwendeten Materialien (siehe Kapitel 5.3) dargelegt.

Die Aussagen, in welchen Klassenstufen bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird, geben noch keinen Einblick in das tatsächliche Stundenvolumen bilingualen Erdkundeunterrichts pro Klassenstufe. Diesbezüglich spielen die in Kapitel 2.2.1 dargelegten unterschiedlichen Organisationsformen des bilingualen Sachfachunterrichts eine wesentliche Rolle. Während die sechs Schulen der befragten Lehrer in Nordrhein-Westfalen ausschließlich dem integrativen Prinzip des bilingualen Sachfachunterrichts folgen, steht dieser Unterricht in den fünf

Schulen der befragten Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz unter dem additiven Organisationsprinzip. Die Befragungsergebnisse weisen auf Differenzen zwischen der im Lehrplanentwurf beschriebenen Aufteilung der Stundentafel in fremd- und deutschsprachige Anteile des Sachfachunterrichts in Rheinland-Pfalz (vgl. dazu MBWW 1996, MBWW 2001) und ihrer tatsächlichen Umsetzung in der jeweiligen Schule hin.

Laut Lehrplanentwurf wird für die Klassenstufe 7 die Stundentafel des bilingualen Sachfaches um eine Wochenstunde erweitert. In dieser zusätzlichen Stunde wird das Sachfach deutschsprachig unterrichtet (vgl. MBWW 1996, MBWW 2001, S. 337). Somit würden in Klasse 7 in der Regel zwei Stunden Erdkundeunterricht fremd- und eine Stunde deutschsprachig unterrichtet. In den tatsächlichen Stundenvolumina des bilingualen Sachfaches der Schulen zeigt sich eine unterschiedliche Umsetzung dieser Regelung. Zum Teil wird in Klasse 7 als Einstiegsklasse in den bilingualen Sachfachunterricht lediglich eine Stunde fremdsprachiger Erdkundeunterricht erteilt (RLP 2). Die weiteren Stunden des Sachfaches finden – zum Teil bei einem anderen Lehrer – in deutscher Sprache statt. Eine andere Schule (RLP 4), in der derselbe Lehrer den deutsch- und den fremdsprachigen Sachfachanteil einer Klasse erteilt, ermöglicht ihm eine flexible Aufteilung des in Klasse 7 dreistündigen bilingualen Erdkundeunterrichts. Wiederum andere Schulen (RLP 1 und RLP 3) bieten bereits in Klasse 7 parallel zum bilingualen Erdkundeunterricht bilingualen Geschichtsunterricht an. Durch diese Regelung ist das Stundenvolumen des fremdsprachig erteilten Erdkundeunterrichts auf eine Stunde festgesetzt.

Die o.g. organisatorischen Rahmenbedingungen zeigen, dass allein in Klasse 7 die Stundenanteile des bilingual erteilten Sachfachunterrichts zwischen drei Stunden im integrativen Organisationsprinzip in Nordrhein-Westfalen bis zu einer Stunde „reinen“ fremdsprachigen Erdkundeunterrichts im additiven Prinzip in Rheinland-Pfalz erheblich divergieren können. Mit Blick auf die materielle Ausstattung der Schulen und die potentielle Nutzungshäufigkeit authentischer französischer Schulbücher ergibt sich dadurch folgende Situation: In Nordrhein-Westfalen kann zum Beispiel in Klasse 7 in potentiell drei bilingualen Erdkundestunden pro Woche das französische Erdkundebuch eingesetzt werden. In Rheinland-Pfalz dagegen ist die potentielle Nutzung im fremdsprachig erteilten Sachfachanteil in Klasse 7 in der Regel in zwei Unterrichtsstunden pro Woche möglich. Eine weitere Reduzierung auf eine Unterrichtsstunde pro Woche verringert die potentielle Nutzungshäufigkeit des authentischen zielsprachigen Schulbuches noch weiter. In den nachfolgenden Klassenstufen der Sekundarstufe I wird das Stundenvolumen des bilingualen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen als auch in Rheinland-Pfalz auf in der Regel zwei Unterrichtsstunden

pro Woche festgesetzt. In der Sekundarstufe II steigt das Stundenvolumen auf drei Unterrichtsstunden pro Woche. Aufgrund der additiven Organisationsform in Rheinland-Pfalz kommt es jedoch dazu, dass ein Teil des Stundenvolumens des bilingualen Sachfaches in deutscher Sprache abgehalten wird.

Neben dem Lernniveau der Schüler spielt die Tatsache eine wesentliche Rolle, dass französische Erdkundebücher des *Lycée* als separate Bücher für die Fächer *Histoire* und *Géographie* existieren (vgl. Kapitel 3.4.2). Im Gegensatz zu den in einem Band gekoppelten *Histoire-Géographie*-Büchern des Niveaus *Collège* (Sekundarstufe I) müssen somit bei parallelem Unterricht der bilingualen Sachfächer Erdkunde und Geschichte in der Sekundarstufe II *zwei* französische Schulbücher angeschafft werden.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden skizziert, ob und wann die bilingualen Sachfächer parallel erteilt werden. Die meisten Schulen bieten die bilingualen Sachfächer Erdkunde und Geschichte in der Sekundarstufe I selten parallel an. In Nordrhein-Westfalen ist dies laut Stundenverteilung in Klasse 9 der Fall. In Rheinland-Pfalz werden die beiden bilingualen Sachfächer laut Stundenverteilung in Klasse 10 parallel unterrichtet. Allerdings zeigen die Befragungsergebnisse, dass es vor allem in Rheinland-Pfalz in mehreren Fällen zu individuellen Regelungen kommt und deutsch-französischer Erdkunde- und Geschichtsunterricht zum Teil bereits in Klasse 7 parallel unterrichtet wird (z.B. in den Schulen RLP 1 und RLP 3). Diese Tatsache kann Auswirkungen auf die Verfügbarkeit und Verwendung französischer Schulbücher haben. Da diese für das Niveau des *Collège* (Sekundarstufe I) als kombinierte *Histoire-Géographie*-Bücher konzipiert sind, können in diesem Fall *beide* Schulbuchteile im Unterricht der Klassenstufe eingesetzt werden. Damit rechnet sich die Schulbuchanschaffung aus finanziellen Gründen deutlich mehr als in der Sekundarstufe II, für die bei einem parallelen Angebot beider Sachfächer *zwei* französische Bücher pro Schüler anzuschaffen sind.

Neben der Organisationsstruktur wurde die Anzahl der bilingual unterrichtenden Kollegen an der Schule erfragt. Diese erscheint von Interesse, da sie Aussagen über die Möglichkeit des Erfahrungs- und Materialaustauschs innerhalb des Kollegiums ermöglicht. Da an einzelnen Schulen lediglich ein Lehrer den deutsch-französischen Erdkundeunterricht gewährleistet, spiegeln sich seine materiellen Vorlieben und Entscheidungen auch in der Ausstattung der Schule wider. In der Mehrzahl der Schulen erteilen jedoch zwei bis drei Lehrer deutsch-französischen Erdkundeunterricht.

5.2.1 Schulbücher in den Schulen und in den Händen der Schüler

Leitfrage 3: *Welche materiellen Rahmenbedingungen bestehen für die befragten Lehrer (= verfügbare Materialien)?*

Die folgenden Ausführungen zu verfügbaren Schulbüchern für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in den Schulen sowie in Schülerhand geben Auskunft über die materiellen *schulischen* Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund der jeweilige Lehrer Unterrichtsmaterialien rezipiert und verwendet. Die Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien im privaten Fundus der Lehrer wird in Kapitel 5.2.2 dargestellt. Die Differenzierung zwischen schulischem und privaten Materialangebot ist begründet durch die Tatsache, dass den Schülern die Materialien des Lehrers nicht im Klassensatz vorliegen und lediglich in kopierter Form über Arbeitsblätter (vgl. Kapitel 3.4.5) eingesetzt werden können.

In acht der in die Befragung einbezogenen Schulen ist ein *Centre d'information et de documentation* (*CDI*) vorhanden. Ein solcher Medienraum für den deutsch-französischen Sachfachunterricht bietet in der Regel zahlreiche französischsprachige Lehr- und Lernmaterialien wie zum Beispiel Lehrbücher verschiedener Unterrichtsfächer und französischsprachige Literatur. Ihre Ausgestaltung und Nutzungsmöglichkeit ist jedoch von Schule zu Schule unterschiedlich. So existieren in einzelnen Schulen *CDIs*, die ausschließlich als Medienraum dienen (z.B. Schule NRW 5) und sowohl von Lehrern als auch Schülern (während der Öffnungszeiten) besucht werden können. In anderen Schulen wird das *CDI* auch als Unterrichtsraum genutzt (z.B. Schule NRW 1, Schule RLP 1) und ist damit während der Unterrichtszeit nicht oder nur eingeschränkt zur Materialrecherche einzelner Lehrer oder Schüler zugänglich. Diese unterschiedliche Nutzungsart und -intensität führt u.a. zu eingeschränkten Frequentierungsmöglichkeiten. Im o.g. Fall wird besonders für Schüler eine selbstständige Literaturrecherche oder Stillarbeit mit französischen Lehr- und Lernmaterialien deutlich erschwert.

Das Angebot französischsprachiger Lehr- und Lernmaterialien in der Schule scheint zudem durch die Existenzdauer des bilingualen Zuges der Schule sowie des *CDI* beeinflusst zu sein. Es kann davon ausgegangen werden, in Schulen mit langer Tradition bilingualen Sachfachunterrichts eine reichhaltige Sammlungen an Lehr- und Lernmaterialien zielsprachiger Länder vorzufinden. Die Quantität des fremdsprachigen Materialangebots kann in einem solchen Fall jedoch auf einer großen Anzahl veralteter Materialien beruhen. Da mit dem Einrichtungszeitpunkt des bilingualen Zuges beziehungsweise mit der Einrichtung des

CDI in der Regel finanzielle Unterstützungen zur Materialbeschaffung verbunden sind, spiegelt sich dieser Zeitpunkt häufig in den Materialsammlungen der Schulen wider. Dabei können besonders die 1990er Jahre als Boom-Phase ausgemacht werden (vgl. Tabelle 2.2).

„Also wir hatten sehr viele [Anm.: französische Erdkundebücher] zu Beginn. Da sind wir sehr gut ausgestattet worden. Das hat'n bisschen nachgelassen wegen der Not, finanziell“ (L 07, A, 0059).

„Die hatten wir im Klassensatz. Aber das ist ein typisches Beispiel, wo die Schüler sagen würden: Guck' mal, mit welchen alten Materialien die hier arbeiten. [...] Also als wir hier anfangen, haben die Lehrer sehr viel kaufen können, weil eben viele Mittel zur Verfügung standen und haben Klassensätze wirklich davon gekauft. Auch das ist natürlich schwierig“ (L 07, B, 0092).

Die Existenz und das Materialangebot eines *CDI* in der Schule sagen jedoch noch nichts über die reale Nutzung der Materialien durch die Lehrer und Schüler aus. Nach eigener Aussage eines Lehrers nutzt dieser den Fundus des *CDI* zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nur sehr selten:

„Für mich selber nicht oder ganz, ganz selten mal. Aber während des Unterrichts, wenn ich denn mal drin bin, im *CDI*. Das ist nicht sehr oft der Fall dann, dass die Schüler schon mal was nachschlagen, wenn wir also 'n schwierigen Text haben oder wenn die selber was verfassen wollen. Man kann dann auf die Lexika zurückgreifen. Und ansonsten gehe ich gerne ins *CDI*, dann eben, wenn ich 'n Film gucken will, weil der Apparat da parat steht und man ohne große Rüstzeit aus dem Fundus da was nehmen kann“ (L 01, A, 0083).

Die Entscheidungsfindung zur Anschaffung französischer Lehr- und Lernmaterialien liegt bei circa einem bis drei Lehrern des jeweiligen bilingualen Sachfaches pro Schule. Der oder die Lehrer entscheiden zum Beispiel über die Anschaffung (neuer) französischer (*Histoire-*) *Géographie*-Bücher und schlagen dies in der Fachkonferenz vor. Durch die geringe Anzahl bilingual unterrichtender Erdkundelehrer an jeder einzelnen Schule geschieht der Erfahrungsaustausch und die Diskussion vor der Anschaffung neuer Lehrwerke nur innerhalb eines kleinen Personenkreises. Gerade vor diesem Hintergrund stellen bilinguale Fachtagungen – wie sie zum Beispiel von der „Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig

deutsch-französischem Zug in Deutschland (AG Franz-Biling)“ jährlich organisiert werden – einen bedeutenden Rahmen für einen Erfahrungsaustausch zwischen Kollegen unterschiedlicher Schulen dar.

Neben Lehr- und Lernmaterialien, die den Lehrern und Schülern des bilingualen Zweiges *in der Schule* zur Verfügung stehen, stellen die Materialien in den Händen der Schüler einen wesentlichen Faktor für ihre Rezeption und Verwendung dar. In allen elf Schulen der in die Befragung einbezogenen Lehrer verfügen die Schüler des bilingualen Zuges jeweils über ein deutschsprachiges Erdkundebuch. Einige Schulen statten die Lernenden für ein Schuljahr leihweise mit einem deutschen Buch aus. Vor allem in Schulen mit bilingualem Bildungsgang in Rheinland-Pfalz werden die deutschen Erdkundebücher von den Lernenden gekauft. Diese unterschiedlichen Anschaffungsmodi haben Konsequenzen für die selbstständige Arbeit der Schüler. Bei der Anschaffung des deutschen Erdkundebuches durch die Schule und eine zeitweilige Leihgabe können diese nach der Rückgabe des Buches nicht mehr selbstständig in diesem nachschlagen und gegebenenfalls Lerninhalte mit Hilfe des Buches wiederholen. Der Kauf des deutschen Buches durch die Schüler ermöglicht diese selbstständige Wiederholung. Im Zusammenhang mit der möglichen Anschaffung eines französischen Erdkundebuches ergeben sich jedoch Einschränkungen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches für Schüler des bilingualen Bildungsgangs der einzelnen Jahrgangsstufen unterscheidet sich von der eines deutschen Erdkundebuches. Insgesamt zeigen die Befragungsergebnisse drei unterschiedliche Ausprägungen der Verfügbarkeit französischer (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher: So existieren zum Einen Schulen, in denen die Lernenden das französische Schulbuch der jeweiligen Jahrgangsstufe selbst anschaffen (z.B. RLP 1, RLP 3, RLP 5). Zum Anderen existieren Schulen, in denen den Schülern ein von der Schule angeschafftes französisches Erdkundebuch für einen entsprechenden Zeitraum ausgeliehen wird (z.B. NRW 1, NRW 3, NRW 5, NRW 6). In beiden oben genannten Fällen befinden sich französische Erdkundebücher in den Händen der bilingual Lernenden.

Doch nicht allen Schülern des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts steht ein französisches (*Histoire-*)*Géographie*-Buch zur Verfügung (z.B. Schule NRW 2, NRW 4, RLP 2 und RLP 4 nicht in der Sekundarstufe I; vgl. dazu auch MEYER 2003a, S. 73 zum deutsch-englischen Erdkundeunterricht). In einzelnen Fällen befinden sich französische Erdkundebücher einzelner Jahrgangsstufen im Klassensatz in einem Schrank des Raumes und können

bei Bedarf während einer Unterrichtsstunde ausgehändigt werden:

„Nee, das bleibt immer alles hier. Ich gebe das nie aus. Kann man auch nicht ausgeben“ (L 02, A, 0444). „Jeder hat seine deutschen Sachen [...], aber die französischen Sachen gebe ich nicht mit nach Hause. Die halte ich hier zusammen“ (L 02, A, 0538).

Dieser Lehrer teilt französische Erdkundebücher aus dem Schulfundus (*Sixième* bis *Terminale*) zum Beispiel für Arbeitsphasen während einer Unterrichtsstunde aus. Als Begründung für sein Handeln nennt er den Vorteil, nach thematischen Gesichtspunkten aus dem Angebot der im Klassensatz verfügbaren (*Histoire*)-*Géographie*-Bücher auswählen zu können und den Lernenden die entsprechenden Bücher auszuhändigen. Eine dauerhafte Leihgabe für ein Schuljahr nach einem möglichen Muster einer jahrgangsstufenbezogenen Verwendung (vgl. Tabelle 5.2.1, S. 155) lehnt dieser Lehrer kategorisch ab.

In den meisten Fällen, in denen die Schüler über kein französisches Erdkundebuch verfügen, existieren diese auch nicht im Klassensatz in der Schule zur kurzzeitigen Ausleihe (z.B. Schulen NRW 4, RLP 2). Zu den Konsequenzen, die sich für diese Lehrer ergeben, siehe Kapitel 5.3.

Oben genannte Aspekte zur Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher in Schülerhand beziehen sich allgemein auf die Situation „Schüler *mit* französischem Erdkundebuch“ oder „Schüler *ohne* französisches Erdkundebuch“ in Schulen mit bilinguaalem Bildungsgang. Es zeigt sich jedoch, dass zwischen der Verfügbarkeit in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II differenziert werden muss. In Schulen mit bilinguaalem Erdkundeunterricht in beiden Sekundarstufen existieren folgende Merkmalsausprägungen:

- a) sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II steht den Lernenden ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung (z.B. Schulen NRW 1, NRW 5, RLP 1, RLP 3),
- b) ausschließlich in der Sekundarstufe II steht den Lernenden ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung (z.B. RLP 2, RLP 4)¹.

¹Die Merkmalsausprägung einzelner Schulen, in denen den Lernenden ausschließlich für die Sekundarstufe I ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung steht, begründet sich durch die fehlende Existenz des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in der Sekundarstufe II.

Von besonderem Interesse erscheinen die Fälle, in denen in der Sekundarstufe I auf die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand verzichtet wird. Auffallend ist in diesen Schulen die Anschaffung des deutschen Erdkundebuches durch die Schüler. Aus Gründen der finanziellen Belastung für die Eltern wird die zusätzliche Anschaffung eines französischen Erdkundebuches abgelehnt. Diese Tatsache wird dadurch unterstützt, dass der Einsatz authentischer *Histoire-Géographie*-Bücher in der Sekundarstufe I von Lehrern der o.g. Situation zudem als nicht sinnvoll erachtet wird („[...] da wir mit denen wenig [...] anfangen können, haben wir gesagt, die brauchen wir ((betont)) nicht“ (L 15, A, 0091). Auf die differenzierte Benennung der Ablehnungsgründe wird in Kapitel 5.3.2.3 eingegangen. Da o.g. Lernenden in der Sekundarstufe I jedoch französische *Histoire-Géographie*-Bücher für das bilinguale Sachfach Geschichte als Leihgabe der Schule zur Verfügung gestellt werden, kann eine grundsätzliche Ablehnung authentischer zielsprachlicher Schulbücher in der Sekundarstufe I ausgeschlossen werden. Diese Tatsache lässt vermuten, dass der Einsatz französischer Schulbücher in den bilingualen Sachfächern Erdkunde und Geschichte unterschiedlichen Restriktionen unterliegt (siehe Kapitel 5.3.2.3).

Wie bei der Anschaffung des deutschen Erdkundebuches existieren bezüglich der Anschaffung des französischen Buches die beiden Merkmalsausprägungen der a) eigenen Finanzierung durch die Schüler oder b) die Anschaffung des Buches durch die Schule und eine jahrgangsstufenbezogene Leihgabe an die Lernenden.

Bezüglich des Kaufs *französischer* Erdkundebücher durch die Schüler wurden im Rahmen der Befragung zwei unterschiedliche Bezugsmöglichkeiten deutlich:

- a) Die Schüler kaufen (z.B. über eine Sammelbestellung ihres Lehrers über eine französische Buchhandlung) neue französische (*Histoire-Géographie*)-Bücher des aktuellen französischen *programme* (z.B. Schule RLP 3),
- b) Die Schüler kaufen den bilingualen Schülern einer höheren Jahrgangsstufe jeweils ihr gebrauchtes französisches (*Histoire-Géographie*)-Buch ab. „Wobei wir uns natürlich bemühen dann, wenn es geht, mal die Bücher weiterverkaufen zu lassen. Aber nicht immer. Es ist gut, wenn die Schüler ihre Bücher lange behalten“ (L 05, A, 0062). Allerdings möchten einzelne Schüler ihre französischen Erdkundebücher als Nachschlagewerk behalten. Dadurch verringert sich die Anzahl der Bücher, die an die Schüler der unteren Jahrgangsstufen verkauft werden können. Da das französische *programme* circa alle vier bis fünf Jahre aktualisiert wird und in Folge dessen Neu-

auflagen der französischen Schulbücher auf dem Markt erscheinen, können fehlende Exemplare zur Komplettierung der Klassengröße in vielen Fällen nicht nachgekauft werden. Vor diesem Hintergrund spricht sich ein Lehrer, an dessen Schule bisher französische Erdkundebücher von den Schülern angeschafft und weiterverkauft wurden, für die Anschaffung eines Klassensatzes durch die Schule und die leihweise Vergabe an die Schüler aus.

Erfolgt der Kauf französischer (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher über die Schule, so zeigen sich folgende Bezugswege:

- a) Die Schule kauft neue französische Schulbücher (z.B. Schule NRW 3),
- b) die Schule bezieht französische (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher über eine französische Partnerschule (z.B. Schule NRW 6). Zum Einen stellen Partnerschulen den deutschen Schulen ihre gebrauchten Exemplare kostenlos zur Verfügung. Zum Anderen kaufen einzelne deutsche Schulen ihren Partnerschulen die gebrauchten Schulbücher ab.

Die Bezugswege französischer Erdkundebücher (neue Bücher über eine französische Buchhandlung oder gebrauchte Bücher über die französische Partnerschule) zeigen einen erheblichen Einfluss auf die finanziellen Belastungen der Schule für Lehr- und Lernmaterialien des bilingualen Sachfachunterrichts.

Steht den Lernenden des bilingualen Erdkundeunterrichts ein französisches (*Histoire-*)*Géographie*-Buch zur Verfügung, so sind diese den jeweiligen Jahrgangsstufen nach dem Lernniveau der Schüler sowie einer größtmöglichen Lehrplankonformität zugeordnet. In der Sekundarstufe I werden während des fremdsprachlichen Vorlaufs in Klasse 5 und 6 in zwei der in die Befragung einbezogenen Schulen in Rheinland-Pfalz *Géographie*-Bücher des französischen Grundschulniveaus eingesetzt. Diese Bücher sind in der Schule im Klassensatz vorrätig und können bei Bedarf für einzelne Unterrichtsstunden ausgehändigt werden. Bezogen auf ihren Inhalt bieten diese Bücher zum Beispiel Informationen zum Relief Frankreichs (zur Verwendung dieser Bücher siehe S. 174).

Für den ab Klasse 7 einsetzenden bilingualen Erdkundeunterricht ergibt sich für die in die Befragung einbezogenen Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz folgendes Bild:

Klasse 7 – *Histoire-Géographie*-Buch *6ème*

Klasse 8 – *Histoire-Géographie*-Buch *5ème*

Klasse 9 – *Histoire-Géographie*-Buch *4ème*

Klasse 10 (in Rheinland-Pfalz) – *Histoire-Géographie*-Buch *4ème* oder *3ème*

Im Erdkundeunterricht der Sekundarstufe II zeichnet sich folgende Verfügbarkeit französischer *Géographie*-Bücher für die Schüler ab (vgl. hierzu Tabelle 5.6, S. 175) :

Jahrgangsstufe 11 – *Géographie*-Buch *Seconde*

Jahrgangsstufe 12 – *Géographie*-Buch *Seconde/Première/Terminale*

Jahrgangsstufe 13 – *Géographie*-Buch *Terminale* (z.T. *Seconde*)

In allen einbezogenen Schulen steht den Lernenden in der Sekundarstufe II ein französisches *Géographie*-Buch zur Verfügung. Die unterschiedlichen Bezugswege (Leihgabe der Schule oder eigene Anschaffung durch die Schüler) entsprechen denen der Sekundarstufe I. Für den bilingualen Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 11 wird in allen Fällen ein *Géographie*-Buch der *Seconde* angeschafft. Dagegen verfügen die Schüler der Jahrgangsstufe 12 über unterschiedliche Niveaus französischer *Géographie*-Bücher (z.B. weiterhin über *Seconde*-Bücher, über *Géographie*-Bücher der *Première* oder über Bücher der *Terminale*). Für die Jahrgangsstufe 13 sind in der Regel *Géographie*-Bücher der *Terminale* verfügbar.

Die oben aufgeführte Zuordnung französischer Erdkundebücher zu einer bestimmten Jahrgangsstufe führt bei mehreren Lehrern zu Kritik. Exemplarisch kann die Aussage von L 02 aufgeführt werden. Er lehnt die stufenbezogene Anschaffung zum Beispiel eines *Sixième*-Buches für Klasse 7 ab:

„Halte ich für absoluten Schwachsinn, das geht gar nicht. In der Oberstufe vielleicht. Aber erst mal, in den Büchern ist gar nicht die Thematik drin, die ich brauche, dann ist es auch viel zu – in der Mittelstufe zumindest – viel zu schwer für die. Die kommen nicht durch die Texte durch, durch die Aufgabenstellungen. Ich würde ja völlig bankrott gehen, wenn ich so was machen würde“ (L 02, A, 0538).

Bezüglich der Aktualität der verfügbaren französischen Erdkundebücher in Schülerhand zeigt sich, dass diese circa zwei bis fünf Jahre alt sind und dem aktuellen beziehungsweise vorausgehenden französischen *programme* entsprechen. In einigen Schulen (RLP 2, RLP 4,

NRW 6) äußern Lehrer jedoch bewusst einen Verzicht der Anschaffung aktuellerer französischer Erdkundebücher für einzelne Jahrgangsstufen und sprechen sich für die Bereitstellung älterer Ausgaben aus. Diese Tatsache bezieht sich besonders auf die Sekundarstufe II (v.a. Jahrgangsstufe 11) in Rheinland-Pfalz. Als Begründung nennen die Lehrer das Angebot eines größeren Teils physisch-geographischer Inhalte in den älteren Ausgaben. Aufgrund der Änderung des französischen *programme* und einer damit einhergehenden Reduzierung physisch-geographischer Themeninhalte im *Géographie*-Unterricht des Niveau *Lycée* können die im deutschen Lehrplan geforderten physisch-geographischen Inhalte laut Aussage mehrerer Lehrer nicht mehr mit den neuen französischen *Géographie*-Büchern abgedeckt werden.

Insgesamt ergeben sich folgende Begründungen der Lehrer für die Verwendung älterer Schulbuchausgaben im bilingualen Erdkundeunterricht:

1. Kostenfaktor

- a) Neuanschaffungen als finanzielle Belastung für die Schule,
- b) Rücksicht auf Möglichkeit des Weiterverkaufs der Bücher für die Schüler,

„Und dadurch, dass die Eltern das selber anschaffen, ist es nämlich auch 'ne finanzielle Geschichte. Das heißt: Es wird ja versucht, Rücksicht zu nehmen. Wenn ein Geschwisterkind das Buch hatte, dass man das gleiche noch mal benutzt“ (L 18, A, 0151).

2. Bereitstellung älterer Ausgaben durch die Partnerschule,
3. Lehrplankonformität der älteren Ausgaben (besonders in Rheinland-Pfalz),
4. positive Erfahrungen des Lehrers mit der älteren Ausgabe des französischen Erdkundebuches.

Die Wahl der Verlage französischer Erdkundebücher (z.B. *Belin*, *Hachette*, *Hatier*, *Magnard*, *Nathan*) ist selbst innerhalb einer Schule in den verschiedenen Jahrgangsstufen zum Teil nicht einheitlich. So sind in einer Schule zum Beispiel die *Sixième*- und *Cinquième*-Bücher für Klasse 7 und 8 von einem anderen Verlag als das *Quatrième*-Buch für Klasse 9. Die Begründung liegt darin, dass in Klasse 9 parallel zum bilingualen Erdkundeunterricht das Sachfach Geschichte in der Fremdsprache unterrichtet wird. Aufgrund von Absprachen

mit den Geschichtslehrern und deren Präferenz eines französischen *Histoire-Géographie*-Buches eines anderen Verlags kommt es innerhalb des bilingualen Erdkundeunterrichts der unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu einem Verlagswechsel.

Vor allem zwischen der Sekundarstufe I und II besteht in zahlreichen Fällen ein Wechsel des Verlags. Inwiefern sich dadurch für die Schüler Veränderungen in der medialen Darstellungsweise oder methodischen Herangehensweisen ergeben, sollte anhand weiterer Schulbuchanalysen französischer Erdkundebücher erarbeitet werden (vgl. MENTZ 2001c).

Insgesamt besteht keine einheitliche Verbreitung zielsprachiger Erdkundebücher eines französischen Verlages. Diese könnte jedoch den Erfahrungsaustausch und Absprachen zwischen bilingual unterrichtenden Lehrern verschiedener Schulen zum Beispiel durch die Übermittlung konkreter Quellenbezüge mit Seitenangabe im jeweiligen Buch maßgeblich erleichtern.

Neben französischen Erdkundebüchern stehen den Schülern des bilingualen Erdkundeunterrichts in der Sekundarstufe I einiger der in die Befragung einbezogenen Schulen – v.a. in Nordrhein-Westfalen – bilinguale Themenhefte der Klett-Reihe „Bilingualer Unterricht“ zur Verfügung (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999, vgl. Kapitel 3.4.4). Sie werden i.d.R. von den Schülern angeschafft. Den Lernenden des einsetzenden bilingualen Erdkundeunterrichts in Klasse 7 steht der erste Band der Reihe „*espace africain*“ (vgl. S. 77) mit seinem sprachlichen und methodischen Vorkurs zur Verfügung. In Klasse 8 arbeiten die Schüler mit dem Band „*espace mondial*“ sowie in Klasse 9 mit „*espace européen*“. Einzelne Schulen (z.B. NRW 1, RLP 4) beschränken die Anschaffung einzelner Hefte auf eine Jahrgangsstufe, so dass z.B. die bilingual Lernenden lediglich im neu einsetzenden bilingualen Erdkundeunterricht über den ersten Band der Reihe verfügen. Dabei liegt die Entscheidung zur Anschaffung in der Hand des Lehrers. Als Regelfall gilt die Verfügbarkeit von „*espace africain*“ auch in o.g. Schulen jedoch nicht.

In der Schule RLP 4, in der sich als einzige der einbezogenen Schulen aus Rheinland-Pfalz eines der oben genannten Themenhefte in Schülerhand befindet, verfügen die bilingual Lernenden der achten Klasse über den zweiten Band, „*espace mondial*“. Da die Anschaffung für diese Klasse erstmalig durchgeführt wurde, konnte der Lehrer bisher erst wenige Erfahrungen mit der Verwendung im Unterricht sammeln. Er stellt jedoch in Frage, ob dieses Vorgehen in Zukunft beibehalten wird und auch die zukünftigen Schüler in Klasse 8 das o.g. Heft anschaffen sollten.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, ob den Lernenden ein Themenheft an Stelle eines französischen Schulbuches oder als Additum zur Verfügung steht.

Verfügbarkeit: französisches Erdkunde- buch	Verfügbarkeit: bilinguales Themenheft	
	mit bilinguaalem Themenheft	ohne bilinguales Themenheft
mit französischem <i>Histoire-Géographie</i> -Buch	L 01 (SB Leihgabe) L 03 (SB Leihgabe) L 07 (SB Leihgabe) L 17 (SB Leihgabe)	L 04, L 05 (SB eigene Anschaffung) L 08, L 09 (SB Leihgabe) L 13, L 14 (SB eigene Anschaffung) L 18 (SB eigene Anschaffung)
ohne französisches <i>Histoire-Géographie</i> -Buch	L 02 L 06 L 15	L 10 L 11 L 12 L 16 („Fach ohne Schulbuch“)

Tabelle 5.5: Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher (SB = Schulbuch) und bilingualer Themenhefte in Schülerhand in der Sekundarstufe I

Wie in Tabelle 5.5 ersichtlich wird, erweist sich für Schüler des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts die Verfügbarkeit kommerzieller Lehr- und Lernmaterialien als sehr heterogen. Die Lernenden von L 01, L 03, L 07 und L 17 verfügen mit dem jeweiligen französischen *Histoire-Géographie*-Buch und einem bilingualen *espace*-Heft über ein großes Angebot an kommerziellen Materialien für den Einsatz im Unterricht sowie zur Arbeit zuhause. Dieses differenzierte Materialangebot bedeutet sowohl für die Schule (die den Lernenden i.d.R. das französische *Histoire-Géographie*-Buch als Leihgabe zur Verfügung stellt) als auch für die Schüler (die i.d.R. das bilinguale Themenheft anschaffen müssen) eine finanzielle Belastung zur Anschaffung beider Materialarten.

In anderen Schulen steht den Lernenden *entweder* ein französisches *Histoire-Géographie*-Buch (Schüler der Lehrer L 04, L 05, L 08, L 09, L 13, L 14, L 18) *oder* ein bilinguales *Espace*-Heft zur Verfügung (Schüler der Lehrer L 02, L 06, L 15). Damit ist das Angebot kommerzieller Lehr- und Lernmaterialien in der Hand der bilingual Lernenden geringer als

in o.g. Fällen. Zudem verfügen die Schüler dieser Lehrkräfte entweder über ein authentisches zielsprachliches Schulbuch oder über ein speziell für diese Unterrichtsform didaktisiertes Lehr- und Lernmaterial.

Besitzen die Lernenden kein bilinguales Themenheft, sondern ausschließlich ein französisches *Histoire-Géographie*-Buch, so stellt sich die Frage, ob ihnen die Themenhefte aus didaktisch-methodischen Gründen (vgl. Lehrertyp „Der Authentische“, siehe S. 245) nicht zur Verfügung gestellt werden oder finanzielle Aspekte zur Ablehnung ihrer Anschaffung führen (vgl. dazu Kapitel 5.3.3).

Über keine kommerziellen Materialien verfügen die Schüler des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts der Lehrer L 10, L 11, L 12 und L 16. Da diese Lernenden weder ein authentisches zielsprachliches Erdkundebuch noch ein bilinguales Themenheft besitzen, stellt der zweisprachige Erdkundeunterricht für sie ein Fach ohne Schulbuch dar. Als Konsequenz dieser Materialsituation gilt zu berücksichtigen, dass neben der Möglichkeit der selbstständigen Materialrecherche im Internet die Lehrer als hauptsächliche Materialanbieter dienen.

Die für den bilingualen Erdkundeunterricht in Rheinland-Pfalz konzipierten PZ-Informationen befinden sich weder in Rheinland-Pfalz noch in Nordrhein-Westfalen in kompletter Heftform in Schülerhand der in die Befragung einbezogenen Schulen.

Einen insgesamt wesentlichen Anteil der Lehr- und Lernmaterialien in Schülerhand stellen Arbeitsblätter ihrer Lehrer dar. Vor dem o.g. Hintergrund der heterogenen Materialverfügbarkeit französischer *Histoire-Géographie*-Bücher sowie bilingualer Themenhefte wäre zu vermuten, dass hauptsächlich Lehrer mit einer eingeschränkten Materialverfügbarkeit (Materialsituation der Schüler z.B. „ohne französisches *Histoire-Géographie*-Buch“ bzw. „ohne französisches *Histoire-Géographie*-Buch“ und „ohne bilinguales Themenheft“: vor allem L 10, L 11, L 12 und L 16) eine hohe Anzahl an Arbeitsblättern zur Verfügung stellen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass auch den Schülern von L 03, denen sowohl ein französisches Erdkundebuch als auch jeweils ein *Espace*-Heft zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 5.5), besonders im Anfangsunterricht viele Arbeitsblätter erhalten. Auch den Schülern von L 18, die das französische Schulbuch selbst anschaffen, händigt dieser zahlreiche Arbeitsblätter aus. Damit lässt die Anzahl der Arbeitsblätter für die bilingual Lernenden keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Verfügbarkeit kommerzieller Lehr- und Lernmaterialien zu.

Die Befragungsergebnisse machen eine z.T. sehr heterogene Ausstattung an Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht deutlich. Unterrichten Lehrer mit langjähriger Berufserfahrung an Schulen mit langer bilingualer Tradition, so kann angenommen werden, dass diese die Ausstattung der Schule für den bilingualen Sachfachunterricht entscheidend prägten. Die verfügbaren Materialien in den Schulen spiegeln damit die ablehnende oder befürwortende Haltung der befragten Lehrer gegenüber einzelner Lehr- und Lernmaterialien wider (siehe dazu Kapitel 5.3).

Aus der oben dargelegten Ausstattung sowie der Verfügbarkeit zielsprachiger Lehr- und Lernmaterialien für die Schüler ergeben sich unterrichtliche Konsequenzen für beide Personengruppen. Verfügen die Lernenden über ein französischsprachiges Schulbuch beziehungsweise ein bilinguales Themenheft für ihren zweisprachigen Sachfachunterricht, so können die Lernenden mit diesen Materialien auch selbstständig arbeiten und der bilinguale Erdkundeunterricht stellt für sie kein „Fach ohne Buch“ dar.

Ein Unterricht ohne Schulbuch beziehungsweise bilinguales Themenheft in Schülerhand bedeutet bei der Erarbeitung z.B. von Bildern (und anderen Medien) für Lehrer eine grundsätzliche Bereitstellung von Fotokopien oder Präsentationen zum Beispiel über Folien (vgl. VOLKMANN 1986, S. 41). Durch die Notwendigkeit der Verdunklung und Ausrichtung auf ein zentrales Bild wird folglich die Lernsituation im Klassenraum häufig verändert und es entsteht die Gefahr einer „Zeige“-Kommunikation. Bei der bildlichen Präsentation über Folien können zudem Sehschwierigkeiten auftreten. Außerdem verhindert diese Darstellung eine häusliche Betrachtung durch die Lernenden und die Wahl der Sozialform erfährt wesentliche Einschränkungen. Selbstständige schülerbezogene Aktionsformen werden erschwert.

5.2.2 Schulbücher in den Händen der befragten Lehrer

Neben der Verfügbarkeit von Schulbüchern in der Hand der bilingual unterrichteten Schüler stellen die für die Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts verfügbaren Materialien einen weiteren wesentlichen Faktor ihrer materiellen Rahmenbedingungen dar. Als Leitfrage für die folgenden Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, auf welcher den Lehrern zugänglichen Materialbasis des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts sie agieren. Diesbezüglich wird zunächst die Verfügbarkeit von Materialien zu Beginn der bilingualen Tätigkeit einzelner Lehrer sowie ihre aktuelle Verfügbarkeit verschiedener

Materialien dargelegt. Im Anschluss daran erfolgt eine exemplarische Darstellung von Lehrern bezüglich ihrer materiellen Rahmenbedingungen.

Auf die Frage nach der Größe des eigenen Fundus an Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht antworteten die Unterrichtenden mit „sehr groß“ (z.B. L 02, L 03, L 04 etc.) bis „gering“ (L 08). Eine genaue quantitative Angabe war aufgrund der Interviewsituation in den jeweiligen Schulen und vor dem Hintergrund des explorativen Charakters der Befragung nicht realisierbar. Diesbezüglich würde sich für zukünftige Forschungsarbeiten eine quantitativ angelegte Befragung mit standardisierten Items anbieten, um die präzise Größe des Materialfundus der Lehrer zu erfassen.

Als Gründe für den Umfang des privaten Materialfundus führten die Lehrkräfte z.B. das Fehlen eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand auf (explizite Aussage bei L 04). Durch die Verknüpfung der Befragungsergebnisse zum privaten Fundus der Lehrer mit den Angaben zur Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien in Schülerhand zeigt sich, dass sämtliche Lehrer, deren Schüler kein französisches Erdkundebuch zur Verfügung haben, einen „sehr großen“ privaten Materialfundus für ihren bilingualen Sachfachunterricht besitzen (L 02, L 06, L 10, L 11, L 12, L 15 und L 16).

Weitere Gründe für einen „sehr großen“ privaten Materialfundus stellen u.a. veraltete Materialien im *CDI* dar (z.B. L 15) sowie der Wunsch, aus einem möglichst großen Materialangebot auswählen zu können (z.B. L 10, L 12).

Auch die Dauer der bilingualen Lehrtätigkeit kann ausschlaggebend für die Größe des privaten Materialfundus sein. Präzise Zusammenhänge können diesbezüglich jedoch nur aus einer quantifizierten Erhebung erarbeitet werden. Vor dem Hintergrund dieser Arbeit kann die Hypothese nur bedingt verifiziert werden, Lehrkräfte mit geringer bilingualer Lehr-Erfahrung verfügten noch über einen kleinen privaten Materialfundus, bauten aber mit steigendem Dienstalter die eigene Materialmenge auf. So zeigt sich, dass der erst seit weniger als fünf Jahren bilingualen Sachfachunterricht erteilende L 08 privat nur über wenige Lehr- und Lernmaterialien für seinen bilingualen Erdkundeunterricht verfügt. Dagegen hat L 15, ebenfalls ein Lehrer mit noch geringer Erfahrung, bereits einen sehr großen eigenen Materialfundus aufgebaut. Die weiteren Befragungsdaten lassen die Vermutung zu, dass besonders die Motivation und der Ausbildungsweg zum bilingual unterrichtenden Lehrer eine wesentliche Rolle für die Materialverfügbarkeit spielen.

Als interessant erweist sich zudem die Tatsache, ob und welche Lehr- und Lernmaterialien

den befragten Lehrern zu Beginn ihrer bilingualen Lehrtätigkeit verfügbar waren. So wird die persönliche Materialsituation zu Beginn der bilingualen Tätigkeit u.a. als „furchtbar“ (L 12, A, 0100) bzw. „schwierig“ (L 18, A, 0120) beschrieben.²

„Ich war – also wirklich – völlig auf die Hilfe der erfahrenen Lehrkräfte angewiesen und hab’ mir zum Beispiel von der – die kennen Sie wahrscheinlich auch – von der Madame Q. in C., die war ja erst hier, von der hab’ ich mir etliches kopiert, weil ich am Anfang wirklich dastand und nichts hatte. ((sehr betont)) Nichts. Ja. Und bis man da mal die ganzen Materialien gekauft hat, bis man sich dann mal so’n Grundstock ja überhaupt angeschafft hatte. Das dauert ja auch seine Zeit. Ne, Sie wissen ja selber: Wenn Sie über den Klett-Verlag bestellen: Ja, man fährt am Besten direkt nach Frankreich. Aber dann steht man immer noch vor dem Regal und denkt sich: Hm, was ist denn jetzt am Besten für meinen Unterricht. Weil, ja, dann stellt man nämlich fest: Oh je, die französischen Lehrwerke, die sind ja viel zu schwer, gerade für die 7. und 8. Klasse. Oberstufe ist eigentlich nicht mehr so problematisch. Also meiner 13, den knall’ ich alles vor. Das ist denen// Den knall’ ich auch Zeitungstexte hin, ne. Das verstehen die auch! Das sind die gewöhnt. Aber die Kleinen! Boah!“ (L 12, A, 0101).

Der private Materialfundus zeichnet sich insgesamt zu Beginn der bilingualen Tätigkeit durch eine sehr geringe Quantität sowie durch eine fehlende Eignung für diese Unterrichtsform aus. Den meisten bilingual unterrichtenden Lehrkräften standen zu Beginn ihrer Tätigkeit v.a. die Bücher aus dem Bestand der Schule sowie gegebenenfalls von bilingual unterrichtenden Kollegen zur Verfügung („Ich hab’ für jede Klasse eins von diesen alten Schinken in die Hand bekommen. Und dann musste ich loslegen“ (L 09, A, 0063). Damit einher geht die Tatsache, dass die Anfangsphase dieser Lehrtätigkeit als Boomphase v.a. der Beschaffung französischer Erdkundebücher gilt. Diesbezüglich nutzten die Lehrkräfte besonders (längere) Auslandsaufenthalte zur Möglichkeit der Anschaffung französischer Erdkundebücher (z.B. L 02, L 15) oder erfuhren Hilfestellungen im Rahmen des Materialaustauschs bei bilingualen Tagungen (z.B. L 01).

Die o.g. Darlegungen treffen vornehmlich auf Lehrer zu, die ihre bilinguale Lehrtätigkeit an einer Schule mit bereits etabliertem zweisprachigen Bildungsgang begannen. Im Gegensatz dazu konnten jedoch auch Lehrkräfte befragt werden, die den bilingualen Bildungsgang

²Bei diesen beiden Lehrkräften handelt es sich um Lehrer, die heute einen sehr großen eigenen Materialfundus besitzen.

ihrer Schule einrichteten (z.B. L 11, L 13). Für diese Lehrer konnte ein Materialfundus der Schule keine Rolle spielen. Da den Schulen in der Aufbauphase i.d.R. verstärkt finanzielle Mittel zur Materialbeschaffung zur Verfügung gestellt werden, konnten bzw. mussten diese Lehrer möglichst schnell einen Materialfundus für den bilingualen Unterricht aufbauen. Ein entsprechender Bestand kann einfacher ausgewählt und aufgebaut werden, wenn erfahrungsbasierte Kenntnisse bezüglich einsetzbarer Lehr- und Lernmaterialien vorliegen. Diese Erfahrungen treffen u.a. bei muttersprachlich französischen Lehrern zu (z.B. L 11, L 13) sowie bei denen mit bereits im Ausland gewonnenen Unterrichtserfahrungen im (*Histoire-*)*Géographie*-Unterricht (z.B. L 02, L 15), die bereits einzelne bzw. mehrere französische (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher besitzen.

Allen befragten Lehrern stehen in ihren Schulen französische Erdkundebücher zur Einsicht zur Verfügung. In einzelnen Fällen beschränkt sich dieses Angebot vornehmlich auf die Bücher, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden können. In anderen Schulen existieren – u.a. im *CDI* – zahlreiche weitere, einzelne Exemplare französischer (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher.

Der aktuelle private Besitz französischer Erdkundebücher der befragten Lehrer erweist sich i.d.R. als sehr groß. Zusätzlich zu Exemplaren aller Jahrgangsstufen – zudem z.T. auch aus französischen Grundschuljahrgängen (z.B. L 07) – besitzen die meisten Lehrer französische Schulbücher verschiedener Verlage. Einzelne Unterrichtende verfügen zudem über die zu den französischen Büchern zugehörigen Übungs- und Lehrerhefte (z.B. L 02). Besonders Lehrer mit einer langjährigen bilingualen Unterrichtserfahrung besitzen vor allem französische Erdkundebücher älterer Ausgaben. Sowohl finanzielle Gründe als auch ein als ausreichend empfundenes Schulbuchangebot der eigenen Schule schränken die Ergänzung des eigenen Fundus mit aktuellen französischen Erdkundebüchern z.T. ein. Lediglich ein Lehrer (L 08) äußert, keine eigenen französischen Erdkundebücher zu besitzen und die von ihm genutzten Exemplare ausschließlich aus dem schuleigenen *CDI* auszuleihen. Dadurch habe er auch Bücher ausgeliehen, über die die Schüler nicht verfügen („Ja, also nur die, die auch hier in der Schule sind. Die aber die Schüler nicht haben. Wir haben jetzt hier mindestens – ich würd’ mal sagen – zwei, drei verschiedene und auch von verschiedenen Jahrgängen [...] und die hab’ ich auch zuhause. Aber darüber hinaus nicht“ (L 08, A, 0102).

Obwohl mittlerweile auch einige deutsche Schulbuchverlage Erdkundebücher französischer Verlage anbieten, zeigen die Befragungsergebnisse nur in einzelnen Fällen (z.B. L 15 wäh-

rend des Referendariats) eine Nutzung dieses Anschaffungswegs. Als Begründung nennen Lehrer Unkenntnis über diese Bezugsmöglichkeit (z.B. L 08), höhere Preise im Vergleich zum direkten Bezug im Zielsprachenland sowie Auslandsaufenthalte, während derer die Bücher direkt gekauft werden. Besonders den befragten Lehrern in Rheinland-Pfalz kommt diesbezüglich die räumliche Nähe zum Partnerland zugute, in dem sie bereits im Laufe ihrer bilingualen Lehrtätigkeit eine „Stammbuchhandlung“ ausgewählt haben (z.B. L 05, L 12, L 13, L 14).

Nur einige Lehrkräfte verfügen auch über französische Lehrerbände zu *Histoire-Géographie*-Büchern (z.B. L 03, L 05 „sehr viele“, L 07). Diese wurden und werden z.B. gemeinsam mit dem französischen Erdkundebuch angeschafft (L 03, L 05) oder sie stammen vor allem aus der Anfangsphase der bilingualen Lehrtätigkeit (L 07). L 08, L 09 und L 10 äußern, keine französischen Lehrerbände zu besitzen. Im Gegensatz zu L 09 und L 10, die o.g. Bücher bewusst nicht angeschafft haben, war L 08 über die Existenz entsprechender Bände nicht informiert.

Als weitere französische Materialien, die den Lehrern privat oder in ihrer Schule für ihren deutsch-französischen Erdkundeunterricht zur Verfügung stehen, nennen diese:

- französische Foliensätze (als Begleitmaterialien zu den französischen *Histoire-Géographie*-Büchern von der *Sixième* bis zur *Troisième*),
- stumme Karten,
- französische Spiele (besonders für den Anfangsunterricht),
- Übungshefte und französische Zeitschriften,
- „*Les carnets de route de Tintin*“, „*L’atlas des pays du monde*“, „*dictionnaire pour la jeunesse*“,
- Ausgaben französischer Nachschlagewerke wie z.B. „*Prépabac*“, „Memo-Reihen“,
- Handreichungen für französische *Géographie*-Lehrer, z.B. „*Brevet*“, „*Ana-Brevet*“, „*Ana-Bac*“,
- *TDC*-Hefte (*textes et documents pour la classe*).

Zudem steht den befragten Lehrern – außer L 08 – in ihrem privaten Materialfundus oder im *CDI* bzw. der Bibliothek der Schule mindestens einer der Bände „Reihe bilingualer Unterricht“ (*Espace*-Hefte) zur Verfügung. Diese Hefte sind damit Bundesland übergreifend verfügbar. Die PZ-Informationen für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht des Pädagogischen Zentrums in Bad Kreuznach sind allen befragten Lehrern aus Rheinland-Pfalz bekannt und stehen ihnen zur Verfügung. Unter den Lehrern aus Nordrhein-Westfalen sind o.g. Hefte jedoch nur vereinzelt bekannt. Eine Bundesland übergreifende Verbreitung dieser Hefte ist damit nicht gegeben. Ebenfalls nur in Einzelfällen über die Ländergrenzen hinweg bekannt sind die „Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen. Erdkunde“ (MSWF 1997). Diese Veröffentlichung, die u.a. Beispielsequenzen und einen lexikalischen Anhang mit alphabetisch sortierten Fachtermini bereitstellt (vgl. Kapitel 2.3.1)– und dessen Anschaffung damit Bundesland übergreifend sinnvoll sein kann –, ist den Lehrern in Rheinland-Pfalz zum größten Teil unbekannt. Die Lehrer der Schule RLP 3 besitzen die ältere Ausgabe dieser Empfehlungen (KULTUSMINISTER NRW 1988). Die neue Ausgabe aus dem Jahr 1997 war ihnen bis zum Zeitpunkt der Befragung unbekannt.

Die Verbreitung der von Arbeitsgemeinschaften für den deutsch-französischen Sachfachunterricht konzipierten Materialien (z.B. LANDESINSTITUT 1997, KLEIN/MÄSCH 1998), erweist sich dagegen als groß. Neben o.g. Heften nennen die Lehrer besonders von bilingualen Tagungen und Fortbildungen mitgebrachte Materialien. Vor allem die muttersprachlich französischen Lehrer verfügen zudem über Abonnements französischer Zeitschriften wie „*Le monde*“, „*Bilan du monde*“, „*Bilan du monde – édition junior*“. Zudem nennt eine Lehrkraft den privaten Bezug der Hefte „*TDC (textes et documents pour la classe)*“ (z.B. SCÉRÉN-CNDP 2004).

Im Rahmen der Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht in der Hand der Lehrkräfte wurden diese zudem nach ihrem Informations- und Materialaustausch mit ihren bilingual unterrichtenden Kollegen derselben Schule sowie mit Kollegen anderer Schulen desselben Bildungsganges gefragt. Diesbezüglich zeigt sich innerhalb einzelner Schulen ein intensiver Austausch (z.B. L 10), während an anderen Schulen einzelne Lehrer ihre Materialien vornehmlich den Kollegen zur Verfügung stellen (z.B. L 03) oder ohne einen gegenseitigen Austausch von ihnen beziehen (z.B. L 08). Diese Tatsache ist in o.g. Fällen besonders auf die unterschiedlichen Erfahrungsniveaus im bilingualen Sachfachunterricht zurückzuführen.

„Und die [Kollegin] D. hat eben gesagt: ‘Och, das ist ja toll ((lacht)), dass du da was gemacht hast’. Ich hab’ dafür ihre Oberstufenmaterialien“ (L 10, A, 0343).

„Außerdem hab’ ich nur [wenige; Anonymisierung durch die Verfasserin] Stunden am Anfang hier gearbeitet. Ich hatte wenig// noch weniger Kontakt hier mit den Kollegen. Und kam am Anfang nicht hinterher. Ich hab’ auch gedacht: Hier bist du am falschen Platz. Bis ich also mein Material hatte, bis ich wusste, wie das läuft. Das hat ein bisschen gedauert. Und das ist schade. Das war ein bisschen Zeitverlust“ (L 14, A, 0343).

Innerhalb der Kollegien findet in der Regel ein Austausch zwischen den bilingualen Lehrern statt. Diese Bereitschaft zeigt sich auch bei den meisten befragten Lehrern über die eigene Schule hinaus. Diesbezüglich werden unterschiedliche Austauschmöglichkeiten wahrgenommen, z.B. mit ehemaligen Kollegen, Mitreferendaren, auf bilingualen Tagungen oder mit französischen Lehrern des *Histoire-Géographie*-Unterrichts. L 02, L 08 sowie L 09 dagegen äußern, über die eigene Schule hinaus noch keine Materialien ausgetauscht zu haben (die Bereitschaft sei da, „aber das ergibt sich nicht“ (L 02, A, 1000); „sehr, sehr selten [...]“, eigentlich nicht“ (L 09, A, 0058).

Es wurde deutlich, dass die materiellen Rahmenbedingungen sowohl für die Schüler als auch für bilingual tätige Lehrer sehr heterogen sind. So fällt zunächst die unterschiedliche Ausstattung der Lernenden auf. Während einige Schulen ihre Schüler mit einem französischen Erdkundebuch ausstatten, erhalten die Schüler anderer Schulen mit bilingualem Bildungsgang kein französisches Erdkundebuch. Diese Lernenden schaffen z.B. die für den bilingualen Erdkundeunterricht konzipierten *Espace*-Hefte an.

Die heterogene Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht zeigt sich auch bei den Lehrkräften. Zahlreiche Lehrer besitzen einen großen privaten Fundus an verschiedenen Materialien für den bilingualen Sachfachunterricht, andere dagegen greifen ausschließlich auf die in der Schule bereitgestellten Materialien zurück, da sie kaum Informationen zur Materiallage haben oder erst seit einem geringen Zeitraum bilingual tätig sind (z.B. L 08).

Zudem zeigt sich, dass Bundesland spezifische Materialentwicklungen nur in einzelnen Fällen über die Ländergrenzen hinweg im anderen Bundesland bekannt sind und zum Einsatz kommen. Die hier dargelegten Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die für die Schüler und Lehrer *verfügbaren* Materialien. Welche Materialien vor diesem Hintergrund tatsächlich verwendet werden, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

Zunächst sollen hier jedoch zusammenfassend die o.g. Ausführungen zu den materiellen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte typisierend dargelegt werden.

Typ I der Materialverfügbarkeit (exemplarisch L 01, L 03, L 04, L 05, L 07, L 09, **L 13**, L 17): großer eigener Fundus; Schüler verfügen über ein französisches Erdkundebuch, (unterrichtet in der Sekundarstufe I und II),

Typ II der Materialverfügbarkeit (exemplarisch L 02, **L 06**, L 10, L 11, L 12): großer eigener Fundus; Schüler verfügen über kein französisches Erdkundebuch, (unterrichtet in der Sekundarstufe I und II),

Typ III der Materialverfügbarkeit (exemplarisch **L 08**, L 14): kein bzw. geringer privater Fundus an Unterrichtsmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht; die Schüler verfügen über ein Buch; er unterrichtet nicht in der Sekundarstufe II.

Die Lehrer des Typ I verfügen über die größte Materialauswahl, da sie privat auf einen umfangreichen Fundus zugreifen können und ihre Schüler zudem über ein französisches Erdkundebuch verfügen. Aus dieser Tatsache kann die Hypothese gewonnen werden, dass Lehrer dieses Typs kein Materialdefizit beklagen. Dieser Hypothese wird in Kapitel 5.5 nachgegangen. Zudem wird im Folgenden untersucht, ob und inwiefern gleiche beziehungsweise ähnliche (materielle) Rahmenbedingungen zu einer vergleichbaren Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Unterricht führen.

5.3 Verwendete Schulbücher im deutsch-französischen Erdkundeunterricht

Bisher wurde dargelegt, welche Lehr- und Lernmaterialien sowohl für Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts als auch für deren Schüler verfügbar sind. Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse bezüglich der tatsächlich verwendeten Materialien vorgestellt und erläutert. Damit folgt das Kapitel der

Leitfrage 4: *Welche Schulbücher nutzen Lehrer im deutsch-französischen Erdkundeunterricht (= verwendete Materialien)?*

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Verwendung von französischen Erdkundebüchern (Kapitel 5.3.2), bilingualen Themenheften und Arbeitsblättern (Kapitel 5.3.3) sowie deutschen Erdkundebüchern (Kapitel 5.3.4). Bezüglich der einzelnen Lehr- und Lernmaterialien werden deren Häufigkeit, die Begründungen für deren Verwendung oder Ablehnung sowie ihre Funktionen im bilingualen Sachfachunterricht dargelegt. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Häufigkeit der Verwendung in der *aktuellen* Lehrsituation zum Zeitpunkt der Befragung. Diese Fokussierung ist wesentlich, da sich im Laufe der Berufsjahre Entwicklungen vollzogen haben können. Als Beispiel sei angeführt, dass L 06 zu Beginn seiner bilingualen Lehrtätigkeit mit einem alten französischen Erdkundebuch des Schulbestandes arbeitete. Durch seine Erfahrungen im bilingualen Unterricht entwickelte sich jedoch eine bewusste Ablehnung gegenüber der Verwendung eines komplexen französischen Erdkundebuches.

5.3.1 Grundeinstellungen zu Schulbüchern

MERZYN (1994, S. 142–151) untersuchte in einer quantitativ orientierten Studie die Grundeinstellung von Lehrern gegenüber (Physik-)Schulbüchern. Seine Ergebnisse weisen auf Zusammenhänge zwischen der Grundeinstellung und der Schulbuchkritik und -verwendung der Lehrer hin. Die befragten Lehrer teilt er in drei „Klassen“ ein (MERZYN 1994, S. 151). Auch regionale Unterschiede der Schulbuchnutzung ließen sich anhand dieser Untersuchung feststellen. Vergleichbar mit MERZYNS Arbeit sind die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen zu Art und Ausmaß der Nutzung von Schulbüchern, den Erwartungen der Lehrer bezüglich dieser Materialien, den Schwächen der vorhandenen Bücher

sowie begünstigenden oder behindernden Faktoren des Schulbuchgebrauchs.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Einstellungen gegenüber Schulbüchern allgemein als offene Frage gestellt. Die Stellung im Interview wurde bewusst in den ersten Themenblock gesetzt, um spontane, freie Antworten zu produzieren, die nicht auf der Reflexion der Ausführungen zu französischen Erdkundebüchern, Themenheften und Arbeitsblättern beruhen sollten. Vor dem Hintergrund der Rezeption und Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht sollte so festgestellt werden, ob die befragten Lehrkräfte Schulbüchern gegenüber eher positiv oder eher negativ eingestellt sind. Dabei wurde davon ausgegangen, dass eine eher ablehnende Haltung auch im bilingualen Sachfachunterricht zum Verzicht dieses Lehrmaterials führen würde. Im Umkehrschluss würde eine positive Grundhaltung gegenüber Schulbüchern allgemein ihre Verwendung im bilingualen Sachfachunterricht fördern.

Als Vorteile der Bereitstellung und Verwendung von Schulbüchern nennen die Lehrer zahlreiche Aspekte. Mehrere Lehrer schätzen die Vermeidung einer sog. „Zettelflut“ (L 02, L 08, L 14). Für die Schüler stelle das Schulbuch zudem „was Konkretes, Handfestes, Gebundenes“ dar (L 02) und ermögliche ihnen eine (einfache) Verfügbarkeit des gleichen Materials (L 01). Diese Aussage wird von L 10 durch die Bezeichnung von Schulbüchern als „seriös“ erweitert.

„Die Vorteile sind einfach die: Ich muss nicht immer so viel Material zubereiten, und für die Schüler ist es nicht so viel Zettelkram, sondern es ist was Konkretes, Handfestes, Gebundenes. Deswegen auch mein – auch wenn ich sie nicht immer so gut finde – diese *Espace africain*-Geschichte, auch wenn ich es nicht so gut finde. Das sind die Vorteile“ (L 02, A, 1140).

„[...] , dass man die Texte da hat// Dass man sagen kann: Hier, wir gucken uns das an, ihr lest das zu Hause durch, gerade für Hausaufgaben und dass man nicht massenhaft Zettel hat. Weil mir schon mal Schüler sagten, gut, von anderen Lehrern: Wir kriegen jeden Tag drei Zettel“ (L 08, A, 0213).

„Ja, auf jeden Fall, dass man nicht dauernd kopieren muss. Also manchmal benutze ich solche Hefte, da muss ich Kopien machen. Das passiert oft, dass viele Leute Kopien verschlampen oder dass sie gerade an dem Tag, wo wir weitermachen sollen, das Heft vergessen haben. Und bei den Schulbüchern: Sie haben’s immer dabei im Prinzip“ (L 14, A, 0102).

Hervorgehoben wird zudem, die Schüler grundsätzlich zum selbstständigen Durchlesen bzw.

selbstständigen Erarbeiten von Informationen auffordern zu können (L 08). L 11 unterstreicht, dass Schulbücher auch im Krankheitsfalle den Schülern zur Verfügung stünden und grundsätzlich als Nachschlagewerk dienen können. Besonders hervorgehoben wird u.a. die Verfügbarkeit *farbiger* Materialien für die Schüler. Damit übernimmt ein Schulbuch in Schülerhand eine Repräsentationsfunktion (L 07).

„Ja gut, da hat der Schüler zuhause 'n Nachschlagewerk. Ist ja klar. Und er ist nicht auf seine Notizen angewiesen. Und im Schulbuch ist die Rechtschreibung auch korrekt. Die Zettel in den Heften aber nicht immer. Und wenn der Schüler mal gefehlt hat, dann fehlt was im Heft. Und es ist – sagen wir// Wenn die Schüler nicht ordentlich sind, dann fliegen die Blätter rum. Sie müssen sie ordnen und// Im Buch ist immer alles schön dabei. Das ist schon// Also mir wär's lieber, wenn in jeder Klasse die Schüler ein Buch hätten“ (L 11, A, 0301).

„Der ist für mich// besteht darin, dass jedes Kind es hat und zuhause nachlesen kann – im Gegensatz zu Materialien, die ich also erstelle oder aus anderen Büchern kopiere (?sind die wirklich?) im Buch enthalten. Die bauen aufeinander auf. Insofern bin ich sehr für Bücher, weniger für Kopien. ... Das ist natürlich// .. klar, moderner. Aber andererseits meine ich, müssen die Kinder was in der Hand haben, wo sie immer auch mal nachlesen können, zurückschauen können“ (L 07, A, 0153).

Weitere Vorteile von Schulbüchern sehen die Lehrer in der inhaltlichen Kontinuität (L 07), der Orientierungshilfe für den Lehrer (L 10), der inhaltlichen Transparenz für die Schüler und dem dadurch vermittelten „Sicherheitsgefühl“ (L 17).

„Ich denke, es ist für die Schüler auch günstig zu wissen, was auf sie zukommt. Die blättern ja zuhause mal und es ist jetzt nicht// Ich plan' ja und sag' denen auch: Wir machen dieses Jahr das und das. Oder dann (?plan ich die nächsten Wochen oder innerhalb der?) Unterrichtsreihe. Aber ich denke, die Schüler haben schon auch ganz gerne selbst so'n Buch in dem sie sagen: Ok, es geht zwar nicht von 1 bis 100. Aber so das ist der Rahmen. Und hier bei den französischen Schulbüchern wissen sie ja immer: Ja, da kommt hier mal'n bisschen, da 'n bisschen. Und der Rest ist ganz was anderes. Ich denke, es ist 'ne gewisse Transparenz auch oder so'ne// so'n Sicherheitsgefühl vielleicht“ (L 17, A, 0308).

Zudem stellt ein Schulbuch grundsätzlich – unabhängig von den Kompetenzen des Lehrers – einen „bestimmten Sprachkorpus [...], unabhängig von dem Lehrer, ob der jetzt nun sehr

kompetent ist oder weniger kompetent ist“ (L 09, A, 0109), eine korrekte Rechtschreibung als Lese-Grundlage für die Schüler und ein strukturiertes Materialangebot zur Verfügung.

Für sich selbst sehen die befragten Lehrer Schulbücher v.a. aufgrund ihrer Steuerungsfunktion als Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung (z.B. L 03). Damit stellen Schulbücher für Lehrer einen Materialfundus dar, aus dem sie Medien direkt oder in kopierter Form im Unterricht einsetzen. Positiv hervorgehoben wird zudem das Angebot didaktisierter Materialien, „die mit ’nem Methodenapparat versehen sind, mit Hilfen versehen sind, sprachlich-methodische Hilfen und die einfach ’ne Arbeitserleichterung darstellen“ (L 06, A, 0108), das Textangebot mit didaktisch-methodisch aufbereiteten Aufgaben („’N schönen informativen Text .. dann mit Fragen dazu. Das schätze ich schon“; L 04, A, 0205) und allgemein das Aufgabenangebot und die damit einhergehende Arbeitsentlastung (z.B. L 01, L 06). Ein Lehrer (L 16) betont jedoch v.a. eine große Zufriedenheit mit Bildern und Graphiken in Schulbüchern. Dadurch sieht er Medien angeboten, die man seiner Meinung nach nur schwer selbstständig entwickeln könne.

„Man kommt nicht umhin, mit Schulbüchern zu arbeiten, ne. Aber das Schulbuch ist da eher ein Steinbruch. Denn die systemat// Der systematische Aufbau, die Schwerpunktlegung, das sind alles Dinge, die mir in den meisten Fällen nicht passen. Dann kommt ’n neues raus, dann denke ich: Toll, das ist besser als das alte. Und wenn ich’s durchgenommen hab, denk’ ich// Nee, also. Ich sag’s so: man kann natürlich das als Arroganz ausgelegt werden, man denkt immer, also wenn ich’s gemacht hätte, wär’s besser. [...] Ich bin oft sehr zufrieden mit Abbildungen und Graphiken und so was, .. aber nicht mit den Texten“ (L 16, A, 0265).

„Aber letztendlich wäre das natürlich mal auch was, wo man sagt: Ich hab’ auch mein Französischbuch ‘*Découvertes*’. Natürlich lauf’ ich erst mal an dem Faden. Und das ist auch nichts Schlimmes und Verkehrtes. Also von daher würde ich eindeutig sagen: Ja, es ist wünschenswert einen solchen Faden zu haben“ (L 03, B, 0045).

„Dass alle das gleiche Material zur Verfügung haben und dass es, ehm, relativ einfach verfügbar ist. Dass es also von meiner Seite aus keinen Aufwand erfordert /eh/ Und ... dass die Materialien, die da sind, in Farbe vorliegen. Weil ich eben bei dem bilingualen oft mit Kopien arbeite und da ist das dann mit der Farbe nicht so. Oder auch teuer“ (L 01, A, 0040).

Auf die Frage zu Nachteilen von Schulbüchern wurden von mehreren Lehrern die fehlende Aktualität bzw. die Gefahr des schnellen Veraltens der Datengrundlage genannt (z.B. L

01, L 03, L 07). Auch der Preis (L 05) und das Gewicht (L 07) stellen Kritikpunkte dar. Zudem äußern mehrere Lehrer Kritik am Aufbau und der Schwerpunktlegung zahlreicher Schulbücher (L 16, L 17), deren Konzeption nicht den eigenen „Themenideen“ (L 02) und Vorstellungen entspräche (L 08).

„Ja, die Nachteile von Schulbüchern sind natürlich in Erdkunde, dass sie relativ schnell veraltet sind, von den Zahlen her, das ist sicherlich das Problem für Erdkunde. Das kann man ja da sicher sagen. Andererseits halte ich 'n Lehrbuch erst mal als 'n Standardwerk für 'ne unausweichliche Sache. Für einen, für den Grundstock, auf den man aufbaut. Ansonsten würde ich meinen, ohne das Lehrbuch sind wir schnell in 'ner Waldorfpädagogik. So nach diesen freien (?). Das halte ich für nicht sinnvoll. Die Schüler sollen auch 'ne Linie haben, oder auch mal 'n Nachschlagewerk, in dem sie blättern können. Das tun sie auch gerne“ (L 03, A, 0099).

„Oft ist der Aktualitätsbezug nicht so groß. Und oft ist die Anschaulichkeit reicht mir nicht aus. ... Und natürlich oft hab' ich eben meine Themenideen, die nicht immer die Themenideen sein können eines Schulbuches“ (L 02, A, 1153).

„Ja, höchstens, dass es in irgendeiner Form nicht meinen Vorstellungen entspricht// [...] Manche Sachen, die find' ich// Manche Bücher finde ich einfach nicht gut vom Konzept her. Aber dann lass' ich eben die Sachen, die mir nicht gefallen, weg. Oder manche Sachen, die würde ich 'n bisschen präziser haben wollen oder meinetwegen nicht so präzise“ (L 08, A, 0221).

Insgesamt lässt sich – wie auch in MERZYNS Untersuchung – eine eher „buchfreundliche Grundeinstellung“ der befragten Lehrer erkennen (MERZYN 1994, S. 144).

Im Anschluss an die Nennung von Vor- und Nachteilen sollten die Lehrer die Häufigkeit ihrer Schulbuchnutzung im *regulären* Erdkundeunterricht darlegen. Diese Fragestellung ermöglicht einen Vergleich, ob und warum die bilingual unterrichtenden Lehrer Schulbücher im regulären Erdkundeunterricht eher als „Leitmedium“, „Leitfaden“ oder als „Steinbruch“ benutzen (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.1.3). Diesbezüglich zeigen die befragten Lehrer ein vergleichbar heterogenes Verwendungsmuster wie bei THÖNEBÖHN (1995). Die Verteilung der jeweiligen Schulbuch-Nutzungstypen erweist sich in dieser Probandengruppe als relativ gleichmäßig: Fünf Lehrer nutzen das Schulbuch im regulären Erdkundeunterricht als „Leitmedium“, fünf Lehrer als „Leitfaden“, vier Lehrer als „Steinbruch“ und vier Lehrer erteilen keinen regulären Erdkundeunterricht.

Lehrer der Schulbuchnutzung als „Leitmedium“ (L 07, L 08, L 09, L 12, L 14) geben unter anderem an „sehr für Bücher, weniger für Kopien“ zu sein (L 07, A, 0153). L 08 äußert explizit, er nutze generell gerne Schulbücher (auch L 05) und erstelle kaum eigene Materialien. Dass er nicht ohne Buch arbeiten wolle, äußert L 14. Dagegen geben Lehrkräfte der Schulbuchnutzung als „Steinbruch“ an, das Buch sei für sie ein Materialfundus, aus dem sie kopieren und eigene Materialien erstellen (z.B. L 02). Diese Vorgehensweise nimmt besonders bei aktuellen Themen eine große Bedeutung ein (L 01, L 11). L 16 zeigt sich vor allem von seinen eigenen Materialien überzeugt und nutzt aus diesem Grund Schulbücher nur als „Steinbruch“.

Diese Aussagen spielen vor dem Hintergrund der Nutzung von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht eine wesentliche Rolle. Dabei ist von Interesse, ob die generelle Häufigkeit und Intensität der Verwendung – besonders im regulären Erdkundeunterricht und Fremdsprachenunterricht der befragten Lehrer – mit der Schulbuchnutzung im bilingualen Erdkundeunterricht übereinstimmt oder gegebenenfalls divergiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber Schulbüchern einen wesentlichen Einfluss auch auf die Verwendung im zweisprachigen Erdkundeunterricht hat. Somit ist sein Gebrauch nicht nur von den jeweiligen Schulbuch immanenten Faktoren wie z.B. der Unterstützung des fachlichen, sprachlichen oder methodischen Lernens zu begründen. Diesen Faktor gilt es bei den Begründungen für die Ablehnung oder Zustimmung der Verwendung von Schulbüchern im bilingualen Unterricht zu berücksichtigen.

5.3.2 Die Verwendung französischer Erdkundebücher

In den folgenden Ausführungen wird dargelegt, inwiefern sich die insgesamt „buchfreundliche Grundhaltung“ der befragten Lehrer bei der Verwendung *französischer* Erdkundebücher im deutsch-französischen Erdkundeunterricht widerspiegelt.

Wie im Rahmen der Ausführungen bezüglich der verfügbaren französischen Erdkundebücher in Schülerhand deutlich wurde, folgt diese einer in den Schulen der befragten Lehrer verbreiteten Abfolge (vgl. Kapitel 5.2.1). So werden z.B. für die Klasse 7 französische (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher der *Sixième* angeschafft. Daraus ergibt sich die in Tabelle 5.6 dargestellte jahrgangsstufenbezogene Verwendung französischer Erdkundebücher im deutsch-französischen Erdkundeunterricht. Die Spalten dieser Tabelle sind im Vergleich zu Tabelle 3.1 (vgl. S. 71) dahingehend verschoben, dass Tabelle 5.6 die tatsächlich in den Schulen durchgeführte Zuordnung der französischen Bücher und die daraus resultierende Übereinstimmung der Bezugsräume aufzeigt.

5.3.2.1 Das französische Erdkundebuch – (k)ein Leitmedium?

In den Schulen mit verfügbaren *Géographie*-Büchern des französischen Grundschulniveaus (RLP 2 und RLP 3) werden diese besonders in Klasse 6 eingesetzt. Dieser Gebrauch dient der gezielten Vorbereitung auf die fremdsprachliche Erarbeitung sachfachlicher Inhalte wie z.B. dem Relief Frankreichs. Die Verfügbarkeit o.g. Bücher im Klassensatz und ihre Verwendung scheint auf Schulen mit muttersprachlich französischen Lehrern im bilingualen Erdkundeunterricht beschränkt zu sein. Besonders aufgrund ihres biographischen Hintergrundes sind sie mit der Existenz und den Verwendungsmöglichkeiten dieser Bücher vertraut.

Die Verwendung eines französischen Erdkundebuches in der Sekundarstufe I entfällt bei sieben der befragten Lehrer (L 02, L 06, L 10, L 11, L 12, L 15 sowie L 16), da es ihren Schülern nicht zur Verfügung steht.

Als einen wesentlichen Grund gegen die Anschaffung und Verwendung o.g. Bücher nennen sie sprachlich schwierige Texte (z.B. L 02, L 10, L 12, L 16). Als primären Grund des Verzichts auf ein französisches Erdkundebuch nennt L 06 Differenzen zwischen dem fachlichen Anspruch und dem sprachlichen Niveau. Zudem kritisiert besonders L 02 die Aufgabenstellungen und lehnt wegen des großen eigenen Materialfundus („weil ich selbst meine eigenen

Frankreich			Nordrhein- Westfalen	Rheinland- Pfalz
6 ^{ème}	Welt: (Karten u. Landschaften)	7. Kl.	Außereuropa	Europa u. Afrika
5 ^{ème}	Afrika, Asien, Amerika	8. Kl.		Amerika u. Asien
4 ^{ème}	Europa u. Frankreich	9. Kl.	Europa	—
3 ^{ème}	Welt, USA, Japan, EU, Frankreich	10. Kl.	—	Deutschland, Europa
<i>Seconde</i>	Welt	11. Kl.	Welt	—
<i>Première</i>	Europa, Frankreich	12. Kl.	Welt	Welt
<i>Terminale</i>	Welt, USA, D, Japan, N–S–Konflikte, Russland	13. Kl.	Welt	Welt

Tabelle 5.6: Vergleich der Bezugsräume zwischen Lehrplanvorgaben und *verwendeten* französischen (*Histoire-*)*Géographie*-Büchern. Quellen: MINISTÈRE (2002; 2003a;b; 2004); MS-WF (1993a; 1999a); MBWW (1998b), stark vereinfacht

Unterrichtsmaterialien habe“; L 02, A, 0505) sowie der fehlenden Lehrplankonformität („in den Büchern ist gar nicht die Thematik drin, die ich brauche“; L 02, A, 0538) die Verwendung der Bücher ab. Er kommt zu dem Schluss, „damit so nicht arbeiten“ (L 02, A, 2020) zu können.

Außer der o.g. Lehrer können die anderen befragten Lehrkräfte auf ein französisches Erdkundebuch in ihrem bilingualen Unterricht zurückgreifen. Ihre Art der Nutzung ist jedoch sehr unterschiedlich. So bestätigen lediglich L 05 und L 14 den Einsatz französischer Erdkundebücher in der Sekundarstufe I als Leitmedium. Die Häufigkeit der Verwendung entspricht ihren Aussagen zu „gerne genutzten Materialien“ im deutsch-französischen Erdkundeunterricht.

L 05 lobt die positiven Aspekte der Authentizität der Texte, die Bereitstellung farblicher Materialien, ein gutes Kartenmaterial, Übungsangebote, Vokabelerklärungen sowie die mo-

tivierende Funktion durch den Einsatz eines authentischen Buches.

„Also gerade in Erdkunde, gerade die französischen Bücher. Das ist das Bildmaterial, das Kartenmaterial. Übungen sind dabei, Vokabular ist erklärt, Texte sind authentisch. Wenn sich die Schüler mit ihren Partnern anlässlich eines Austauschs treffen, erleben sie: ‘Ach, die haben die selben Bücher wie wir. .. [. . .] Ach, die sind da, bei der Lektion sowieso und wir sind da’. Für sie ist es wirklich, die haben ihren Spaß dran. Ich sehe auch, wenn ich die Bücher austeile oder wenn sie mit Abschreiben fertig sind, dann blättern sie weiter, sie suchen und schauen ‘ach, das und das’“ (L 05, A, 0267).

Einen weiteren Vorteil sieht dieser Lehrer im Einsatz eines kompakten Schulbuches, das seiner Meinung nach die Selbstständigkeit der Schüler fördert:

„Die Schüler also sind besser dran, wenn sie wirklich hier ein volles Buch haben und dann kann man sagen: Gut, und jetzt macht ihr Gruppenarbeit. Man hat also so’ne Fülle. Die können jetzt alleine arbeiten oder es sind dabei *Méthode*-Seiten also im Hinblick auf das Abitur, eh, auf’s *Bac*. [. . .] Sie können vielmehr zuhause damit arbeiten. Durch die Fülle“ (L 05, A, 0202).

Die Tatsache des großen Medienangebots betont auch L 14 und fügt hinzu, der hohe Anschaffungspreis zwingt ihn, das Buch im bilingualen Unterricht einzusetzen („Wobei ich mich weniger hier mit diesen Dokumenten beschäftige als mit denen, die wir hier haben. Weil, wenn ich zu viele Fotokopien mache, denken die Schüler zu Recht: ‘Wieso haben wir uns so ein teures Buch angeschafft?’ Es war mal so, dass die Schüler sich selbst die Bücher gekauft haben“; L 14, A, 0281).

Trotz dieser insgesamt positiven Beurteilung französischer Erdkundebücher sehen die beiden o.g. Lehrer auch Schwierigkeiten aufgrund einer z.T. fehlenden Lehrplankonformität.

„Manchmal ist der Nachteil, dass man zwei Bücher braucht. Also zwischen der 7. und 8. Klasse. Gut, die Schüler schaffen das neue Buch an. Aber gerade wir haben das Thema hier in Rheinland-Pfalz ‘*Les Etats-Unis*’ und das Thema ist auf den Büchern der *6ème* und *5ème* verteilt. Gut, man muss so flexibel sein zu sagen: ‘Ne Zeitlang bringt ihr noch das alte. Dann nehmen wir das Neue. Das deckt sich nicht hundertprozentig mit unseren Lehrplänen’“ (L 05, A, 0287).

L 01, L 03, L 07 und L 09 nutzen das französische Erdkundebuch in der Sekundarstufe I zwar häufig, doch ergänzen sie das Schulbuchangebot stärker durch weitere Materialien. Damit entsprechen sie dem von THÖNEBÖHN benannten Lehrertypen, der das Schulbuch als „Leitlinie“ verwendet (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 161–164) (vgl. auch Kapitel 4.1.3). Als positive Aspekte werden die Motivation für die Schüler sowie die große Aktualität der Bücher genannt, die durch die häufigeren Erscheinungsintervalle französischer Schulbücher zu begründen sind. Zudem führen die farbigen, visuellen Medien (z.B. L 07, L 13) und die dadurch gewährleistete Anschaulichkeit zur Nutzung dieser Bücher.

„Eigentlich sind die Franzosen, was die Schulbücher anbetrifft, uns durchaus voraus. Weil sie sehr viel Aktualität haben. Die schmeißen ja die Exemplare in viel kürzeren Abständen heraus. Aber sie haben halt 'n anderes, 'ne andere Art, die Bücher aufzubereiten: Wo wir uns fünf Seiten irgendwo auslassen, reicht den Franzosen zum Teil ein Abschnitt“ (L 03, A, 0175).

„Aber die Bücher sind mit Farbe. Die sind auch sehr anschaulich. Die sind meistens auch attraktiver als die deutschen Schulbücher. Die Schüler haben das sehr gern“ (L 13, A, 0102).

Die Kritik dieser Lehrer bezüglich der Verwendung der französischen Schulbücher im bilingualen Unterricht fällt bereits stärker aus. Sie begründet sich v.a. auf sprachlichen Schwierigkeiten und fehlender Lehrplankonformität.

„Und das [in dem alten, physisch-geographischen Buch] war einfach beschrieben. Während diese ganzen anderen Bücher ja unheimlich schwierig geschrieben sind und schwer verständlich für die Schüler (L 07, A, 0140) [...] Und zwar sind eben die Texte so stilistisch gut in französisch geschrieben, dass sie für die Kinder zu schwierig sind. Wenn da mal andere, einfache Verben gefunden würden, könnten die Kinder das auch lesen, ne. So ist's also doch schwierig (L 07, A, 0400) [...] Und zusätzlich richtet es sich eben nicht nach unseren Lehrplänen in der Weise. Zum Teil – aber zum Teil auch nicht“ (L 07, B, 0127).

Die fehlende Lehrplankonformität der französischen Erdkundebücher mit dem Lehrplan des Faches Erdkunde veranlasst z.B. L 17 und L 18 zu einer seltenen Nutzung der authentischen Bücher.

„Und wir haben ja sonst immer das Problem, dass du die französischen Richtlinien einer Klassenstufe unter dir hast und das trotzdem sprachlich die Schüler noch überfordert. [...] Aber – es gibt kein französisches Heft// Es gibt kein französisches Erdkundebuch, was noch den bilingualen Aspekt berücksichtigt [...] Und das ist unheimlich schwierig: unsere Richtlinien zu erfüllen mit diesen französischen Materialien“ (L 17, A, 0153).

L 09 bemängelt zudem eine fehlende methodische Konformität zum deutschen Erdkundeunterricht und ein zu geringes Methodentraining. Schwierigkeiten bezüglich des Einsatzes bereite ihm außerdem die fehlende problemorientierte Herangehensweise.

„Aufgrund der Tatsache, dass die nicht .. richtlinienkonform sind und dass sie eigentlich nicht geeignet sind, unseren Lernzielen zu entsprechen. Denn wir haben eben nicht das Ziel, Memorierstoff oder .. ja, das bei allen Verlagen fast gleich klingt für die Schüler aufzubereiten, sondern das eigenständige Denken, das problemlösende Denken und das Sich-Orientieren. Und das kann man mit französischen Büchern einfach nicht leisten“ (L 09, A, 0424).

Eine besonders seltene Verwendung in der Sekundarstufe I erfahren die in Schülerhand befindlichen französischen Erdkundebücher im bilingualen Unterricht des Lehrers L 04. Er erteilte vor seiner Tätigkeit an der jetzigen Schule bereits mehrere Jahre bilingualen Sachfachunterricht an einer Schule, in der den Schülern kein französisches Erdkundebuch zur Verfügung stand. Aus dieser Situation heraus entwickelte er zahlreiche eigene Materialien. Die Ablehnung des Einsatzes ist damit besonders durch den großen eigenen Fundus an selbsterstellten Arbeitsblättern zu begründen.

„Ich hatte ja kein Schulbuch. Aber ich weiß’ von Frau T., dass die mir auch gesagt hat, dass es manchmal schwierig war. Und dass sie da so lange schon am Vokabular gesessen haben. Insofern sag’ ich .. ein Schulbuch kann auch ein Klotz am Bein sein (04, A, 0261). [...] Ja, wenn das halt sprachlich zu schwierig ist. Dann finde ich, ist es ja eher ’n bisschen demotivierend für die Schüler. Was aber in französischen Schulbüchern sehr positiv ist, dass die sehr schöne Fotos haben. Die haben ja viel schönere Fotos als unsere Bücher. Und ich finde, da kann man natürlich auch viel mit machen. Und das nutz’ ich dann so, dass ich mir – sagte ich eben schon mal – häufig viele Buntfolien machen lasse“ (L 04, A, 0266).

Positiv beurteilen zahlreiche Lehrer das farbige Angebot visueller Materialien. L 17 meint, allein diese Tatsache führe dazu, das (veraltete) französische Erdkundebuch in Klasse 9 überhaupt einzusetzen („Also in der 9 benutz’ ich es ganz wenig, weil wir da ’n veraltetes haben. Das ist eben blöd. Das heißt: Ganz selektiv nutz’ ich das nur, um Medien rauszuziehen, die dann wenigstens bunt sind“ (L 17, A, 0397).

„[D]ie sind natürlich viel bunter gestaltet. Die sind ganz anders gestaltet. Sind eigentlich schülerfreundlicher gestaltet, weniger textlastig als deutsche Bücher“ (L 18, A, 0373).

Zudem nennen Lehrer die Authentizität und die Möglichkeit des interkulturellen Lernens durch einen Perspektivenwechsel als Gründe für den Einsatz des französischen Erdkundebuches (L 17, L 18). Bei einzelnen Themen setzt L 18 jedoch das französische Buch lediglich ein, da die Schüler dieses gekauft haben und er sich dadurch zur Verwendung verpflichtet sieht.

Keine positiven Aspekte nennt L 08. In Klasse 7 nutzt er das französische Erdkundebuch so selten, dass die Schüler dieses nicht mit in den Unterricht bringen müssen. Erst in Klasse 8 setzt dieser Lehrer das französische Erdkundebuch der 5^{ème} „notgedrungen“ (L 08, A, 0478) häufig ein, da er über kein anderes Materialangebot verfügt.

„Nein, es ist so: Ich muss sie [= französische Erdkundebücher] notgedrungen nehmen, weil es eben das Buch ist. Ich kann ja nicht ohne Buch arbeiten. Ja, ich mach’ es total ungerne. Ich versuche, es möglichst wenig zu nehmen. Aber ich hab’ eben keine Alternativen. Denn das [= die *Espace*-Hefte] kannte ich bis gerade noch nicht. Und dieses [= ‘*Le Sahel*’] gibt es leider nicht für die anderen Themen“ (L 08, A, 0478).

Insgesamt wird deutlich, dass zahlreiche der befragten Lehrer französische Erdkundebücher im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe I nicht im Original (L 06, L 10, L 11, L 12, L 15, L 16: Schüler ohne französisches Erdkundebuch) bzw. nur selten als „Steinbruch“ (z.B. L 04, L 18) einsetzen. Auf der Grundlage der o.g. Ausführungen kann die folgende These aufgestellt werden:

These 1: *Ein französisches Erdkundebuch nimmt im deutsch-französischen Erdkundeunterricht nicht die Funktion eines Leitmediums ein.*

L 02 nimmt bezüglich des fehlenden bzw. seltenen Einsatzes eines französischen Erdkundebuches eine Sonderrolle ein, da die Bücher den Schülern nur nach stundenweiser Aushängung durch ihren Lehrer zur Verfügung stehen. Diese Verwendung begründet er mit der Möglichkeit, die französischen Erdkundebücher nach thematischen Gesichtspunkten auszuwählen und nicht nach einer Klassenstufe:

„Oder wenn ich weiß, wir haben das Thema, oder irgendwas, 'n Aspekt in Burkina Faso, dass ich dann sehe, in welchem der Bücher, die wir hier haben, ist da was Besonderes drin. Ich nutze die aber gar nicht so oft eigentlich, weil ich selbst meine eigenen Unterrichtsmaterialien habe. Weil ich// weil man Bücher so nicht gebrauchen kann. Nur sehr schwierig nutzen kann“ (L 02, A, 0502).

Als Begründung für die Verwendung oder Ablehnung eines französischen Erdkundebuches in der Sekundarstufe I führen die Lehrkräfte u.a. Diskrepanzen zwischen Schüler-Motivation und Frustration an.

„Das Problem ist: Die jüngeren Schüler sind ja total motiviert durch die sehr schönen französischen Bücher, aber sie können noch gar nicht richtig damit arbeiten. Man möchte gerne was damit machen und frustriert die Schüler dann recht schnell, weil man dann doch sehr schnell hängen bleibt irgendwo und dann verstehen sie dies und das nicht und das ist dann nicht so einfach“ (L 01, A, 0383).

Dieser Aspekt bezieht sich besonders auf die Klassen 7 und 8, in denen das sprachliche Niveau der Lernenden nach Aussage der Lehrer noch große Differenzen zum Sprachangebot der französischen Erdkundebücher darstellt.

„Dann stellt man nämlich fest: Oh je, die französischen Lehrwerke, die sind ja viel zu schwer, gerade für die 7. und 8. Klasse. Oberstufe ist eigentlich nicht mehr so problematisch. Also meiner 13, den knall' ich alles vor. Den knall' ich auch Zeitungstexte hin. Das verstehen die auch! Das sind die gewöhnt. Aber die Kleinen!“ (L 12, A, 0101).

Als besondere Schwierigkeit der Verwendung französischer Erdkundebücher in der Sekundarstufe I wird ihre Konzeption als kombinierte *Histoire-Géographie*-Bücher genannt. In Klassenstufen, in denen die bilinguale Erdkunde und Geschichte nicht parallel unterrichtet werden, können diese Bücher maximal zur Hälfte genutzt werden. In dieser Tatsache wird von den Lehrkräften ein schlechter Kosten-Nutzen-Faktor gesehen.

„Ein Problem ist auch, dass die Franzosen *histoire* und *géo* zusammen haben. Und dann ist also für uns schon von vornherein das halbe Buch nicht zu gebrauchen. Und dann ist die Frage: Kann man den Eltern zumuten, dass die jetzt [...] 15 Euro oder 18 Euro [ausgeben]. Aber dann ist schon mal die Hälfte für die Katz'. Und dann von der anderen Hälfte werden nur die Bilder genutzt. Und zwar nur ein Teil davon, weil es mit dem Lehrplan nicht übereinstimmt. Das Verhältnis Kosten und Nutzen ist sehr schlecht“ (L 11, A, 0377).

Das französische Erdkundebuch in der Sekundarstufe II

Bezogen auf die mögliche Verwendung eines französischen Erdkundebuches in der Sekundarstufe II wird deutlich, dass allen Schülern der befragten Lehrer mit Lehrtätigkeit in der Oberstufe (L 01, L 03, L 04, L 05, L 06, L 07, L 10, L 11, L 12, L 15, L 16, L 17, L 18) ein französisches *Géographie*-Buch zur Verfügung steht. Vor dem Hintergrund seiner *möglichen* Verwendung stellt diese materielle Rahmenbedingung einen wesentlichen Unterschied zur Sekundarstufe I dar.

Sechs der o.g. dreizehn Lehrer (L 05, L 06, L 07, L 10, L 11, L 12) geben das französische Erdkundebuch als hauptsächlich verwendetes Unterrichtsmaterial in ihrem bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe II an. Die Begründungen für seine Verwendung sind vielfältig. So schätzen mehrere Lehrer besonders die motivierende Wirkung aufgrund ihrer Authentizität.

„Man hat authentisches Material. Das wirkt auch motivierend. Allein dieses Gefühl: Wenn man als Schüler ein Lehrbuch aus Frankreich in der Hand hält und weiß ganz genau: Damit arbeiten gleichaltrige Franzosen. Das motiviert. Und dann haben sie – wie ich ja gerade schon sagte – die haben wunderschöne Photographien dadrin, sehr schönes Material, also sehr anschaulich ist es. Und ich denke, man kann da eigentlich .. ich sag' mal sehr viel .. Ja, mit diesem optischen Material arbeiten und die Texte eher zur Seite, also nicht den Schwerpunkt auf die Texte legen. Das geht“ (L 12, A, 0172).

Einen weiteren Vorteil seines Einsatzes sieht L 12 in seiner Arbeitsentlastung sowie der Reduzierung von Fotokopien für die Schüler. Bezogen auf didaktisch-methodische Aspekte schätzen L 06 sowie L 10 besonders die angebotenen methodischen Übungen und Vokabeldefinitionen. Auch die z.T. größere didaktische Reduktion in französischen Erdkundebüchern

sowie die Möglichkeit der kontrastiven Arbeit im Rahmen des interkulturellen Lernens werden hervorgehoben.

Aufgrund o.g. Tatsachen setzt L 16 die französischen Erdkundebücher in der Sekundarstufe II „gerne“ ein und ist „froh, dass es sie gibt“. Da diese Äußerung im Interview im Zusammenhang mit der ansonsten sehr hohen Arbeitsbelastung und dem Wunsch nach adressatengerechten und lehrplankonformen Materialien fällt, unterstreicht sie den – auch von weiteren Lehrkräften aufgeführten – Aspekt der Arbeitsentlastung durch die Verwendung französischer Erdkundebücher.

Trotz z.T. fehlender Lehrplankonformität setzen die o.g. Lehrer das französische Erdkundebuch in der Sekundarstufe II als hauptsächliche Materialgrundlage ein. So verwendet L 10 in der Jahrgangsstufe 12 das Schulbuch häufig und begründet diesen Einsatz mit der eigenen Arbeitsentlastung und dem Kosten-Nutzen-Faktor. Im Lehrplan für Rheinland-Pfalz wird für die Jahrgangsstufe 12 das Raumbeispiel Europa vorgeschrieben. Der Fokus in dem verfügbaren französischen Erdkundebuch liegt jedoch auf Frankreich. Der dadurch entstehenden starken Gewichtung dieses Raumbeispiels in seinem bilingualen Erdkundeunterricht ist sich der Lehrer bewusst und sieht sie durchaus kritisch.

„Da ist aber auch wieder das Problem, dass in der 12 zum Beispiel Thema ‘Europa’// und die Franzosen, die bringen 30 Seiten global für Europa und 287 Seiten ‘*la France*’. Und den Rest muss man sich entweder zusammensuchen. Aber: Woher? Weil, aus anderen Schulbüchern kriegst du’s auch nicht. Dann kommen wir wieder auf die Zeitschriften und so weiter. Beziehungsweise, ich behandel’ jetzt einfach ganz viel Frankreich. Ich mach’ halt einfach meine Beispiele aus Frankreich. Weil, die haben für 23 Euro 50 oder was dieses Buch gekauft. Und ich kann’s nicht bringen, dann nur 30 Seiten zu behandeln“ (L 10, A, 0221).

Dieses Problem in der Jahrgangsstufe 12 äußern auch weitere Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Rheinland-Pfalz. Als Lösungsweg verwenden sie Medien aus weiteren französischen Erdkundebüchern oder Zeitungsartikel und erhöhen deutlich ihren Arbeitsaufwand.

L 01, L 15, L 16 und L 18 setzen das französische Erdkundebuch in ihrem bilingualen Unterricht der Sekundarstufe II zwar häufig ein, doch ergänzen sie das Materialangebot ihres Unterrichts weitgehend ausgewogen durch weitere Materialien. Damit nimmt das eingeführte französische Erdkundebuch für diese Lehrer die Rolle eines Leitfadens ein. Als

Begründung seiner Verwendung nennt z.B. L 18 die für ihn methodische und inhaltliche Funktion des französischen Buches. Auch Gründe der Arbeitsentlastung spielen eine Rolle.

„Ja, in der Unter- und Mittelstufe haben sie einmal diesen motivierenden Charakter, der dann aber sehr schwierig zu handhaben ist wegen der schnellen Frustration durch die schwierigen Texte. Und in der Oberstufe nehm' ich sie gerne, weil sie mich entlasten, weil ich einfach sagen kann: 'Lest jetzt mal oder bereitet mal vor'. Die haben ja auch schöne Zusammenfassungen am Schluss. Und haben Definitionen, solche Sachen“ (L 01, A, 0432).

Einen im Vergleich zur Sekundarstufe I seltenen Einsatz des in Schülerhand befindlichen französischen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe II zeigt L 03. Er begründet diese Abwendung mit didaktischen Gründen der Anforderungsniveaus.

„Aber je weiter man hoch kommt, desto mehr geht das natürlich weg von den französischen Büchern, weil das ja allgemein bekannt ist, dass die Franzosen viel konsumieren und doch wenig so in diesem Bereich, der bei uns so wichtig ist: Also dieses Erklären, bzw. Stellung nehmen, kritisch beleuchten, Perspektiven aufzeigen (L 03, A, 0175). [...] Aber sie haben halt 'n anderes, 'ne andere Art, die Bücher aufzubereiten: Wo wir uns fünf Seiten irgendwo auslassen, reicht den Franzosen zum Teil ein Abschnitt“ (L 03, A, 0398).

Der Vergleich der Verwendung französischer Erdkundebücher in den beiden Sekundarstufen zeigt insgesamt einen häufigeren Einsatz in der Sekundarstufe II. Exemplarisch kann L 18 herangezogen werden, der in der Sekundarstufe I das französische Erdkundebuch kaum, in der Sekundarstufe II dagegen „ganz gerne“ einsetzt. Als Begründung führt u.a. L 12 das fremdsprachliche Niveau der Oberstufenschüler sowie die Vertrautheit im Umgang mit fremdsprachigen Texten auf, durch die das Verständnis ausreichend gewährleistet sei.

Inwiefern eine größere Lehrplankonformität der französischen Erdkundebücher mit den Lehrplaninhalten der Sekundarstufe II entscheidend auf die Verwendung einfließt, kann hier nur hypothetisch beantwortet werden. Diesbezüglich wären tiefgreifende inhaltsanalytische Untersuchungen der französischen Bücher im Vergleich zu den jeweiligen deutschen Lehrplänen des Faches Erdkunde erforderlich. Da die befragten Lehrkräfte jedoch auch für die Sekundarstufe II z.T. erhebliche Probleme bezüglich der Lehrplankonformität anmerken, kann nach den Erkenntnissen dieser Arbeit die folgende Hypothese formuliert werden:

These 2: *Die erweiterten fremdsprachlichen Kompetenzen der bilingualen Schüler in der Sekundarstufe II bedingen wesentlich eine verstärkte Verwendung zielsprachiger Bücher.*

Der Vergleich bezüglich der Häufigkeit französischer Erdkundebücher in den beiden Sekundarstufen zeigt unterschiedliche Verwendungsmuster der Lehrer. L 02, L 08, L 09, L 13 und L 14 fallen aus diesem Vergleich heraus, da sie ausschließlich in der Sekundarstufe I bilingualen Erdkundeunterricht erteilen. Bezüglich der restlichen befragten Lehrer zeigt sich folgendes Bild: So verwendet nur L 05 das jeweilige französische Buch *in beiden Sekundarstufen* als hauptsächliches Lehr- und Lernmaterial. Relativ geringe Veränderungen bezüglich der Häufigkeit der Verwendung dieser Bücher bestehen auch bei L 01, L 03, L 07 und L 17.

Ein großer Unterschied in der Häufigkeit der Verwendung französischer Erdkundebücher in den einzelnen Sekundarstufen zeigt sich bei L 18. Er verwendet diese in der Sekundarstufe II deutlich häufiger als in der Sekundarstufe I. Da die Schüler von L 06, L 10, L 11, L 12, L 15 sowie L 16 in der Sekundarstufe I über kein französisches Erdkundebuch verfügen, zeigen sich auch hier große Differenzen hinsichtlich der Verwendung in der Sekundarstufe I und II.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse eine große Heterogenität im Umgang mit französischen Erdkundebüchern in den jeweiligen Sekundarstufen.

These 3: *Die Häufigkeit der Verwendung eines französischen Erdkundebuches weist große Unterschiede zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf.*

Dieser Unterschied scheint nicht Bundesland spezifisch zu sein. Vielmehr deutet sich an, dass die Gesamtheit der curricularen, individuellen und materiellen Rahmenbedingungen in einer sehr vernetzten Art und Weise die Verwendungsmuster der Lehrer beeinflusst. Vergleicht man die Anzahl der (bilingualen) Dienstjahre der Lehrer (vgl. Tabelle 5.1) mit der oben dargelegten Häufigkeit ihrer Verwendung französischer Erdkundebücher, so zeigt sich kein erkennbarer Zusammenhang. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die von NIEMZ (1989, S. 131) dargelegte Altersabhängigkeit, nach der ältere Lehrer (bzw. Lehrer mit einer Dienstzeit von 15-19 Jahren) sich häufiger als jüngere Lehrer am Schulbuch orientieren (vgl. auch MERZYN 1994, S. 94), nicht für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht zutrifft.

These 4: *Bilingual unterrichtende Lehrer eines höheren Dienstalters verwenden französische Erdkundebücher nicht häufiger als jüngere Lehrer.*

Im Gegensatz zum deutschen Erdkundebuch im regulären Erdkundeunterricht dient das französische Schulbuch im bilingualen Erdkundeunterricht in keinem der o.g. Fälle als „Leitmedium“ im Sinne THÖNEBÖHNS (1995), durch das der Unterricht sich als weitgehend getreue Übernahme seines stofflichen sowie methodischen Angebots erweist.

Die Rolle eines „Steinbruchs“ nimmt das französische Erdkundebuch im bilingualen Unterricht aufgrund unterschiedlicher Begründungen ein. Zum Einen hat sich gezeigt, dass die Verfügbarkeit eines besonders großen (eigenen) Materialfundus bilingualer Unterrichtsmaterialien zu seiner seltenen Verwendung führt (z.B. L 04). Dieser große Materialfundus ermöglicht dem Lehrer, auf die Verwendung eines französischen Erdkundebuches als komplexes Lehr- und Lernmaterial in Schülerhand zu verzichten.

Zum Anderen wird deutlich, dass bei einer großen Unzufriedenheit gegenüber französischen Schulbüchern (z.B. L 08) dieses nur ergänzend verwendet wird. Allerdings wird seine Rolle als „Steinbruch“ nur dann aufrecht gehalten, solange ein ausreichendes Angebot anderer Unterrichtsmaterialien vorliegt (vgl. L 08 in Klasse 7, in der das französische Schulbuch kaum genutzt wird, da dem Lehrer u.a. das Dossier „*Le Sahel*“ zur Verfügung steht). In Klasse 8, in der der Lehrer über keine alternativen Unterrichtsmaterialien für seinen bilingualen Unterricht verfügt, muss er das französische Erdkundebuch „notgedrungen“ einsetzen. Damit verliert es die wenig bedeutende Rolle eines „Steinbruchs“ und nimmt – gezwungenermaßen – die Rolle eines „Leitfadens“ oder „Leitmediums“ ein.

Lehrer, die das in Schülerhand befindliche französische Erdkundebuch als „Steinbruch“ nutzen, werden den Aufbau einer Unterrichtsreihe anders planen (müssen) als Lehrer, die sich hauptsächlich am französischen Buch orientieren. Da das als „Steinbruch“ genutzte französische Erdkundebuch eine deutlich geringere Strukturierungsfunktion im Vergleich zur Nutzung als „Leitmedium“ einnimmt, fällt die Arbeitsentlastung für die Lehrkraft geringer aus. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.4 folgenden Typisierung der Lehrkräfte bezüglich ihrer Materialnutzung im bilingualen Erdkundeunterricht wird von besonderem Interesse sein, inwiefern diese a) mit der Verwendung des französischen Erdkundebuches als „Steinbruch“ dem Ziel einer kreativen Materialentwicklung folgen (siehe Lehrer-Typ „Der Kreative“) oder sich b) vor dem Hintergrund einer stark negativen Attribuierung des französischen Erdkundebuches eine Arbeitsentlastung wünschen (siehe Lehrer-Typ „Der Entlastungssuchende“).

Funktional betrachtet kann das französische Erdkundebuch – als „Steinbruch“ verwendet – für die Schüler lediglich als „Fundgrube“ dienen (vgl. KRÄMER 1990). Diese Form der

Verwendung kann für Schüler, Eltern, Fachdidaktik(en) sowie die Öffentlichkeit damit keine Repräsentationsfunktion aufweisen. Im Gegensatz dazu steht die Aussage von L 11. Für seine Schüler der Sekundarstufe II sei das französische Erdkundebuch „das Schulbuch“. Mit diesem Verwendungsmuster erzeugt er eine Repräsentationsfunktion für die Öffentlichkeit.

Im Hinblick auf HALLETS Forderung einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts wird deutlich, dass sich die Nutzung des französischen Erdkundebuches als „Steinbruch“ mit seiner Auffassung zur eigenständigen Didaktik des bilingualen Unterrichts deckt. Seiner Meinung nach soll der bilinguale Unterricht „auf keinen Fall deckungsgleich mit [...] [den Zielen] des muttersprachigen Fachunterrichts“ sowie „nicht einfach der [...] Fachunterricht der Zielsprachenländer in deutsche Klassenzimmer importiert“ sein (HALLET 1998, S. 119). Dieser Forderung wird umso mehr Rechnung getragen, je bruchstückhafter und selektierter die Verwendung eines französischen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht erfolgt. In o.g. Forderung verbirgt sich jedoch vor dem Hintergrund der Forderung nach Authentizität ein Konfliktpotential.

5.3.2.2 Die mediale Auswahl aus französischen Erdkundebüchern

Nach der Darlegung der Häufigkeit der Verwendung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht werden im Folgenden die Befragungsergebnisse zur Verwendung einzelner Medien aus o.g. Büchern aufgezeigt.

Auf die Frage, welche Medien der französischen Erdkundebücher gerne genutzt werden, geben zwei der Lehrer an, sämtliche Medien der Bücher gerne zu nutzen (L 05, L 09). Dagegen steht die Aussage von L 02, er nutze „nur bestimmte Materialien“ dieser Bücher (L 02, A, 2020). Auch L 03 äußert, eine Auswahl durchzuführen und das Medienangebot einer Doppelseite des Schulbuches nicht komplett einzusetzen. Damit zeigt sich eine insgesamt selektive Verwendung des Medienangebotes der französischen Bücher.

„Nein, also ich setze nie irgendwie: ‘Jetzt machen wir die Seite 30-31’. Das kenn’ ich nicht. Das ist mir selbst völlig zuwider. Sondern ich suche natürlich ganz gezielt: Ich brauche diese Graphik und wenn dann eine passt von zehn Seiten danach, dann kommen natürlich die zehn Seiten danach. Also das ist nicht das Thema, dass man sagt: Wir wühlen uns jetzt in Kapitel eins durch die Seiten“ (L 03, A, 0348).

Aus den französischen Erdkundebüchern werden besonders visuelle Medien wie Bilder (z.B.

„wunderschöne Photographien“, L 12), Karten (v.a. *cartes de synthèse* zum Überblick, L 15) sowie Diagramme (L 06) eingesetzt. In diesem Punkt decken sich die Befragungsergebnisse mit denen von MEYER (2002, S. 209), dass „[i]m englischsprachigen Erdkundeunterricht [...] mehr Medien zur möglichen Veranschaulichung (vor allem Tafel, Folien und Bilder) [...] als im deutschsprachigen Erdkundeunterricht“ eingesetzt werden. Der Einsatz visueller, non-verbaler Darstellungen bezieht sich besonders auf den bilingualen Anfangsunterricht (vgl. L 11; auch THÜRMAN 2003, S. 118).

Als Konkurrenz zur Nutzung farbiger Schulbuch-Bilder aus den französischen Büchern ergibt sich aufgrund o.g. materieller Rahmenbedingungen die Verwendung von Farbfolien, Dias, Beamerprojektionen oder schwarz-weißer Abbildungen auf Arbeitsblättern. Eine mögliche Nutzung der Medien direkt aus dem französischen Erdkundebuch stellt jedoch für die Lehrer sowohl eine Arbeits- als auch eine Kostenreduzierung dar, da z.B. die Erstellung von kostenintensiven Farbfolien oder die Erstellung eigener Arbeitsblätter entfällt.

Auch die Verwendung des sehr hohen Anteils an angebotenem Kartenmaterial in französischen Erdkundebüchern (vgl. KLAUS/KÖNIG 2002) fällt unter den befragten Lehrkräften unterschiedlich aus. Während mehrere Lehrer sich positiv gegenüber diesem Medienangebot äußern, legt L 04 keinen großen Wert auf die Verwendung von Schulbuchkarten. Als Begründung führt er die Verfügbarkeit von Kartenmaterial aus französischen Atlanten an.

Texte aus französischen Erdkundebüchern werden von den befragten Lehrern als sprachlich „relativ schwierig“ (L 14) bzw. – für Schüler der Mittelstufe – „viel zu schwer“ (L 02, A, 0538) beurteilt (auch L 01, L 02, L 07, L 08, L 10, L 12, L 13, L 14, L 17).

„Also, dass das eben ein französisches Buch ist, das für französische Schüler als Muttersprachler konzipiert ist und nicht für Schüler, die mal gerade zwei Jahre erst Französisch haben. Und deswegen . . . Nicht nur die Wörter kennen die alle nicht, sondern auch teilweise von Satzkonstruktionen gar nicht. Zum Beispiel der *subjonctif* – haben die überhaupt noch nicht gehabt in der Klasse. Aber es kommt schon ab und zu vor“ (L 08, A, 0430).

„Also das Problem ist natürlich, dass die Lehrbücher sehr schwer sind. Wenn man die französischen nimmt. Andererseits: Man hat Materialien, die man zur Hand// Also ich hab’ dann oft die Texte weggelassen und bin dann nur auf die rechte Seite// Auf der rechten Seiten haben die Franzosen ja immer ihre Diagramme und Photographien und die sind ja sehr schön in den französischen Lehrwerken. Und dann hab’ ich eigentlich damit gearbeitet. Und hab’ denen so’n bisschen Vokabular mit an die Hand

gegeben und dann hab' ich die mal selber formulieren lassen: So, was sieht man denn jetzt auf diesem Foto? Was kann man daraus ableiten? Da mussten die selbstständig formulieren“ (L 12, A, 0164).

Dabei differenzieren die Lehrer deutlich zwischen dem Texteinsetz französischer Erdkundebücher im bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. So zeigt sich, dass besonders im Anfangsunterricht der Sekundarstufe I (Klasse 7) die Einbindung authentischer Texte eingeschränkt wird bzw. aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten bewusst vermieden wird. Für die Sekundarstufe II sehen die Lehrer dagegen i.d.R. nur noch geringe sprachliche Schwierigkeiten.

„Also in der *Seconde*, also unserer 11, haben die schon noch Schwierigkeiten, die authentischen Texte zu verstehen. Das ist ganz klar. Ne, also da ist .. (?) Vokabeln pauken .. aber das geht unheimlich schnell. Also die Progression ist noch mal ganz stark, find' ich. Ich hab' jetzt zum ersten Mal hier 'ne 13 und hab' parallel die 11 bekommen. Ich merk' erst mal den Unterschied zwischen 11 und 13 sehr deutlich. (?) in der 13 fluppt sprachlich, auch wenn die Fehler noch machen. Aber die verstehen sehr gut. Und in der 11, da (?ist der Sprung schon groß?). Ne, aber die kommen ganz gut (? ran?) und dann kann man das alles benutzen“ (L 17, A, 0231).

L 01, L 06, L 15 und L 16 kritisieren besonders die dominierende Textart der französischen Schulbücher (vgl. Kapitel 3.4.2). Als resümierende Ergebnistexte entsprächen sie nicht dem didaktischen Ansatz der deutschen Geographie eines problemorientierten Vorgehens.

„Weil die Texte reine Lehrbuchtexte sind, referentiell geschrieben, oft auch wenig// wenig motivierend und auch// Also haben 'n völlig anderen Ansatz. Dass die im Grunde immer dieses *résumé* im Grunde genommen die Informationen noch dann im Grunde genommen vorgeben, die gelernt werden müssen“ (L 06, A, 0265).

„Ja gut. Texte kann ich fast gar nicht einsetzen. Was ich in der Erdkunde nicht allzu tragisch finde, weil ich auch in der deutschen Erdkunde wenig Texte einsetze. Wenn es nicht anders// Also manchmal geht es nicht anders. Aber hier [= französisches Erdkundebuch] sind es meistens Ergebnistexte, wenig Quellenmaterial. Und ansonsten: Die Karten sind natürlich häufig auch stark vereinfacht. Wobei es dann aber auch immer diese Synthesekarten dann sind, die es da zum Schluss gibt. Die natürlich auch einen ganz guten Überblick geben“ (L 15, B, 0101).

Deutlich weniger Kritik bezüglich französischer Schulbuchtexte äußern L 04, L 05, L 09, L 17 und L 18. Den Aspekt der sprachlichen Schwierigkeiten dieser Medien sehen sie vornehmlich als Möglichkeit, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler zu fördern.

„Auf jeden Fall haben wir festgestellt, in den neuen Ausgaben: Dadurch, dass das Fach, die zwei Sachfächer in Frankreich auch gekürzt sind, haben sie ziemlich die Texte raffen müssen, vereinfachen müssen und früher haben wir sehr viel resümieren müssen im bilingualen Unterricht und inzwischen ist es so, dass die Texte praktisch so zu lesen sind. Es ist wenig Vokabular, das man hinzufügen muss. Und dann kann man also sehr viel variieren: Vielmehr üben statt nur Resümes zu schreiben. Also man kann direkt mit dem Buch arbeiten. Also das ist so'n krasser Unterschied: Innerhalb von zehn Jahren sind praktisch drei Auflagen gewesen. Und eh, das geht rapide bergab, muss man sagen, vom Niveau her“ (L 05, A, 0089).

Diesbezüglich wird besonders die Zielsetzung genannt, die Schüler auch mit schwierigeren unbekanntem Texten arbeiten zu lassen, um methodische Fähigkeiten zur Texterschließung zu erlernen und anzuwenden (L 18). L 09 begründet den Einsatz französischer Schulbuchtexte besonders mit dem Erwerb des französischsprachigen Fachvokabulars. Aus diesem Grund achtet er darauf, seine Schüler mit authentischen Schulbuchtexten zu „konfrontieren“, um ihnen einen „anständigen Sprachkorpus“ zu bieten (L 09, A, 0233).

Im Rahmen der Verwendung französischer Schulbuchtexte im bilingualen Erdkundeunterricht wird zudem ein deutlich erhöhter Zeitaufwand im Vergleich zur Erarbeitung von Texten aus deutschen Erdkundebüchern hervorgehoben („Denn dieses Buch, was wir hier an der Schule haben, das ist ja das Originalbuch, was die in Frankreich auch haben. Und die Texte, die sind fast 100// zu 100 Prozent soo schwierig, dass kein Schüler die versteht. Und ich sitze stundenlang dadran, bis die Schüler die Wörter verstanden haben“ (L 08, A, 0135)). Begründet wird diese Tatsache besonders mit der Verbindung von Vokabelarbeit bei der Verwendung französischer Texte (L 10). Diesen Aspekt unterstreicht auch L 17, der in der Textarbeit im bilingualen Erdkundeunterricht neben der inhaltlichen Erarbeitung auch die Gefahr einer möglichen fremdsprachlichen Arbeit sieht.

„Der Text liegt ja vor. Also ich benutz' den schon auch. In der 7 natürlich kann man den als Text nicht nehmen. Dann würde ich den vereinfachen. Aber dann kann ich ja die Abbildung nehmen und dazu was sagen. Aber in der 9 zum Beispiel, dann gebe ich Schlüsselbegriffe vor und sag' dann: Ok, globales Lernen// globales Lesen,

so thematisch [...] indem man auch versucht, eben aus diesen authentischen Texten die wichtigsten Informationen herauszufiltern. Aber das wird auch dann zum Teil 'ne fremdsprachliche Textarbeit' (L 17, A, 0222).

Unter diesen Aspekt fällt z.B. eine entsprechende sprachliche Vorarbeit durch Vokabelerklärungen, durch die die französischen Schulbuchtexte „lesbar“ werden (L 14, A, 0058). Auch die Übersetzung französischer Schulbuchtexte stellt eine fremdsprachliche Arbeit dar, die u.a. L 01 in seinem bilingualen Erdkundeunterricht zur Verständnisförderung durchführt.

Schwierigkeiten für die Schüler im Rahmen der Erarbeitung von Texten aus französischen Erdkundebüchern kritisiert auch L 03. Gefragt nach Nachteilen, die er mit dem französischen Erdkundebuch verbinde, äußert er neben der fehlenden Lehrplankonformität die sprachlichen Schwierigkeiten für die Schüler bezüglich der Texte der Bücher.

I: // und welchen besonderen Nachteil verbinden Sie//

L: Mit dem Schulbuch? Ja, dass es natürlich nicht immer auf den deutschen Lehrplan zutrifft. Und dass [es] zuweilen natürlich am Anfang für die Kinder einfach auch sehr anspruchsvoll ist: die müssen jedes dritte Wort nachgucken. Da muss man ihnen natürlich auch immer wieder klarmachen: Das ist nicht das Ziel, 'n Text in der Form zu bearbeiten, sondern man nimmt natürlich auch sehr stark erst mal Karten und Diagramme oder Graphiken raus, die sie sich auch schon sehr stark selbst erschließen können, ohne dass sie das Vokabular verstehen“ (L 03, A, 0335).

Auch L 07 beurteilt den Einsatz französischer Schulbuchtexte als schwierig. Er lässt diese Texte z.T. lesen und übersetzen. Insgesamt spricht er sich jedoch eher gegen den Einsatz authentischer französischer Texte aus. Er sieht in diesem Vorgehen die Gefahr des Auswendiglernens der französischen Texte durch die Schüler ohne zu wissen, was sie sagen. Aus diesem Grund spricht er sich für den Einsatz adressatengerechter Texte aus.

„Aber das ist eben das Schwierige bei uns in der (?Schule?), dass wir wirklich von Null an angefangen haben. Es ist so .. also eine Kollegin, die zuerst hier war, (?) die hat sehr stark .. also Texte formuliert und die Schüler konnten die Texte auswendig lernen. Dadurch konnten die sehr gut// Das Auswendiglernen geht viel schneller als andere// .. Aber andererseits hatten die Schüler auch teilweise das Problem, dass sie sagten: 'Wir wissen gar nicht, was wir gelernt haben'. Die lernen das wunderbar auswendig. Andererseits, wenn man ihnen jetzt sagt, 'Ihr braucht es nicht auswendig

lernen, .. berichtet nur, was in dem Text steht', ist es sehr, sehr schwierig. Viele lernen dann lieber auswendig als das selber zu formulieren“ (L 07, A, 0431).

Längere und sprachlich schwierige Texte werden i.d.R. nicht direkt aus dem französischen Schulbuch eingesetzt. In einem solchen Fall zieht z.B. L 09 es vor, die entsprechenden Texte sprachlich zu vereinfachen. Damit muss unterschieden werden zwischen dem direkten Einsatz von Texten aus französischen Erdkundebüchern und dem Einsatz vereinfachter Texte auf Arbeitsblättern. In letzterem Fall sind neben textlichen Veränderungen auch erweiterte Anmerkungen von Seiten des Lehrers möglich. Entsprechende Texte fallen im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr unter den Begriff der französischen Schulbuchtexte. Da die adaptierten Texte i.d.R. auf Arbeitsblättern präsentiert werden, werden sie im folgenden Kapitel 5.3.3.1 thematisiert.

Gegen sprachliche Veränderungen von französischen Texten spricht sich z.B. L 02 vehement aus. Um die Authentizität der Texte zu gewährleisten, nimmt er ausschließlich Kürzungen vor.

„Ich veränder' nie was. .. Ich verändere nur die Fragen. Eigene Frage, ja. Ich kann nicht mit den Fragen arbeiten, das geht nicht. [...] Die Texte// Ich nehm' die Texte, aber ich veränder' sie, indem ich Auszüge mache von den Texten. Aber die Texte veränder' ich eigentlich nicht (L 02, A, 2050) [...] Nein, nein, nein. Authentizität. .. Wenn es zu schwierig ist, dann geb' ich den Text lieber nicht rein. Obwohl – ich nutze ja auch viel Zeitungsartikel. Aber die hab' ich dann gekürzt. Aber umschreiben tu' ich nicht. Nee“ (L 02, A, 2060).

Der Einsatz französischer Schulbuchtexte scheint trotz der damit verbunden Schwierigkeiten der Arbeitsentlastung des Lehrers zu dienen. Es besteht jedoch die Gefahr, große Anteile an fremdsprachlicher Arbeit in den bilingualen Erdkundeunterricht hineinzutragen. Diese Tatsache weist darauf hin, dass die sprachliche Angemessenheit der im bilingualen Unterricht eingesetzten Texte auch einen wesentlichen Einfluss auf die sachfachliche Lernzeit hat.

Ob das Medium Text im aktuellen (regulären) Erdkundeunterricht noch als „das mit Abstand am häufigsten eingesetzte Medium des Geographieunterrichts“ (RINSCHÉDE 1995, S. 89; in SALZMANN 1997) beurteilt werden kann, sei dahingestellt. Die empirischen Ergebnisse dieser Befragung deuten darauf hin, dass dieses Medium im deutsch-französischen

Erdkundeunterricht in weiten Bereichen großer Kritik unterliegt und nur eingeschränkt verwendet wird. Damit weist seine Nutzung Parallelen zu Ergebnissen MERZYNs auf, dass die „geringe Benutzung von Schulbuchtexten im Unterricht und der noch viel geringere selbständige Umgang von Schülern mit Texten zu Hause [...] auf einen deutlichen Mangel hin[weisen]: Entgegen verbreiteten Lehrplanforderungen tun die meisten Physiklehrer nichts, um Methoden des Umgangs mit Sachtexten zu vermitteln. Lehrpläne, Unterrichtsgestaltung und Lehrerausbildung bedürfen angesichts dieses Defizits der Überprüfung“ (MERZYN 1994, S. 237).

So zeigt sich auch Kritik gegenüber Texten deutschsprachiger Physikschulbücher (vgl. MERZYN 1994, S. 237). Die Begründungen gleichen denen der Lehrer des bilingualen Erdkundeunterrichts: Kritikpunkte bilden die Sprache und die Verständlichkeit der Schulbuchtexte. Als Schwachstelle von Physikschulbüchern gelte die Vielzahl neuer Fachausdrücke, die „die Menge übersteigt, die im Unterricht sinnvoll eingeführt, erklärt und durch wiederholten Gebrauch schließlich gelernt werden kann“ (MERZYN 1994, S. 237). Auch diese Aussage kann auf die Vielzahl unbekannter Lexik in französischen Erdkundebüchern übertragen werden. Einzelne Lösungsschritte der Lehrer – wie z.B. der Verzicht oder die Adaptation französischer Schulbuchtexte – wurden aufgezeigt.

Befragt nach der Verwendung von Aufgabenstellungen aus französischen Erdkundebüchern zeigt sich eine deutliche Heterogenität unter den befragten Lehrern. L 01 setzt diese – vergleichbar mit der Situation im regulären Erdkundeunterricht – ein. Verwendung finden die Aufgaben auch bei L 14.

„Ich mach’// mach’ ich aber beim deutschen Buch auch, dass ich manchmal dann so aus Bequemlichkeit auch oft mal eben den Lehrerband auch habe und ich weiß, es ist ja auch überlegt und so, da mach’ ich dann die Aufgaben wie sie da angegeben sind. Das mach’ ich, wenn ich hier den Lehrerband habe... da hab’ ich das dann auch schon mal gemacht. Ansonsten guck’ ich, und ich muss ja sehen, kann ich es selber bearbeiten, und wenn ich selbst damit nichts anfangen kann, dann kann ich den Schülern ja nicht so’ne Aufgabe geben. Ich muss mich also damit, danach richten, was ich selber aus dem Material herauslesen kann“ (L 01, A, 0495). „Und wenn ich merke, das passt, und das passt auch in unser Konzept, dann nehm’ ich die Aufgabe wie sie da steht – und ansonsten formulier’ ich ’ne eigene Aufgabe“ (L 01, A, 0510).

Die meisten der befragten Lehrer dagegen bezeichnen sich als sehr unzufrieden mit Aufgabenstellungen französischer Erdkundebücher.

„Aber es ist vor allen Dingen auch. Ich hab’ gerne meine eigenen Fragestellungen. Und oft sind’s aber auch so Fragestellungen, die – ja ich entweder nicht verstehe (?den französischen Sinn dann?) oder die mir zu banal erscheinen. ... Schauen Sie sich die Grundfarbe des roten Bildes an. Welche Farbe ist es? Also so was. Dann aber wieder ’ne ganz schwierige Frage, wo ich denk’: ‘Was meint der jetzt?’ Also ich denke, die Schüler gehen baden“ (L 02, A, 2130).

L 02 beurteilt die Aufgabenstellungen in französischen Erdkundebüchern als entweder zu schwierig oder zu einfach. Zudem bevorzugte er eigene Aufgabenstellungen. Kritik gegenüber den Aufgabenstellung französischer Erdkundebücher fällt auch bezüglich ihrer Quantität. So wird die zu geringe Anzahl an Arbeitsaufgaben kritisiert (L 09). L 17 betont besonders die methodischen Differenzen zwischen den Aufgabenstellungen in deutschen und französischen Erdkundebüchern. Er kritisiert die zu starke Ausrichtung französischer Erdkundebücher auf reproduktives Wissen.

„Die entsprechen ja nicht unseren Aufgaben. Also .. Die sind zum Teil, die nähern sich an inzwischen, hab’ ich das Gefühl. Aber ich finde, es geht eben so auf reines Faktenwissen, was ja auch gar nicht schlecht ist, das braucht man ja auch. Aber .. Ja, wir brauchen andere Aufgaben“ (L 17, A, 0514).

Auf eine deutliche Differenzierung zwischen der Verwendung von Aufgabenstellungen aus französischen Erdkundebüchern in bilingualen Anfängerklassen sowie bei fortgeschrittenen Lerngruppen weisen L 03 und L 18 hin. Zwar ändert L 03 grundsätzlich die Aufgabenstellungen ab oder entwickelt eigene Aufgaben, doch insgesamt gesehen setzt er diese besonders im bilingualen Anfangsunterricht ein. Dieses Handlungsmuster begründet er mit den häufig vorkommenden niedrigeren Lernzieloperatoren u.a. des Beschreibens, die seiner Meinung nach dem Niveau im Anfangsunterricht entsprechen.

0383 I: [U]nd sehen Sie auch Unterschiede zwischen den Aufgabenstellungen jetzt von den authentischen Schulbüchern zu den deutschen? Übernehmen Sie die so oder ändern Sie die Aufgabenstellungen//

0385 L: Die ändere ich zum Teil ab, aber die Aufgabenstellungen sind am Anfang des bilingualen Unterrichts für die Kinder sehr geeignet, weil das ja Aufgabenstellungen sind, die immer in diesem ersten, zweiten Lernzielbereich sind. Diese kritische Stellungnahme oder ‘*juger*’, das ist ja erst mal noch nicht. ‘Beschreibe’, ‘erkläre’ und

‘untersuche’ – das eignet sich ja auch und das halte ich für die wichtigste Arbeit erst mal [?]. Ich kann mich nicht kritisch zu einem Thema äußern, von dem ich inhaltlich keine Ahnung hab’.

0395 I: Und später übernehmen Sie dann nicht mehr 1:1 die Aufgabenstellungen, sondern entwickeln auch noch neue?

0397 L: Ja, ja, das mache ich sowieso. Wie’s natürlich gerade passt. Aber je weiter man hoch kommt, desto mehr geht das natürlich weg von den französischen Büchern, weil das ja allgemein bekannt ist, dass die Franzosen viel konsumieren und doch wenig so in diesem Bereich, der bei uns so wichtig ist: Also dieses Erklären, bzw. Stellung nehmen, kritisch beleuchten, Perspektiven aufzeigen. Das ist ja in Frankreich [?]. I: Ja, ja, reproduktiv. 0405 L: Ja, das ist halt// Aber andererseits – wie immer wird’s der goldene Mittelweg sein. Was bringt es, sich kritisch zu äußern zu einem Thema, zu dem man von der Basis her keine Ahnung hat.“

L 18 dagegen setzt die Aufgabenstellungen aus dem Buch abhängig von der kognitiven Stärke der Lerngruppe besonders bei den älteren und fortgeschrittenen Schülern ein. Veränderungen nimmt er v.a. vor, wenn die Art und Weise des Materialumgangs zu stark von der deutschen Methodik abweichen.

„Im Französischen ist [...] der *plan* doch sehr wichtig. Und das heißt: Die Art und Weise mit Materialien umzugehen und darzustellen ist sehr unterschiedlich. Das heißt: Die französische Sichtweise, wie ich eine Arbeit anlege, ist eine andere als die deutsche. Zum Teil sind die Aufgabenstellungen sehr gut, kann man übernehmen. Zum Teil nicht“ (L 18, A, 0312).

Insgesamt gesehen behelfen sich o.g. Lehrer häufig damit, eigene Aufgabenstellungen für ihren bilingualen Erdkundeunterricht zu entwickeln („Im Prinzip muss man eigene Fragen machen“; L 10, A, 0294). Ein wesentliches Problem für die Schüler wird in der Aussage von L 07 deutlich, der i.d.R. eigene Aufgaben erstellt und diese den Schülern *mündlich* mitteilt. Durch die nicht gebotene schriftliche Darbietung besteht zum Einen die Gefahr, dass die Schüler eine orthographisch fehlerhafte Aufgabenstellung notieren. Zum Anderen bedeutet die Verschriftlichung der Aufgabenstellung durch die Schüler einen zusätzlichen Zeitfaktor, der bei der Unterrichtsplanung bedacht werden muss, um die Schüler am Ende der Unterrichtsstunde nicht mit einer eilig formulierten und eventuell sprachlich falsch notierten Aufgabenstellung zu entlassen.

Insgesamt zeigt sich eine eher ablehnende Haltung gegenüber den Aufgabenstellungen aus französischen Erdkundebüchern. Auch SCHOLL (1977) fand in ihrer Befragung von Lehrern und Schülern u.a. zu Möglichkeiten zur Verbesserung des Schulbuches heraus, dass Arbeitsaufträgen im Schulbuch eher ablehnend entgegengetreten wird. So fordern fast 80% der Lehrkräfte einfachere Aufgabenstellungen. Da nur knapp 21% der Lehrer den Aufgaben des Buches folgen, kann ihre Verwendung als gering bezeichnet werden. Die Begründungen liegen vornehmlich in dem Vorzug der Lehrer, Aufgaben aus der Unterrichtssituation heraus zu stellen.

5.3.2.3 Didaktisch-methodische Begründungen der Verwendung oder Ablehnung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht

Zur strukturellen Unterstützung der Begründungen zur Verwendung oder Ablehnung französischer Erdkundebücher kommentierten und ordneten die Lehrer die in Abbildung 4.1 dargelegten Selektionskriterien. Die hierarchische Rangfolge der Selektionskriterien aller befragten Lehrer wird hier insgesamt gemittelt dargelegt. Zwar lassen sich Tendenzen einer möglichen Typisierung der Lehrer bezüglich der von ihnen mit französischen Erdkundebüchern verbundenen Selektionskriterien erkennen, doch sollen diese Ausführungen hier nur explorativ begründend aufgezeigt werden. Eine Typisierung dieser Items könnte als Ergebnis einer quantitativ orientierten Befragung erfolgen.

Abbildung 5.1, S. 196, zeigt die insgesamt dargelegte hierarchische Ordnung der mit französischen Erdkundebüchern verbundenen Selektionskriterien. Der Aspekt des inhaltlichen Lernens wurde von den Lehrern fast durchgängig an der Spitze der gelegten Karten bzw. weit oben eingeordnet. Damit zeigt sich, dass dieses Merkmal wesentlich mit französischen Erdkundebüchern im bilingualen Unterricht in Verbindung gebracht wird. Einzelne Lehrer, die dieses Merkmal weiter unten einordneten, kritisieren doch, dass „inhaltlich/fachlich, würd' ich sagen, bleibt unter dem Sprachlichen zurück – leider“ (L 10, A, 0202).

Diese Kritik wird auch deutlich in der Aussage eines Lehrers, der das inhaltliche Angebot französischer Erdkundebücher für fachlich nicht ausreichend vertieft ansieht. Aus diesem Grund erachtet er die Notwendigkeit der Ergänzung durch weitere Lehr- und Lernmaterialien: „[...] inhaltlich-fachlich natürlich, aber muss ganz stark ergänzt werden durch Zusatzmaterial“ (L 17, A, 0414).

Auch den Aspekt des sprachlichen Lernens verbinden die befragten Lehrer in großem Maße

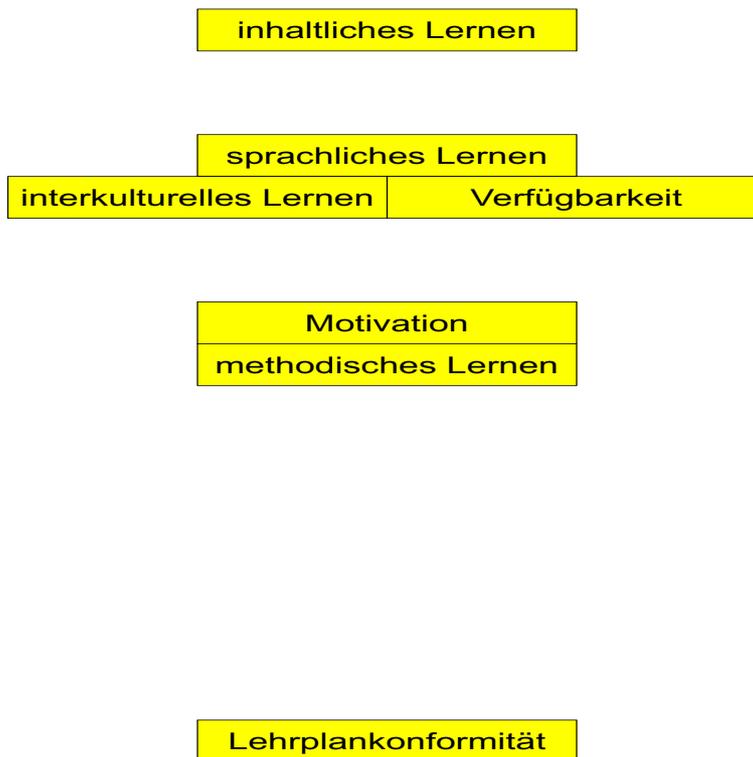


Abbildung 5.1: Selektionskriterien der Lehrer bezüglich französischer Erdkundebücher

mit französischen Erdkundebüchern. Es fällt jedoch eine Einordnung dieser Karten deutlich unter dem des inhaltlichen Lernens auf. Die Begründung dafür liegt u.a. in der Auffassung, dass sprachliches Lernen anhand französischer Erdkundebücher „ganz oben [steht], weil es halt vor allem 'ne Vokabelarbeit ist“ (L 10, A, 0202). Die Häufung unbekannter fremdsprachlicher Wörter wird in dem folgenden Zitat deutlich: „da sind 100 neue Wörter. Wenn die Schüler fünf davon behalten ...“ (L 08, B, 0007). Allerdings zeigt sich in dieser Aussage auch der rezeptive Aspekt sprachlichen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Laut THÜRMAN (2003, S. 117) wird die Steuerung des Spracherwerbsprozesses der Lernenden im bilingualen Sachfachunterricht vornehmlich über die Rezeption – besonders des Lehrerdiskurses sowie der eingesetzten Materialien (hier z.B. des französischen Erdkundebuches) – gesteuert. Die Aussage „Wenn die Schüler fünf davon behalten“ verdeutlicht die (mögliche) Steigerung der lexikalischen Kompetenz der Schüler. Die hohe Einordnung des sprachlichen Lernens anhand französischer Erdkundebücher begründet sich zudem damit, dass „[a]uf *rezeptiver* Ebene die Arbeit mit authentischen fremdsprachigen Materialien zu einer deutlich gesteigerten Kompetenz im verständniserschließenden Umgang mit inhaltlichen

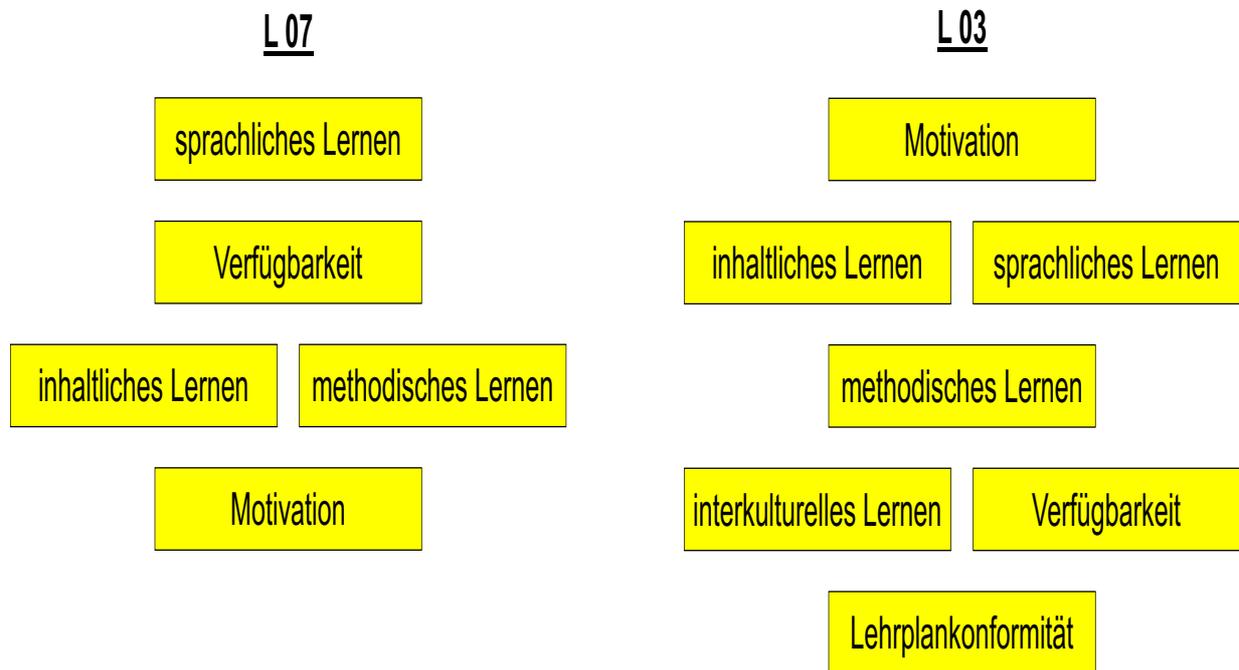
und sprachlich komplexen Texten [führt]“ (OTTEN/WILDHAGE 2003, S. 19, Hervorhebung im Original).

Insgesamt betrachtet nur knapp hinter dem sprachlichen Lernen ordneten die Lehrer den Aspekt des interkulturellen Lernens ein. Dass er „auf jeden Fall“ das interkulturelle Lernen mit französischen Erdkundebüchern verbinde, äußert L 10, „denn sie [= die Schüler] sind ja damit konfrontiert, dass sie mal Schulbücher aus einem anderen Land in den Händen haben“ (L 10, A, 0206).

Diese Meinung teilen jedoch nicht alle befragten Lehrkräfte. So äußert L 08, „aber dass die das [= interkulturelle Lernen] richtig lernen [...] also, finde ich nicht“ (L 08, B, 0028). Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass interkulturelles Lernen „automatisch“ durch den Einsatz fremdsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien initiiert wird. Vielmehr müssen weitere Schritte vollzogen werden, um den Schülern mögliche Perspektivenwechsel *bewusst* zu machen (zum interkulturellen Lernen aus Lehrersicht vgl. MÜLLER-BITTNER 2004).

Die Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher wurde von den Lehrern im Durchschnitt auf der gleichen hierarchischen Stufe wie das interkulturelle Lernen angeordnet. Diese Einordnung ist jedoch das Ergebnis einer sehr heterogenen Hierarchisierung der einzelnen Lehrer, die bereits in den Ausführungen zu materiellen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) deutlich wurde. Danach ist die Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher sowohl in den Schulen, für die Schüler sowie für die befragten Lehrer sehr unterschiedlich.

Deutlich niedriger eingestuft wurde der Aspekt der Motivation. Die Einordnung zeigt, dass motivierende Aspekte nur mäßig mit der Verwendung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht verbunden werden bzw. auch diesbezüglich eine große Divergenz der Lehrermeinungen besteht. Die Auffassung des fehlenden motivierenden Charakters zeigt sich in dem Zitat: „Und motivierend ist es auch nicht, weil es zu schwer ist. Ich mein' jetzt ganz knallhart, aber// zumindest in der Mittelstufe“ (L 10, A, 0206). Gründe dafür sieht dieser Lehrer im Schwierigkeitsgrad französischer Erdkundebücher für Schüler des bilingualen Sachfachunterrichts, der sich v.a. in sprachlichen Schwierigkeiten ausdrückt. Eine Lösungsmöglichkeit wird in der Aussage von L 18 deutlich, der keine durchgängige Verwendung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht propagiert: „Also ich denke, es kann 'ne Motivation sein, wenn ich es punktuell einsetze als wenn ich es von vornherein einsetze und wir müssen das durcharbeiten. Was vielleicht auch einige Kollegen machen .. ist die Motivation sehr schnell ((betont)) weg“ (L 18, A, 0399).



entfallen:



Abbildung 5.2: Selektionskriterien der Lehrer L 07 und L 03 bezüglich französischer Erdkundebücher

Lehrer 07 sieht die Motivation auch bei der Behandlung von stärker bzw. rein visuellen Medien wie Karten und Bildern aus französischen Erdkundebüchern nicht bedeutend höher (siehe Abb. 5.2, S. 198). Als Begründung nennt er Schwierigkeiten der fremdsprachigen Verbalisierung durch die Schüler: „Sie [= die Schüler] müssen die ja auch erklären, beschreiben in französisch“ (L 07, A, 0463). Seiner Meinung nach übersteigen die Schwierigkeiten die Motivationswirkung der Bücher: „Ich dachte immer, es wär’ für die Kinder motivierend zu sagen// zu sehen, dass sie wirklich mit ’nem Buch arbeiten, womit Franzosen auch arbeiten, aber das ist .. für die ist das nur zu schwierig. Die sehen da nicht also die Chance, dass sie sagen, wir arbeiten mit denselben Materialien wie die französischen Schüler“ (L 07, B, 0120).

Der sehr geringen Zuschreibung eines motivierenden Charakters französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht stehen Zuordnungen von Lehrern entgegen, die die Moti-

vation weit oben einordnen (L 03, L 12, L 13, L 17). Die Hierarchie von L 03 (siehe Abb. 5.2, S. 198) zeigt beispielhaft die größere Bedeutung der Motivationsfunktion französischer Erdkundebücher. Diese wird u.a. mit der Authentizität der Bücher begründet.

Den Aspekt des methodischen Lernens durch die Verwendung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht ordneten die Lehrer insgesamt direkt unter der Motivation ein. Dabei hebt L 15 zwei mögliche Sichtweisen auf methodisches Lernen im bilingualen Unterricht hervor. Zum Einen beziehe es sich auf die zur Verfügung stehenden Methodenseiten der Bücher. Zum Anderen erachtet er den Umgang seiner Schüler als Nicht-Muttersprachler mit einem partnersprachlichen Buch als methodisches Lernen, da sie zur Bearbeitung eine Methode entwickeln müssen bzw. Methoden anwenden müssen, die ihnen zur Erschließung vermittelt wurden.

Auf die Sichtweise des methodischen Lernens durch die Methodenseiten der Bücher bezieht sich der Großteil der Lehrer. Diese Ansicht verdeutlicht auch das Zitat „Methodisches Lernen – manchmal. Die haben ja Methoden immer sehr klar ausgewiesen in Frankreich“ (L 17, A, 0413). Inhaltsanalytische Untersuchungen französischer Erdkundebücher (vgl. KLAUS/KÖNIG 2002, S. 30) ergeben eine im Vergleich zu deutschen Erdkundebüchern stärkere Betonung des Methodenteils in den französischen Büchern. Die Begründung sehen KLAUS/KÖNIG (2002) im französischen *programme*, das die Methodenkompetenz als wichtiges Lernziel ausweist. In deutschen Erdkundebüchern nehmen dagegen im Vergleich zu ihren französischen Pendant Arbeitsaufträge zur Analyse und Interpretation analytischer Darstellungsmittel einen größeren Platz ein (vgl. KLAUS/KÖNIG 2002).

Die Karte mit der Aufschrift „Lehrplankonformität“ wurde von den Lehrern fast durchgängig an unterster Stelle gelegt oder aussortiert. Diese Tatsache zeigt, dass die Befragten diesen Aspekt nicht bzw. nur in geringem Maße mit französischen Erdkundebüchern im bilingualen Unterricht in Verbindung bringen. Diesbezüglich lassen sich zwei Interpretationen erkennen. Zum Einen legten Lehrer dar, die französischen Erdkundebücher passten nicht mit dem eigenen Lehrplan überein: „Also das ist schon mal überhaupt nicht der Fall. Lehrplankonformität kannst du ’rauswerfen. Das passt überhaupt nicht“ (L 10, A, 0202). Zum Anderen fiel die Äußerung, der Aspekt der Lehrplankonformität würde von ihnen im bilingualen Unterricht als weniger bedeutend („weil ich’s nicht wichtig finde“; L 16, A, 0409; „Vielleicht am Schluss. Weil .., das muss nicht immer“; L 13, C, 0116) bzw. schwieriger zu realisieren empfunden: „Ja, Lehrplankonformität hat sich so erledigt. Also ich selektiere eben sehr stark. Ich such’ natürlich das Lehrplankonforme raus, [...] wenn ich so durchge-

hen würde [= durch das französische Erdkundebuch], hab' ich unseren Lehrplan nicht“; L
17, A, 0418 (vgl. dazu auch HIGELKE 1997, S. 13).

5.3.3 Die Verwendung bilingualer Themenhefte und Arbeitsblätter

In Kapitel 3.4.4 und 3.4.5 wurden Merkmale und das Angebot bilingual konzipierter Themenhefte und Arbeitsblätter für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht dargelegt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf deren Einsatz im zweisprachigen Sachfachunterricht der befragten Lehrer. Der Aufbau dieser Ausführungen ähnelt dem der Verwendung französischer Erdkundebücher im bilingualen Unterricht (vgl. Kapitel 5.3.2). Die didaktisch-methodischen Begründungen ihrer Verwendung werden jedoch an späterer Stelle aufgezeigt (siehe Kapitel 5.3.3.3, S. 216), da sich die Befragungsergebnisse sowohl auf bilingual konzipierte Themenhefte als auch entsprechende Arbeitsblätter beziehen.

5.3.3.1 Bilinguale Themenhefte als Anfänger- und Ergänzungsmedium

Bei der Auswertung der Befragungsergebnisse wurde differenziert zwischen der Nutzung verlaglich vermarkteter Hefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999; CHARMEIL/PALMEN 1995), den institutionell vertriebenen PZ-Informationen (z.B. PZ 1993; 1996) sowie Heften von Arbeitsgemeinschaften (z.B. KLEIN/MÄSCH 1998).

Die Ergebnisse zur Verwendung der „Reihe bilingualer Unterricht“ (*Espace*-Hefte) zeigen eine sehr unterschiedliche Häufigkeit. Keine Nutzung dieser Hefte äußert L 08, dem sie bis zum Befragungszeitpunkt unbekannt waren (vgl. Kapitel 5.2.2). L 05 dagegen nutzt o.g. Hefte bewusst nicht. Zwar anerkennt er auch positive Aspekte („Idee ist nicht schlecht“, „steckt auch sehr viel Arbeit drin“; L 05, A, 0195) und beurteilt es als Ergänzungsmaterial für Vokabeln und Übungen als einsetzbar, doch überwiegt seine Kritik an den Heften.

„Aber – wie gesagt – also das [= *Espace*-Heft] kann man vielleicht ergänzend nehmen für Übungen, weil dann Vokabular dabei ist und so weiter. Warum nicht? Aber für uns ist es zu teuer, ein Buch anzuschaffen und noch diese Extra-Hefte dazu. Da sind Übungen in den Büchern, sowieso“ (L 05, A, 0230).

Als Gründe für die Ablehnung der *Espace*-Hefte gibt L 05 an, einen eigenen großen Materialfundus zu besitzen und nicht auf weiteres Ergänzungsmaterial angewiesen zu sein. Weitere Kritikpunkte sieht er in der fehlenden Authentizität des Materials sowie einer zu

starken Didaktisierung. Außerdem bemängelt er einen fehlenden fachlichen Anspruch („es reicht einfach nicht“; L 05, A, 0202) sowie die fehlende farbliche Gestaltung („Gerade in Erdkunde brauchen Sie die Farben“; L 05, A, 0222). Schließlich gibt er an, auf die Aufgabenstellungen der Hefte nicht angewiesen zu sein, da entsprechende Aufgaben auch in französischen Erdkundebüchern enthalten seien. Neben o.g. primär didaktischen Aspekten spielt für diese Lehrkraft der finanzielle Aspekt eine weitere Rolle der Ablehnung. So ist die Anschaffung der Hefte aufgrund der Eigenleistung der Eltern nicht möglich.

Der überwiegende Teil der befragten Lehrer (L 01, L 03, L 04, L 09, L 10, L 11, L 12, L 13, L 14, L 15, L 16, L 17 und L 18) nutzt die *Espace*-Hefte gelegentlich bis sehr selten. Dabei fällt auf, dass zwischen den drei angebotenen Bänden große Unterschiede im Gebrauch bestehen. Während die meisten Lehrer den Band *Espace africain* (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993) im bilingualen Unterricht der Klasse 7 nutzen, wird *Espace européen* (CHARMEIL/PALMEN 1995) als dritter Band dieser Reihe deutlich seltener verwendet. Beispielhaft für diese Nutzung stehen L 01, L 11 und L 18. Letzterer gibt an, das *Espace africain*-Heft in Klasse 7 als Fotokopie in Auszügen zu nutzen, um u.a. Vokabeln einzuführen. Ergänzt durch andere Materialien und je nach Leistungsstand der Schüler behandelt er den Band in unterschiedlicher Intensität. So bearbeitet er mit einer leistungsmäßig starken Klasse das ganze Heft mit Zusatzmaterial, während er mit einer lernschwächeren Klasse „ungefähr die Hälfte“ (L 18, B, 0045) schafft. Auszüge aus dem zweiten Band dieser Reihe setzt dieser Lehrer selten ein. Aufgrund der Kritik, der Band *Espace européen* (CHARMEIL/PALMEN 1995) sei „((betont)) hoffnungslos überaltet“ (L 18, B, 0036), findet dieses Heft keine Verwendung im bilingualen Erdkundeunterricht des Lehrers.

Auf die Frage nach seiner Beurteilung dieser Hefte äußert L 18 generell Zuspruch. Er nutze sie aufgrund der Schwierigkeiten, die sich mit authentischen französischen Erdkundebüchern ergeben.

„Ich habe damit [= französisches Erdkundebuch] angefangen [...] Und dann kam Mexiko. Mexiko ist eigentlich verhältnismäßig leicht [...] Aber es war nicht machbar. So dass ich dann beschlossen habe: Ok, ich werde einfach doch – ich greif’ zu *Espace africain*. Die Schüler kennen weder den Begriff noch das Heft – zugrunde legen und meinen Unterricht anders aufbauen“ (L 18, A, 0464).

Besonders der erste Band dient ihm in sprachlicher Hinsicht als Hilfestellung bei der Einführung von Vokabeln. Positiv beurteilt dieser Lehrer zudem die Redemittellisten und

angebotenen Aufgabenstellungen der *Espace*-Hefte. Kritisch sieht er dagegen ihr schwarzweißes Layout, das seiner Meinung nach einen demotivierenden Charakter für die Schüler habe. Zudem mangle es ihm an Komplexität und Aktualität.

Die vergleichsweise häufigste Verwendung der *Espace*-Hefte zeigen L 06 und L 07. In ihrem bilingualen Erdkundeunterricht werden die Hefte häufig bis regelmäßig eingesetzt. Die Schüler von L 07 verfügen über ein französisches Erdkundebuch als Leihgabe der Schule (vgl. Kapitel 5.2.1). Dennoch verwendet er die drei Hefte in den Klassen 7, 8 und 9 jeweils in Auszügen neben dem französischen Erdkundebuch. Dagegen steht den Schülern von L 06 (auch L 02) kein französisches Erdkundebuch zur Verfügung. Sie erhalten von ihren Lehrern in der Regel eine große Anzahl an Arbeitsblättern. Vor diesem Hintergrund ist sich L 02, der gerne und überwiegend Arbeitsblätter im bilingualen Unterricht einsetzt, des Vorteils gebundener Materialien bewusst:

„Die Vorteile sind einfach die: Ich muss nicht immer so viel Material zubereiten, und für die Schüler ist es nicht so viel Zettelkram, sondern es ist was Konkretes, Handfestes, Gebundenes. Deswegen auch mein – auch wenn ich sie nicht immer so gut finde – diese *Espace africain*-Geschichte, auch wenn ich es nicht so gut finde. Das sind die Vorteile“ (L 02, A, 1140).

Damit schaffen die Hefte nicht nur für Schüler (organisatorische) Erleichterungen, sondern auch für Lehrer. So beurteilt L 06 auch das Angebot an Aufgaben sowie sprachlich-methodische Hilfen als positiv.

„Das sind weniger die Materialien als die Aufgabenstellungen und die sprachlichen methodischen Hilfen. .. Weil das sehr viel Arbeit erfordert, die selbst zu erstellen“ (L 06, A, 0339).

Der relativ häufigen Nutzung dieser Hefte durch o.g. Lehrer stehen auch kritische Stimmen entgegen. So äußert L 02 Kritik an ihrer didaktisch-methodischen Aufbereitung. Auch L 05 bemängelt eine zu starke Didaktisierung. Zudem wird deutlich, dass das Material der Hefte selbstständig aktualisiert werden müsse.

Nach einer möglichen Verwendung der *Espace*-Hefte in der Sekundarstufe II wurde nicht gefragt, da ihr Einsatz explizit für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I bestimmt ist. Den Schülern und Lehrern könnten jedoch besonders die sprach-

lichen Hilfen und lexikalischen Zusammenstellungen auch in der Sekundarstufe II als Wiederholung einzelner Themenfelder dienen. Eine – auszugsweise – Verwendung kann daher möglich sein.

Die o.g. Ausführungen legen die Häufigkeit der Verwendung der *Espace*-Hefte durch die Lehrkräfte dar. Dabei lassen sich erste Nutzungsmuster erkennen. Diese werden in der Typisierung der Lehrer (siehe Kapitel 5.4) aufgegriffen und vertieft. An dieser Stelle sollen die Begründungen zur Nutzung bzw. Ablehnung dieser Hefte aufgezeigt werden. Diese werden im Folgenden in ihrer Gesamtheit der Nennungen stichpunktartig aufgeführt.

Positive Aspekte, die mit den *Espace*-Heften der „Reihe bilingualer Unterricht“ (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) verbunden werden:

- Arbeitsentlastung für den Lehrer
- Anregung zur Konzeption eigener Übungen für Lehrer
- Material in Schülerhand
- Methodenschulung im Anfangsunterricht
- Übungsangebot für Schüler
- Vokabellisten und Rätsel
- Kombination von fachlichem und sprachlichem Lernen
- interessante Themenangebote

Gründe der Ablehnung der *Espace*-Hefte:

- fehlende Motivationsfunktion (z.B. im Vergleich zum französischen Erdkundebuch),
- schwarz-weißes Layout,
- Vorzug der eigenen Materialien bzw. eigener großer Materialfundus („Das entspricht nicht [dem], was ((betont)) *ich* machen will“; L 13, A, 0234),
- Vergleich der *Espace*-Hefte mit eigenen Arbeitsblättern und größere Erwartungshaltung gegenüber kommerziellen Materialien,

- fehlende Authentizität; zu starke Didaktisierung,
- fehlender fachlicher Anspruch (v.a. L 04 und L 09) bzw. gegenteilige Kritik, das Heft *Espace africain* sei „textlich und auch vom Fachanspruch her hochkomplex“ (L 16, A, 0223),
- Texte mit für Anfangsklassen zu komplexem Wortschatz (Kritik, die Texte im *Espace africain* seien „viel zu schwer“ und „hätten vereinfacht geschrieben werden müssen“; L 15),
- fehlende Aktualität,
- fehlende Abstimmung zum Lehrplan (Kritikpunkt, der besonders von Lehrern aus Rheinland-Pfalz geäußert wird).

Die o.g. Kritikpunkte scheinen sich besonders mit steigender Erfahrung im bilingualen Unterrichtsbereich zu verstärken. Von L 10 wurden die Hefte zu Beginn der eigenen bilingualen Lehrtätigkeit als „Bibel“ angesehen (L 10, A, 0313). Mit steigender Professionalisierung und zunehmendem eigenen Materialfundus nahm die Bedeutung der Hefte für ihn jedoch ab. Diese Haltung drückt auch L 16 mit seiner Aussage aus, dass die *Espace*-Hefte „das erste Notfutter, das kam“ waren und er damit nun aber „nicht mehr so zufrieden“ sei (L 16, A, 0116). Mittlerweile zeige sich für diese Lehrer, dass die Hefte eine Zusammenstellung von Materialien seien, wie sie „jeder bilinguale Lehrer macht“ (L 10). „Und das ist im Prinzip nur zusammengestellt. Er hat nichts anderes gemacht, als das, was jeder bilinguale Lehrer macht. Nur, er [der Herausgeber] hat’s veröffentlicht“ (L 10, A, 0304). Aus o.g. Ergebnissen kann die folgende Hypothese abgeleitet werden:

These 5: *Die Hefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ (Espace-Hefte) werden vornehmlich für bilingual lernende Anfänger (Klasse 7, 8 und 9) und von bilingual lehrenden „Anfängern“, d.h. Lehrern mit geringer bilingualer Berufserfahrung, verwendet.*

Die Nutzungsweise der *Espace*-Hefte durch die Lehrer wird vermutlich nicht statisch sein. So äußert ein Lehrer, die Hefte bisher auszugsweise als Kopie eingesetzt zu haben. In seiner zukünftigen Klasse 7 werde er jedoch eine Empfehlung zur Anschaffung aussprechen. Änderungen in der Nutzungsweise können sich auch durch Einschränkungen im Kopierbudget der Lehrer ergeben. Aufgrund zunehmender Kopierbegrenzungen äußert ein Lehrer, er verwende z.T. Auszüge als Kopie, zunehmend präsentiere er die jeweiligen Auszüge jedoch auf einer Folie.

PZ-Informationen zum bilingualen Unterricht des Pädagogischen Instituts (Bad Kreuznach/Rheinland-Pfalz)

Wie sich bereits im Rahmen der Ergebnisse zur Verfügbarkeit der PZ-Informationen (z.B. PZ 1993) des Pädagogischen Zentrums in Bad Kreuznach/Rheinland-Pfalz zeigte, waren diese besonders bei den befragten Lehrern aus Nordrhein-Westfalen bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht bekannt und nicht verfügbar (vgl. Kapitel 5.2.2). Vergleichbar mit der Verwendung französischer Erdkundebücher und der *Espace*-Hefte zeigt sich auch bei der Beurteilung und Verwendung der PZ-Informationen ein heterogenes Bild unter den befragten Lehrern. Dieses reicht von der oben erwähnten Unbekanntheit bzw. bewussten Ablehnung bis zur Nutzung als Leitmedium im bilingualen Erdkundeunterricht. Auffallend ist, dass die rheinland-pfälzischen Lehrkräfte, deren Schülern kein französisches Erdkundebuch zur Verfügung steht, die PZ-Informationen vergleichsweise häufig nutzen. So gibt z.B. L 11 an, die Hefte in Auszügen als Fotokopien in den Klassen 7 und 8 als Leitmedium im französischsprachigen Erdkundeunterricht einzusetzen. Allerdings nennt er als Begründung, er arbeite „noch“ damit, da es „sonst nichts anderes“ gäbe (L 11, A, 0356). Positiv äußert sich besonders L 12, der die Hefte vor allem zu Beginn seiner bilingualen Lehrtätigkeit in der Mittelstufe verwandte. Auch L 14 nutzt eines der Hefte in der Jahrgangsstufe 8 (PZ 1996) und greift besonders Texte heraus. Dabei legt er dar, dass die Hefte von ihm nicht nur in Einzelauszügen genutzt würden, sondern in komplexerer Weise.

Zwar werden die Hefte mehrheitlich positiv beurteilt (z.B. von L 11, L 12, L 14, L 16), doch verdeutlicht L 11 Erneuerungsbedarf in ihrer Konzeption. Auch L 15 betont, dass er die Hefte „nicht durchgängig gut finde“ (L 15, A, 0028). Die stärkste Kritik äußert L 04, der sich enttäuscht zeigt bezüglich der PZ-Informationen als Produkte jahrelanger Arbeit.

„Ja, es hat früher mal 'ne fachdidaktische Kommission hier gegeben. Und hier das PZ, das Pädagogische Zentrum, hat auch Hefte herausgegeben für 7 und 8. Ich persönlich// Ich find' sie auch nicht so furchtbar doll. Man nimmt einzelne Sachen raus. Aber ich fand'// nach jahrelanger Arbeit fand' ich das also auch nicht so toll, was da rausgekommen ist“ (L 04, A, 0107). „Ich hab' es mir auch abgewöhnt was zu erwarten von den Lehrmitteln// ((lacht)) Zum Beispiel als damals hier das vom PZ 'rauskam. Da hab' ich gewartet. Da hab' ich gedacht: Oh, wenn das dann 'rauskommt. Prima, dann hast du was! ... Dann war ich so enttäuscht, als das kam, und dann hab' ich halt gedacht: Naja, arbeitest du mal wieder alleine. Und hab' mir dann selber so halt mein Heft zusammengebastelt“ (L 04, B, 0101).

Dieser Lehrer nutzt die PZ-Informationen in Auszügen als Materialfundus zur Erstellung eigener Arbeitsblätter. „Zum Beispiel hier die Karte, die hab' ich dann rauskopiert und 'n Arbeitsblatt dazu gemacht“ (L 04, B, 0109). „[...] das hab' ich genommen. Das hab' ich auch mal ausprobiert. Den Querschnitt hab' ich anders gemacht, vereinfacht. ... Also ich fand das nicht so das Gelbe vom Ei“ (L 04, B, 0111).

Auch hier zeigt sich – wie bei der Verwendung der *Espace*-Hefte – eine verstärkte Nutzung der PZ-Informationen zu Beginn der bilingualen Tätigkeit sowie bei nicht-verfügbarem französischem Erdkundebuch in Schülerhand.

5.3.3.2 Arbeitsblätter im bilingualen Unterricht: Überfrachtung der Schüler durch eine Zettelflut?

In der geographiedidaktischen Literatur wird vor einer zu häufigen Verwendung von Arbeits- und Informationsblättern gewarnt (vgl. RINSCHÉDE 1999a, S. 11). In den vorausgehenden Ausführungen hat sich jedoch eine z.T. fehlende Verfügbarkeit französischer Erdkundebücher und Themenhefte für einzelne Lehrer und Schüler gezeigt. Eine Schließung dieser „Materiallücke“ durch die Verwendung zahlreicher Arbeitsblätter ist anzunehmen. So stellt sich die Frage, welche Rolle Arbeitsblätter³ im deutsch-französischen Erdkundeunterricht einnehmen.

Drei der befragten Lehrer geben an, Arbeitsblätter selten in ihrem bilingualen Erdkundeunterricht zu verwenden. Weitere drei Lehrer äußern einen insgesamt gelegentlichen bis häufigen Einsatz entsprechender Blätter. Die meisten Lehrkräfte dagegen sagen aus, „sehr viele“ Arbeitsblätter bzw. „sehr häufig“ Arbeitsblätter im deutsch-französischen Erdkundeunterricht einzusetzen. Demzufolge scheinen diese eine quantitativ bedeutende Rolle einzunehmen.

In der Sekundarstufe I spielen Arbeitsblätter als häufig eingesetztes Material bei den meisten Lehrern (L 02, L 03, L 04, L 06, L 11, L 12, L 13, L 15, L 16, L 17 und L 18) eine sehr wichtige Rolle. Dabei ist zu berücksichtigen, zu welchen Lehr- und Lernmaterialien diese in Konkurrenz stehen.

„Wie gesagt, dieser bilinguale Erdkundeunterricht setzt sich eigentlich schon bei mir zu 80% aus selbstfabrizierten Unterrichtsmaterialien zusammen. [...] Die [= die Schüler] wollen auch das deutsche Erdkundebuch gar nicht. Das ist nicht so attraktiv und wenn, dann setz' ich das französische ein“ (L 03, A, 0220).

In der Sekundarstufe II nehmen Arbeitsblätter neben französischen Erdkundebüchern die Rolle des ergänzenden Lehr- und Lernmaterials ein (z.B. L 10, L 11, L 15). Thematisch bedingt kann ihre ergänzende Funktion innerhalb der Jahrgangsstufen jedoch deutlich

³Im Folgenden wird der Begriff „Arbeitsblatt“ als Oberbegriff für Informations-, Erarbeitungs-, Sicherungs- und Testblätter gebraucht (vgl. RINSCHÉDE 2003, S. 349 ff.) (vgl. S. 60 dieser Arbeit). Wie in den theoretischen Ausführungen dargelegt, liegt im Rahmen dieser Arbeit der Fokus nicht auf der differenzierten Funktion des Arbeitsblattes, sondern auf der *Art* der auf dem Arbeitsblatt präsentierten Medien, die den Grad des Arbeitsaufwandes der Zusammen- bzw. Erstellung sowie die zielsprachige und interkulturelle Authentizität der Medien widerspiegelt (vgl. Kapitel 3.4.5).

schwanken. Mehrere Lehrer aus verschiedenen Schulen in Rheinland-Pfalz geben an, besonders in der Jahrgangsstufe 12 verstärkt auf Arbeitsblätter zurückgreifen zu müssen, da das verfügbare französische Erdkundebuch die Vorgaben des Lehrplans nicht abdecke.

Während die Quantität des Einsatzes von Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I insgesamt einen hohen Anteil aufweist, ist dieser in der Sekundarstufe II deutlich reduziert und steht in allen Fällen ergänzend zum französischen Erdkundebuch.

Als Begründung für die Verwendung von Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht nennen die Lehrer besonders die fehlende Verfügbarkeit eines französischen Buches in Schülerhand. Zudem erweist sich die fehlende Lehrplankonformität der Bücher als Grund, bei thematischen „Lücken“ des französischen Buches Arbeitsblätter einzusetzen.

„Weil wir nicht unbedingt alles passend haben im französischen Buch. Manche Kapitel (?) dann ein bisschen ändern oder .. wir nehmen ein anderes Land. Das gleiche Thema, aber ein anderes Land, je nachdem, was in unserem Buch ist. Aber manchmal, wenn's gar nichts klappt, dann mach' ich halt Fotokopien aus anderen Materialien“ (L 14, A, 0126).

Außerdem sehen die befragten Lehrer durch die eigene Zusammenstellung von Arbeitsblättern die Möglichkeit einer flexiblen Anpassung an das Lernniveau der Schüler. Damit könne das Material durch Modifizierungen besonders adressatengerecht auf die Anforderungen des bilingualen Sachfachunterrichts abgestimmt werden (vgl. Kapitel 2.2.4).

„Es kam auch immer drauf' an: Manchmal hat man was gemacht für'ne Klasse, man hat 'ne große Klasse und man merkte, man muss die mehr beschäftigen. Mit 'ner anderen kann man anders unterrichten usw. So ist manches Arbeitsblatt dann auch entstanden, weil man denkt, man muss mehr die Klasse beschäftigen“ (L 04, A, 0146).

Als weitere Begründungen für die Erstellung von Arbeitsblättern geben die Befragten den Wunsch nach aktuellen und adressatengerechten Lehr- und Lernmaterialien, die Möglichkeit der Vergrößerung einzelner Medien sowie der schriftlichen Arbeit und Kennzeichnung im Text an. Auch sprachliche Schwierigkeiten besonders in der Mittelstufe nennen Lehrer als Ursache für die Entwicklung von Arbeitsblättern. Diese Aussage unterstreicht besonders ihre größere Quantität in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Sekundarstufe II.

Die Begründungen für eine seltene Verwendung von Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht (z.B. L 07, L 08) liegen in der bewussten Vermeidung einer großen Anzahl an Fotokopien, der Nutzung des französischen Erdkundebuches aufgrund seines hohen Anschaffungspreises sowie aufgrund des Wunsches nach Authentizität und einer hohen Arbeitsbelastung durch das Erstellen von Arbeitsblättern. Dabei erweist sich das Argument der Arbeitsbelastung als abhängig vom Grad der individuellen adressatengerechten Gestaltung des Arbeitsblattes.

„Und das versuche ich eben auch, denen möglichst nicht soo viele Zettel zu geben [...] Also die .. ich verteil' schon auch Zettel, aber ich würd' sagen: Ich geb' nicht jede Stunde 'n Zettel raus – auch nicht jede zweite Stunde“ (L 08, A, 0217). „Ja, aber ehrlich gesagt, dann kann ich sagen: Da hab' ich keine Lust zu. Das dauert mir auch viel zu lange, wenn ich jeden Text hier vereinfache. Ich hab's mal gemacht: Ich hab' so'n Text genommen und hab' den vereinfacht. .. Da hab' ich – auch selber – .. ach, 'n paar Stunden dran gesessen. Und wenn ich das bei jedem Text machen will, also .. muss ich sagen: Das will ich auch nicht“ (L 08, A, 0142).

Der Grad der adressatengerechten Gestaltung des jeweiligen Arbeitsblattes hängt besonders von der Quelle des medialen Angebotes auf dem Arbeitsblatt ab. Nach ihrem Grad der Didaktisierung werden die folgenden Ausführungen differenziert nach Arbeitsblättern mit nicht-didaktisierten Medien (z.B. fotokopierte Auszüge aus französischen Zeitungsartikeln bzw. fachwissenschaftlichen Publikationen) sowie didaktisierten Medien (z.B. fotokopierte Auszüge aus französischen Schulbüchern, bilingualen Themenheften oder selbsterstellte Medien des Lehrers). Dabei weisen letztere den höchsten Grad an Adressatenbezug – jedoch den geringsten Grad an (interkultureller) Authentizität – für eine bilinguale Lerngruppe auf.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Arbeitsblätter der Lehrer v.a. Kopien aus französischen Erdkundebüchern – und damit didaktisierte französische Medien – enthalten. Dabei handelt es sich i.d.R. um Schulbuchauszüge aus authentischen Büchern, über die die Schüler nicht verfügen.

„Ich nutze auch die Oberstufenbücher, natürlich jetzt für meine (?), was ich auch ausarbeite für die Schüler, (?) selbst für unsere Unterstufe. Und da scheue ich mich nicht, das *Terminale*-Buch zu verwenden für die Klasse 8“ (L 02, A, 0753).

Liegt den bilingual unterrichteten Schülern kein authentisches Schulbuch vor, so erscheint dieses Vorgehen als Notwendigkeit. Verfügen diese jedoch über ein französisches Erdkundebuch, so erweist sich das zusätzliche Fotokopieren von Medien aus weiteren französischen Erdkundebüchern auf den ersten Blick als mediale Ergänzung durch den Lehrer. Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass die verfügbaren französischen Erdkundebücher nicht lehrplankonform gestaltet sind und bei einzelnen Themen keine inhaltliche Übereinstimmung mit dem Lehrplan der jeweiligen Klassenstufe bieten. Auch im Falle eines verfügbaren französischen Erdkundebuches kann daher die Erstellung von Arbeitsblättern eine erforderliche Materialgrundlage darstellen – und darf nicht als mediale Ergänzung des verfügbaren Materialangebotes angesehen werden. Einen wesentlichen Aspekt spielt diese Tatsache vor dem Hintergrund einer möglichen Berechnung des Kopierbudgets bilingual unterrichtender Lehrkräfte. Die Schlussfolgerung, dass ein verfügbares französisches Schulbuch zu einem geringeren Kopierbudget führen müsse, sollte aufgrund o.g. fehlender Lehrplankonformität nicht gezogen werden.

Über die Verwendung von Auszügen aus französischen Erdkundebüchern wird eine weitere Rolle dieser Bücher deutlich. Sie dienen den Lehrern z.B. als Kopiergrundlage. Auch wenn diese Bücher von einigen Lehrern nicht im Original eingesetzt werden, dienen sie diesen dennoch als wichtiger Materialfundus („für mich 'n Steinbruch für Materialien“; L 06, A, 0241).

„Da ich weiß, dass die Schüler es nicht haben [= in der Sekundarstufe I], spielt es für mich die Rolle der möglichen Fundquelle. Ja, also Querbeet einfach zu gucken: Kann ich hier was rausschnippeln, da was rausschnippeln. Bei den Großen, wenn wir jetzt eben sagen: Sie haben *Seconde*- und *Terminale*-Bücher zur Verfügung, natürlich eine etwas eingeschränktere Funktion wie ein deutsches Erdkundebuch, wo ich jetzt gerade mal eben hier diese Reihe da gelegt habe. Weil da sind die Sachen ja doch immer auch sehr knapp abgehandelt und sind Ergebnistexte und wenig Arbeitsmaterial. Also wie gesagt: Da würde ich differenzieren zwischen 7 und 8 und 11 bis 13. Die spielen auf jeden Fall insofern 'ne Rolle, als dass ich da natürlich auch mein Material mit finde“ (L 15, B, 0047).

Somit erachten viele bilingual unterrichtende Lehrer die Verfügbarkeit einer großen Anzahl französischer Erdkundebücher als empfehlenswert.

„Die beiden Bände// von einem dieser beiden Werke sollten die Schüler haben. Der Lehrer soll aus drei Verlagen was haben, damit er Kursarbeiten// [...] Ich meine,

die Themen sind ja gleich. Und die Materialien sind dann 'n bisschen unterschiedlich: Die einen haben bessere Texte oder so. Das ist dann so. Hiermit bin ich eigentlich ganz zufrieden gewesen. Hiermit bin ich auch ganz zufrieden. Hier wahrscheinlich mit dem *Hachette* auch ganz zufrieden, *Nathan* auch ganz zufrieden“ (L 16, A, 0135).

Ein weiteres Beispiel für Arbeitsblätter mit didaktisierten Medien im bilingualen Erdkundeunterricht stellen fotokopierte Auszüge aus bilingualen Themenheften dar (vgl. Kapitel 5.3.3). Auch Lehrer, die die *Espace*-Hefte als z.T. „zu schwer“ beurteilen, nutzen diese auszugsweise als Materialfundus zur Erstellung eigener Arbeitsblätter.

„Hier zum Beispiel, das hab' ich mir rauskopiert [Anm.: L zeigt ein Material aus dem *Espace africain*]. Aber da kommt man auch selber drauf. Klimadiagramme hab' ich natürlich auch gemacht. Ich find' es, manchmal ist es dann zu schwer auch“ (L 04, A, 0122).

Zudem zeigt sich, dass einzelne Lehrer Auszüge bilingualer Hefte anderer Zielsprachen einsetzen. So nutzt L 01 auch Arbeitsmaterialien aus deutsch-englischen Themenheften und händigt diese auf Arbeitsblättern an die Schüler aus. Vor dem Hintergrund einer Einführung der Lernenden zur Mehrsprachigkeit und einer Sensibilisierung für interkulturelle Perspektivenwechsel stellt diese mediale Auswahl eine Erweiterung des Materialangebotes und eine fachlich sowie interkulturelle Bereicherung der Schüler dar.

Wie die Ergebnisse zeigen, setzen die Lehrer außerdem Arbeitsblätter mit deutschsprachigen Medien ein (z.B. L 01, L 09, L 10, L 16, L 18). Dabei handelt es sich u.a. um geographische Medien aus deutschen Erdkundebüchern bzw. geographiedidaktischen Zeitschriften, die von der Lehrkraft mit den entsprechenden fremdsprachigen Vokabelanmerkungen versehen werden.

„Ich arbeite also sehr viel mit Materialien, die extra für Erdkundeunterricht allgemein gemacht sind, oder manchmal eben auch Sachen, die ich noch zusätzlich angeschafft habe“ (L 01, B, 0007). „Es ist so, dass ich früher aus Zeitgründen die Materialien nicht immer so schön hatte. Und jetzt, wenn ich dann mal wieder das mache, dann kann ich [...] das dann 'n bisschen schöner entwickeln. Oder ich hab' dann mal irgendwas zusammengestellt und dann hab' ich für die Schüler die französischen Begriffe daneben geschrieben. Dann hab' ich das mal in deutsch gemacht und ... z.B. hier 'Transport und Logistik' ist ja 'n wichtiges Kapitel, was ja in den Büchern noch nicht so – jetzt

in den neusten, jetzt ist es drin – aber früher war's noch nicht so drin. Dann hab' ich mir das schon mal zusammengesucht, weil ich eben manche Dinge selber auch nicht so genau wusste, und ich denke: wenn ich es nicht weiß, wissen die Schüler es erst recht nicht. Und dann zieh' ich denen das ab und dann für das Bilinguale, ehe ich das alles übersetze, das ist ja auch aufwändig, selbst wenn das so kleine sprachliche Sachen nur sind, muss ich es ja dann noch mal neu machen oder auch noch mal nachschlagen und dann schreib' ich die Fachbegriffe daneben“ (L 01, A, 0407).

Auch Auszüge nicht-didaktisierter französischer Medien wie z.B. aus Sachbüchern, Zeitungsartikel oder Auszüge aus dem Internet finden Verwendung auf Arbeitsblättern der Lehrer. Dieser Auswahl liegt besonders der Wunsch nach sprachlicher Authentizität sowie Aktualität der Sachinformationen zugrunde (v.a. bei L 01, L 02, L 04, L 05, L 06, L 11, L 12, L 13, L 14, L 15, L 17).

„((überlegt)) Das Internet// also seitdem ich endlich zuhause 'n Zugang habe, suche ich sehr viele Sachen darüber und bin damit eigentlich auch sehr zufrieden. Gut, es ist sehr zeitaufwändig. Aber damit mache ich eigentlich in letzter Zeit ziemlich viel“ (L 15, A, 0182).

Selbstständig durch Lehrer entwickelte didaktisierte Medien wie eigene fremdsprachliche Texte oder Zeichnungen werden nur von wenigen der befragten Lehrer auf Arbeitsblättern erstellt und im bilingualen Erdkundeunterricht eingesetzt. Die Ablehnung entsprechender eigenständig didaktisierter Arbeitsblätter begründet sich v.a. auf der o.g. großen Arbeitsbelastung. L 01 äußert jedoch, dass er besonders zur Ergebnissicherung schwieriger Inhalte graphisch gestaltete Arbeitsblätter mit fremdsprachiger Terminologie sowie thematische Zusammenfassungen entwickelt.

„Das z.B. hab' ich selber gemacht. Das hab' ich also dann, ich merk' dann manchmal, wenn ich was besprochen hab', und dann will ich das zusammenfassen und dann kommt das nicht so richtig, wie ich mir das so gedacht hab'. Und dann denk' ich, muss ich das mal ganz deutlich machen, und ich hab' also gerne so Tafelbilder 'n bisschen, ja, graphisch gestaltet, weil sich das besser einprägt und dann die Hauptpunkte so hingeschrieben. Und das hab' ich also als Folie gehabt, ich meine – ich wunder' mich – ich meine, ich hätte denen das auch kopiert. Das mach' ich also oft, damit die ja nicht, die sollen ja nicht mit Abschreiben beschäftigt werden, dass ich sie dann nur noch was nachfassen oder betonen lasse mit Farbe“ (L 01, A, 0310).

Gefragt nach den Charakteristika ihrer Arbeitsblätter nennen die Lehrer eine große Bedeutung ihrer Anschaulichkeit. Bezüglich der Integration von (fach-)sprachlichem Lernen anhand selbstständig didaktisierter Materialien fällt auf, dass eine Variation sprachlicher Hilfen auf Arbeitsblättern von einem geringen Maß (L 07) bis zur konkreten und gezielten Verbindung inhaltlichen und sprachlichen Lernens existiert (L 18). So äußern z.B. L 06, L 17 und L 18 deutlich, bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für ihren bilingualen Erdkundeunterricht besonders auf die gezielte Verbindung von inhaltlichem und sprachlichem Lernen zu achten. Dazu stellen sie u.a. Vokabelanmerkungen direkt auf dem Arbeitsblatt bereit. Ein weiterer Lehrer sieht jedes Material als auswertbar, wenn bei der Bearbeitung eine Beschränkung auf die Kernideen erfolgt und den Lernenden entsprechende Arbeitstechniken und sprachliche Hilfen vermittelt werden.

Vor dem Hintergrund des kritisierten sehr begrenzten Angebots spezifischer Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht sowie der häufig geäußerten sprachlichen Überforderung der Schüler der bilingualen Anfängerklassen besonders durch den Einsatz authentischer fremdsprachiger Texte stellt sich die Frage, ob bilingual unterrichtende Lehrer auch französischsprachige Texte vereinfachen bzw. deutsche (Schulbuch-) Texte in die Fremdsprache übersetzen. Kürzungen französischer Texte sowie sprachliche Vereinfachungen („Aber ansonsten versuch’ ich sie sprachlich ein bisschen zu vereinfachen“; L 04, A, 0548) sowie Zusammenfassungen spielen bezüglich der sprachlichen Überlegungen und Veränderungen eine größere Rolle. Nur vereinzelt werden deutsche Texte übersetzt.

Die Ablehnung der Erstellung eigener französischsprachiger Texte bzw. einer Übersetzung deutscher Texte begründet sich besonders in dem Wunsch nach sprachlicher Authentizität (v.a. L 02, L 05, L 06, L 15) und dem Bewusstsein, dass eine Übersetzung eine Interpretation des Textes bedeuten würde.

„Also beispielsweise Lückentexte schreib’ ich selbst dann. Und ... ((atmet schwer)) Manchmal schreib’ ich eben nach Vorlage eines deutschen Textes. Das ist keine Übersetzung, sondern ich versuche, für meine Siebener oder Achter entsprechend das irgendwie vereinfachter dann eben ins Französische zu bringen“ (L 15, B, 0175). „Aber in der Regel versuch’ ich dann doch eher mit dem Material zu arbeiten, was ich dann auch als Textmaterial da vorfinde und versuch’ mich da irgendwie mit den Schülern durchzubeißen. Also die sollen ja auch eher mit authentischem Material [arbeiten]“ (L 15, B, 0180).

Die Vermeidung von Übersetzungen führt u.a. dazu, dass von diesen Lehrern eine weiter-

gehende Suche nach einem Text durchgeführt wird, der sprachlich nicht verändert werden muss (z.B. L 06). Dieses Vorgehen ist mit einem zusätzlichen zeitlichen Aufwand verbunden, der von einzelnen Lehrern aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar sei. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Veränderung authentischer Materialien auch eine sprachliche Herausforderung bedeutet.

„Das ist immer 'n Zeitfaktor. Wenn ich die Zeit habe, dann mach' ich das tendenziell eher. Wenn ich natürlich im normalen Alltagsbetrieb stecke, dann ist das einfach zeitlich nicht drin“ (L 03, A, 0426).

Auffallend ist, dass auch befragte muttersprachig französische Lehrer authentische französische Texte besonders für die Mittelstufe als zu schwierig beurteilen. Besonders für Anfängerklassen vereinfachen sie deshalb französische Texte, erstellen „selbstfabrizierte“ Texte oder fassen längere und schwierige französische Texte zusammen.

„Weil, ja, dann stellt man nämlich fest: Oh je, die französischen Lehrwerke, die sind ja viel zu schwer, gerade für die 7. und 8. Klasse. Oberstufe ist eigentlich nicht mehr so problematisch“ (L 12, A, 0101). „Ja, das ist ja immer das Problem. Also ich hab' mich teilweise wirklich hingesetzt, hab' den Text noch mal genommen, hab' ihn sprachlich vereinfacht und hab' wie gesagt immer eine Vokabelliste dazu ausgeteilt. .. ((leise) Das ist wirklich 'ne Heidenarbeit“ (L 12, A, 0159).

Ob dieses Vorgehen unter muttersprachig französischen Lehrern des bilingualen Sachfachunterrichts häufiger durchgeführt wird als bei nicht-muttersprachig französischen Lehrern, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Denn auch bei weiteren der befragten Lehrer zeigte sich ein Rückgriff auf sprachliche Vereinfachungen und selbstständig geschriebene Texte.

„Sprachlich vereinfachte Texte aus Schulbüchern. Übersetzte Texte aus deutschen Schulbüchern oder mittlerweile geh' ich dazu über, dass ich eigentlich als freie Autorin ((lacht)) mir so Dinge, die ich jetzt nicht unbedingt// Sag', das steht in dem und dem Buch, aber das ist mir so wichtig zu dem Thema, das versuch' ich in 'nem einigermaßen verständlichen Französisch – zumindest in der Mittelstufe dann – selbst zu verfassen. Mit Vokabeln“ (L 10, A, 0336).

Die Ergebnisse im Rahmen der verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien für die Schüler (vgl. Kapitel 5.2.1) sowie die Ausführungen zur Verwendung von Arbeitsblättern im bilingualen Unterricht lassen auf die besondere Notwendigkeit einer systematischen und ordentlichen Heftführung der Schüler schließen (vgl. auch MSWF 1997, S. 37). Auch die zentrale Bedeutung von Tafelbildern im bilingualen Unterricht wird durch die Materialsituation verstärkt (KROSS 2007, S. 68-70).

5.3.3.3 Didaktisch-methodische Begründungen der Verwendung oder Ablehnung von Arbeitsblättern im bilingualen Unterricht

Auch bezüglich speziell für den bilingualen Unterricht konzipierter Lehr- und Lernmaterialien sollten die befragten Lehrer die Karten mit Selektionskriterien legen (vgl. Abb. 4.1, S. 108). Die Fragestellung lautete, welche Anforderungen sie an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien stellen. Die Auswertungsergebnisse zeigen insgesamt folgendes Bild:

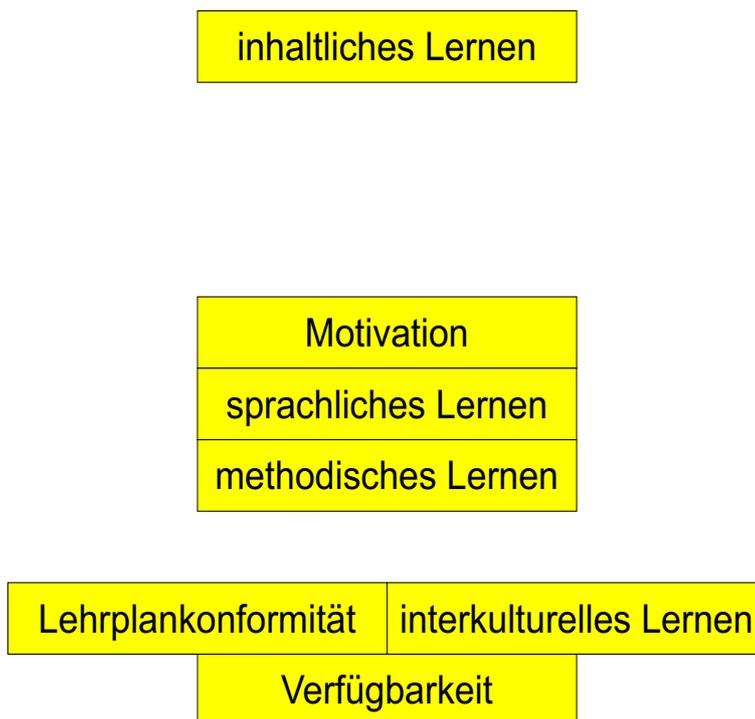


Abbildung 5.3: Anforderungen der Lehrer an bilingual konzipierte Materialien

Der Aspekt des inhaltlichen Lernens ist insgesamt das leitende Kriterium bei der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht. Dieses Primat be-

zieht sich sowohl auf den Erwerb und Einsatz kommerziell vermarkteter Materialien wie Büchern und Heften („Das erste, was ich schaue, natürlich, ob die Inhalte stimmen. Sonst brauche ich das Buch nicht kaufen“; L 05, A, 0353) als auch die Entwicklung eigener Arbeitsblätter („Vorrangig geht es ja darum: Ich will denen etwas vermitteln. Etwas fachlich/inhaltliches. Also versuche ich mir was zusammenzuschustern, was *das* ’rüberbringt“; L 15, B, 0206). Die Stellung fachlicher Ziele wird auch in folgendem Zitat deutlich: „Der bilinguale Erdkundeunterricht ist Erdkundeunterricht. Und ich werd’ wirklich wütend, wenn jemand bei den mündlichen Prüfungen im Abitur in Erdkunde dann ’ne gute Note kriegen soll, weil das gutes Französisch ist“ (L 16, B, 0074).

In der Hierarchie der Anforderungen rangiert die motivierende Wirkung spezifischer bilingualer Lehr- und Lernmaterialien insgesamt auf dem zweiten Platz. Diese Bedeutungszuschreibung begründet sich unter anderem in der fremdsprachig und (fach-)sprachlich anspruchsvollen Lernsituation, die durch möglichst motivierende Materialien gefördert werden soll.

„Also Motivation. Denn – das Lernen an sich ist ja schwieriger. Die sollten also schon auch dann dadurch [= durch motivierende Lehr- und Lernmaterialien] belohnt werden“ (L 17, B, 0035).

Einzelne Lehrer sehen in dieser Tatsache zudem einen Grund, dass die Motivation der Schüler z.B. durch die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien wichtiger sei als im regulären Erdkundeunterricht: „Und dann spielt natürlich die Motivation mehr ’ne Rolle, weil ich ja im Grunde genommen erreichen muss, dass die Schüler nicht frustriert sind über die sprachlichen Schwierigkeiten“ (L 06, A, 0199).

Die Einordnung der Motivation als Anforderung auf einem der oberen Plätze dieser Hierarchie liegt auch darin begründet, dass „eben die Materialien, die vorhanden sind, meiner Meinung nach so wenig motivieren“ (10, A, 0364). Bei der Entwicklung eigener Materialien legt dieser Lehrer daher besonderen Wert auf eine motivierende Wirkung. Dass und inwiefern diesem Vorgehen jedoch Grenzen gesetzt sind, verdeutlicht die Aussage von L 15, der auf die bereits dargelegte Arbeitsbelastung durch die Erstellung eigener Materialien hinweist – und einen zudem erhöhten Arbeitsaufwand in der Entwicklung besonders motivierender Materialien beklagt:

„Das mit der Motivation ist so ’ne Sache: Weil, wenn man Zeit hat, dann kann man da vielleicht was Nettos draufsetzen. Ansonsten hat man keine Zeit mehr, dann kommt

es eher darauf an, dass man jetzt das Fachliche und Inhaltliche rüberbringt“ (15, B, 0196). „ ... dabei versuche ich, es einigermaßen ansprechend zu machen. Das kann aber auch mal dann – also sag’ ich mal – das kann auch wochenlang auf der Strecke bleiben, weil da einfach keine Zeit für ist. Ja, da kommt dann kein schönes Bildchen oder keine Sprechblase oder was weiß ich mit drauf“ (L 15, B, 0206).

Auch dem sprachlichen Lernen als weiterem wesentlichem Lernziel des bilingualen Lernens (vgl. Kapitel 2.1.1) messen die Lehrer insgesamt eine wesentliche Bedeutung für Lehr- und Lernmaterialien des bilingualen Unterrichts bei. Die Einordnung dieses Kriteriums zeigt jedoch ein sehr heterogenes Verteilungsmuster. Besonders L 01, L 05 und L 11 legten dieses Kriterium ganz an das Ende ihrer Einordnung. Sie begründeten dies mit den Aussagen, „Das sprachliche Lernen ist relativ nebensächlich – für mich jedenfalls“ (L 01, A, 0379) und „*fachliches* Lernen. Sprachlich-fachlich für mich. Das ist kein Sprachunterricht. Es darf nicht zum Sprachunterricht abgewertet werden“ (L 05, A, 0366).

Aufgrund der impliziten „Zugehörigkeit“ des sprachlichen Lernens zu bilingualen Lehr- und Lernmaterialien („Das kommt einfach dazu“; L 06, A, 0196); „Ist ja klar. Das gehört natürlich auch dazu. Aber das ist nicht mein primäres Interesse“; L 10, A, 0373) ordnete ein Großteil der Lehrer diese Anforderung jedoch im oberen Drittel ein.

Dem methodischen Lernen kommt insgesamt ein mittlerer Platz unter den Anforderungen zu. Während einzelne Lehrer diesen Aspekt als besonders bedeutend erachten, spielt er bei anderen eine eher untergeordnete und beiläufige Rolle.

„Ist mir wichtig, was die dann dabei lernen [= inhaltlich-fachliches Lernen], wobei mir das [= methodisches Lernen] eigentlich noch wichtiger ist. Also die sind so ungefähr gleichwertig, man kann das eine nicht vom anderen trennen. Ich mache aber selten was, was nur der Methode dient, sondern wenn Methode, dann auch an ’nem Inhalt“ (L 01, A, 0356).

„Das Methodische wird dann eigentlich eher – würde ich mal sagen – das *kann* auf dem Blatt mit erscheinen, aber ist wahrscheinlich eher im Unterricht in der Durchführung“ (L 15, B, 0201).

Die Lehrplankonformität der Materialien, die die Lehrer für ihren bilingualen Erdkundeunterricht auswählen bzw. erstellen, gilt für diese zwar als „Grundvoraussetzung“ (L 01, A, 0362), doch nimmt sie im Vergleich zu o.g. Anforderungen insgesamt einen deutlich geringeren Stellenwert ein.

„Lehrplankonformität ist eigentlich die Grundvoraussetzung. Das überprüf’ ich von Zeit zu Zeit. Manchmal denk’ ich darüber nach: Bist du noch auf dem richtigen Weg sozusagen, oder gehst du jetzt ganz vom Ruder ab? Dadurch, dass wir uns dem deutschen Lehrplan anpassen mussten sozusagen – oder übernehmen mussten, auswählen mussten, die Reihenfolge festlegen mussten – ist das im weitesten Sinne gegeben. Und ich hab’ eine Übersicht, was in der Oberstufe gemacht werden soll, und hak’ mir das auch ab und sag’ ab und zu den Schülern auch: Wir sind an der und der Stelle, damit auch ich den roten Faden nicht verliere“ (L 01, A, 0362).

„Lehrplan muss ich natürlich schon berücksichtigen. .. Für das Bilinguale guck’ ich da auch sehr viel öfter rein“ (L 10, A, 0366).

„Da sind wir sehr frei in Deutschland. Sind wir sehr, sehr, sehr frei. Ich mach’ natürlich nicht irgendwas“ (L 02, A, 0312).

Auf der gleichen unteren Stufe wie die Lehrplankonformität ordneten die Lehrer insgesamt das Kriterium des interkulturellen Lernens ein. Aussagen wie „Das kommt automatisch mit“ (L 04, A, 0483) bzw. „Das kommt einfach dazu“ (L 06, A, 0196) verdeutlichen die geringere bzw. weniger bewusste Bedeutungszuschreibung dieses Kriteriums bei der Auswahl oder Erstellung spezifischer Materialien für den bilingualen Erdkundeunterricht. Vergleicht man diese Einordnung mit der Hierarchisierung der Selektionskriterien von französischen Erdkundebüchern, so lässt sich erkennen, dass interkulturelles Lernen bei letzteren eine größere Bedeutungszuschreibung erfährt und laut Einschätzung der Lehrer stärker über den Einsatz authentischer zielsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien erfolgt. „Das interkulturelle Lernen ist dann bei selbstgemachten Sachen eher so ’ne Geschichte. Da würde ich das auch mal so ’n bisschen an der Seite lassen“ (L 15, B, 0200).

Von den acht angebotenen Kriterien ordneten die Lehrer das Kriterium der Verfügbarkeit bezogen auf bilinguale Themenhefte und Arbeitsblätter insgesamt an unterster Stelle ein. Dabei müssen zwei unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Laut Fragestellung sollten die Lehrer bezüglich dieser Einordnung ihre *Anforderungen* an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien legen. Diese Einordnung zeigt z.B. L 01, der mit dem Begriff „Verfügbarkeit“ an oberster Stelle den Wunsch äußert, spezifische bilinguale Materialien sollten in erster Linie für Lehrer direkt verfügbar sein.

Andererseits wurde die Verfügbarkeit entsprechend der vorausgegangenen Fragestellung verstanden, in denen Kriterien genannt wurden, die mit französischen Erdkundebüchern verbunden werden. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht die Einordnung bezüglich bilingua-

ler Materialien auf einem unteren Rang ihre von den Lehrern empfundene geringe Verfügbarkeit. Als Anforderung wäre zu erwarten gewesen, dass dieses Kriterium deutlich weiter oben eingestuft würde. Insgesamt wurde es jedoch im Sinne der fehlenden Verfügbarkeit interpretiert und daher weit unten eingestuft.

Das folgende Zitat eines Lehrers spiegelt in wesentlichen Zügen die in Abbildung 5.3 verallgemeinerte Zusammenfassung der Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien der befragten Lehrer wider:

„Ne Verbindung. Also das wäre unheimlich wichtig. Das, was ja eben hier [in den *Espace*-Heften] angefangen wurde. Was ja in sonst keinem Lehrbuch [= gemeint sind die französischen als auch die deutschen Erdkundebücher] ist. Weil die jeweils nur Muttersprachler-bezogen sind. Also 'ne ganz konkrete, ganz gezielte Verbindung von sprachlichem und inhaltlichem Lernen. Und das methodische Lernen ist nicht untergeordnet, aber ist natürlich// Müsste integriert sein. Könnte daneben. Aber das wär' mir das Allerwichtigste. Und das kriegen wir auch so auf die Reihe, da// Lehrplankonformität ... ja. .. Ja, die Verfügbarkeit: Das wär' toll, also, bloß ... Ich mag da ja gar nicht dran glauben. Und interkulturelles Lernen, also wär' mir jetzt am wenigsten wichtig, weil man's sowieso dabei hat“ (L 17, B, 0039).

Der Vergleich zwischen der Hierarchie der Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher (vgl. Abb. 5.1, S. 196) und der Hierarchie der Anforderungen an spezifisch bilingual konzipierte Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Abb. 5.3, S. 216) zeigt, dass der Aspekt des inhaltlichen Lernens bei beiden Einstufungen ganz oben rangiert. Diese Einordnung verdeutlicht die Auffassung der Lehrer, inhaltliches Lernen sowohl stark über französische Erdkundebücher zu vermitteln als auch als primäre Anforderung an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien zu stellen. Mit französischen Erdkundebüchern wird jedoch weniger der Aspekt der Motivation verbunden, dem die Lehrer bei der Auswahl und Erstellung spezifischer bilingualer Materialien eine große Bedeutung beimessen. Dagegen wird dem Einsatz französischer Erdkundebücher deutlich stärker die Möglichkeit zum interkulturellen Lernen zugesprochen als durch die Verwendung bilingualer Themenhefte und Arbeitsblätter. Den Lehrern ist demzufolge ein Verlust kultureller Authentizität durch die Erstellung von spezifischen Materialien für den bilingualen Unterricht bewusst. Einen weiteren Unterschied zwischen dem Einsatz französischer Erdkundebücher und bilingualer Themenhefte oder Arbeitsblätter sehen die Lehrer in dem Aspekt der Lehrplankonformität. Diese wird spezifisch bilingual konzipierten Materialien stärker zugesprochen als französischen Erdkun-

debüchern. Dennoch rangiert sie nicht auf einem der oberen Stufen. Dies lässt vermuten, dass bilinguale Lehrer – gefragt nach Anforderungen an Materialien für den zweisprachigen Unterricht – keine vergleichsweise Erfüllung der Lehrplanvorgaben wie im regulären Erdkundeunterricht erwarten würden und sich für eine bilingual-spezifische Modifizierung der Lehrpläne aussprechen. Diese Aussagen implizieren die Entwicklung einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Erdkundeunterrichts.

5.3.4 Die Verwendung deutscher Erdkundebücher

Der Einsatz zielsprachiger Erdkundebücher im deutsch-französischen Erdkundeunterricht wird in den Empfehlungen des Ministeriums (MSWF 1997) explizit gefordert und stößt – abgesehen der kritisierten Aspekte (vgl. Kapitel 5.3.2) – auf allgemeine Akzeptanz. Ähnlich verhält sich die Akzeptanz bezüglich speziell für den bilingualen Unterricht konzipierter Themenhefte und Arbeitsblätter. Nicht selbstverständlich erscheint dagegen der Einsatz deutscher Erdkundebücher im bilingualen Unterricht. Im folgenden Kapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, in welchem Maße und aus welchen Gründen deutsche Erdkundebücher im bilingualen Erdkundeunterricht verwendet werden. Angelehnt an THÖNEBÖHNS Interviewstudie (1995) zur Rezeption und Verwendung von Schulbüchern im regulären Erdkundeunterricht werden zunächst die eigenen Befragungsergebnisse bezüglich der Verwendung deutscher Erdkundebücher im regulären Erdkundeunterricht der bilingual unterrichtenden Lehrer dargelegt. Diese Tatsache soll beleuchten, inwiefern THÖNEBÖHNS Schulbuch-Nutzungstypen unter den befragten bilingual unterrichtenden Lehrern auszumachen sind. Von großer Bedeutung sind diese Ergebnisse vor dem Hintergrund, dass zur Interpretation der Nutzung deutscher Erdkundebücher im bilingualen Unterricht die Vorliebe oder Abneigung einzelner Lehrer zu diesem Unterrichtswerk zugrunde gelegt werden müssen. Ein Lehrer, der das deutsche Erdkundebuch stark kritisiert und dieses auch im regulären Erdkundeunterricht selten verwendet, wird im bilingualen Erdkundeunterricht mit großer Wahrscheinlichkeit ein ähnliches Verwendungsmuster aufweisen. Insgesamt wird von einer deutlich selteneren Verwendung deutscher Erdkundebücher im bilingualen Erdkundeunterricht als im regulären Unterricht ausgegangen.

Neben der Häufigkeit der Verwendung o.g. Bücher wird ihre Funktion im bilingualen Unterricht aufgezeigt. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob die „umfassende Leistung des Schulbuches bei der Unterrichtsvorbereitung [...] als Anregungs-, Informations- oder Vorbereitungsfunktion“ (MERZYN 1994, S. 28) – die bei RINSCHÉDE (2003) unter die Motivierungsfunktion fällt – auch für den bilingualen Erdkundeunterricht der befragten Lehrer gilt – oder ob diese z.B. stärker durch den Lehrplan übernommen wird.

Befragt nach der Häufigkeit der Verwendung des deutschen Erdkundebuches im *regulären* Erdkundeunterricht geben mehrere Lehrer an, zurzeit keinen deutschsprachigen Erdkundeunterricht zu erteilen bzw. diesen noch nie erteilt zu haben. Letztere Angabe erfolgte bei mehreren der muttersprachig französischen Lehrkräfte. Dagegen sagen L 07, L 08, L 12 und L 18 aus, das deutsche Erdkundebuch im regulären Erdkundeunterricht sehr häufig

bzw. als hauptsächliche Materialbasis zu verwenden. Damit entsprächen diese Lehrer dem Typen THÖNEBÖHNS (1995), der das Schulbuch als „Leitmedium“ verwendet.

„Ich richte mich .. nach dem Lehrplan, aber da meistens die Bücher abgestimmt sind auf die Lehrpläne .. geh' ich nach den Büchern vor. Also teilweise können die Kinder aussuchen, welches Thema sie behandeln wollen. Aber ich arbeite eben stark mit dem Buch“ (L 07, A, 0175).

Nach seiner Verwendung des deutschen Erdkundebuches in den beiden Sekundarstufen gefragt zeigen sich besonders bei L 08 wesentliche Differenzen: Während das deutsche Erdkundebuch in der Sekundarstufe I für ihn als Leitmedium fungiert, dient es in der Sekundarstufe II lediglich als Leitfaden. Die seltenere Nutzung wird mit der fehlenden Aktualität der in der Schule verfügbaren Oberstufenbücher begründet. In diesem Fall ergänzt er die Buchinhalte durch kopierte Medien didaktischer Zeitschriften und anderer Medienträgern.

Die Nutzung des deutschen Erdkundebuches erfolgt auch im regulären Erdkundeunterricht der Lehrer L 02 und L 15 in beiden Sekundarstufen sehr unterschiedlich. Wie L 08 nutzen sie das Buch in der Sekundarstufe II zugunsten von Arbeitsblättern deutlich seltener. Als Begründung nennen sie die fehlende Zufriedenheit mit dem eingeführten Buch. Eine entsprechende Ergänzung durch weitere Lehr- und Lernmaterialien führen auch L 09, L 10 und L 15 durch. Sie nutzen das deutsche Erdkundebuch damit im Sinne von Thöneböhs Typen als „Leitfaden“.

„Die Sek II hat auch – jetzt habe ich es so erlebt – hat auch kein, nicht das Erdkundebuch, das ich brauche. Also insofern sammel' ich das zusammen“ (L 02, A, 1220).

„In der Oberstufe weniger, muss ich ganz ehrlich sagen. In der Oberstufe sind die Bücher dann auch nicht so toll. Also Fundamente ist ja nur 'n Lernbuch, kann man nur sagen. Also die Cornelsen-Sachen haben zwar schon mehr Arbeitsteilung mit dabei, dann ist es da in meinem letzten Grundkurs, den ich da bis zur 13 hatte, da hatte ich dieses Seydlitz, das für Rheinland-Pfalz dann rausgegeben worden ist. Fand ich aber im Nachhinein auch nicht gut, also ... ((atmet nachdenklich stark aus)) sagen wir es so: Da wird noch mehr zusätzliches Material eigentlich reingegeben als in der Mittel- und Unterstufe eigentlich. Also von meiner Seite. Das ist meine eigene Erfahrung“ (L 15, A, 0387). „Ansonsten – auch in der Oberstufe muss ich mir meine – also in der deutschen Erdkunde in der Oberstufe muss ich mir meine Arbeitsblätter eigentlich dann doch selber zusammenstellen“ (L 15, A, 0500).

„Ganz selten“ und lediglich als „Steinbruch“ nutzen die Lehrer L 01, L 06 und L 17 das deutsche Erdkundebuch im regulären Erdkundeunterricht. Sie ziehen das Buch zwar z.T. für ihren Unterricht heran – die wesentliche Materialgrundlage bilden jedoch weitere Arbeitsmaterialien.

„Ich verfolge auf keinen Fall irgendwas chronologisch wie’s im Buch steht, sondern benutze im Grunde genommen das Erdkundebuch als Steinbruch“ (L 06, A, 0126).

„Also ich nehm’s schon als Grundlage. Denn// Die wir haben sind ja auch recht aktuell und die Materialien sind gut aufbereitet und lehrplankonform. Ich ergänz’ das aber .. deutlich. Also ... Ich seh’ das schon als Hilfe an, dass die Schüler das eben zur Verfügung haben, dass// Ich bemüh’ mich, die mit den verschiedenen Sachen arbeiten zu lassen [...] Aber .. Ja, es geht natürlich auch darüber hinaus“ (L 17, A, 0332).

Die funktionale Betrachtung dieser Bücher aus Sicht der bilingual unterrichtenden Lehrer zeigt folgendes Bild: Auch wenn L 01 das Buch nur selten in seinem Unterricht einsetzt, wird deutlich, dass er besonders die Lehrplankonformität des Buches schätzt und dieses für ihn eine Steuerungsfunktion übernimmt. Diese Aufgabe übernimmt das deutsche Erdkundebuch auch für L 02 und L 06.

„Der normale, der deutsche Erdkundeunterricht hat ja den Vorteil, dass unsere Lehrbücher auf den Lehrplan abgestimmt sind. Das heißt, ich hab’ keine Probleme, nach dem Lehrplan zu arbeiten mit dem zur Verfügung stehenden Buch. Im bilingualen ist es schwieriger“ (L 01, A, 0166).

Zudem weisen L 09, L 10, L 17 und L 18 explizit auf die unterstützende Funktion des Buches bei der Vorbereitung des Unterrichts hin und unterstreichen seine Orientierungs- und Entlastungsfunktion: „Man hält sich – also ich zumindest – halt’ mich an das Schulbuch und ergänze es. Aber ich nehm’ das Schulbuch erst mal als Hinweis: Was ist zu behandeln? Und guck’ natürlich dann auch in anderen Sachen: Praxis Geographie und so weiter. Gibt’s da was zu, was aktueller ist? Aber im Prinzip halt’ ich mich an das Schulbuch“ (L 10, A, 0108).

Den Lehrern ist außerdem bewusst, dass das Buch für die Schüler eine Hilfe darstellt und diesen eine Repräsentations- und Übungsfunktion liefert. Besonders betont wird seine Einsatzmöglichkeit ohne notwendige didaktisch-methodische Veränderungen sowie die Anleitung zum selbstständigen Lernen der Schüler (L 07, L 17).

„Ja, im deutschen Unterricht, wenn die Schüler das Buch haben, kann ich die mehr vorbereiten lassen zuhause. .. Da sind ja auch Fragen, Arbeitsanweisungen. Und im bilingualen – gut, ich kann eventuell auch 'n Arbeitsblatt schon vorher geben. Aber .. Allgemein ist es vielleicht so, dass doch die Arbeit im Unterricht kommt und .. es ist viel mehr, finde ich reproduktiv, also dass man sagt, .. es muss nachbereitet werden. Weniger vorbereiten, sondern nachbereiten“ (L 04, A, 0289).

„Ja klar. Im normalen [= regulären Erdkundeunterricht] kann ich also ohne weiteres Hausaufgaben aufgeben, die Arbeitsanweisungen übernehmen, die können Texte lesen, können Texte nacharbeiten – ohne Schwierigkeiten“ (L 07, A, 0497).

5.3.4.1 Das deutsche Erdkundebuch im bilingualen Unterricht: Lückenbüßer und Sicherheitsnetz?

Gemäß der funktionalen Begründung zum Einbezug deutschsprachiger Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht über die in Kapitel 2.2.3 dargelegten Argumente ist die auszugsweise Verwendung des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Erdkundeunterricht zu rechtfertigen.

Allen Schülern der befragten Lehrer steht ein deutsches Erdkundebuch zur Verfügung (vgl. Kapitel 5.2.1, S. 151). Nur bei einem Lehrer kommt es im bilingualen Unterricht häufig zum Einsatz (L 08). Er äußert, seine Schüler müssten dieses Buch z.T. zu jeder bilingualen Erdkundestunde mitbringen.

Ein Großteil der Lehrer verwendet das deutsche Erdkundebuch gelegentlich bis häufig im bilingualen Unterricht (z.B. L 06, L 07, L 09, L 16, L 17). Dabei muss differenziert werden zwischen seiner Nutzung *im* Unterricht oder der ausschließlich häuslichen Vor- oder Nachbereitung durch die Schüler (z.B. bei L 13). Als Begründung gibt L 13 an, das deutsche Buch z.B. zum Nachlesen einzusetzen, wenn „etwas zum Beispiel besser erklärt“ sei oder es die französischen Materialien „als zusätzliches Material“ (L 13, C, 0075) ergänze und zur Begriffssicherung der deutschen Termini diene. Im Unterricht selbst kommt das deutsche Erdkundebuch dieser Lehrkraft nicht zum Einsatz. L 09 (auch L 15) zieht während einzelner Phasen das deutsche Erdkundebuch als hauptsächliches Lehrmaterial heran und führt das Unterrichtsgespräch während einzelner oder mehrerer Stunden auf deutsch („[I]n der Regel ist dann die Stunde auf deutsch oder manchmal auch drei Stunden hintereinander. Also dieses Hin- und Herspringen möchte ich eigentlich nicht“ (L 09, A, 0437). Beim Einsatz von Einzelmedien aus dem deutschen Erdkundebuch (z.B. auf Arbeitsblättern) führt er das

Unterrichtsgespräch jedoch in der Zielsprache („Das machen wir dann auch auf französisch und das lernen die auch, dass man dann ganz schnell auf französisch das besprechen kann“; L 09, A, 0155).

In Rheinland-Pfalz ist die Aufteilung des bilingualen Unterrichts in einen deutschsprachigen sowie fremdsprachigen Anteil curricular verankert (vgl. Kapitel 2.2.1). Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob dieses Organisationsmodell aus Rheinland-Pfalz den stringenten Einsatz des deutschen Erdkundebuches ausschließlich in den deutschsprachigen Erdkundestunden und den Einsatz des französischen Buches in den französischsprachigen Unterrichtsstunden impliziert – oder ob das deutsche Buch auch in den französischsprachigen Unterrichtsstunden zum Einsatz kommt. Anstelle eines ständigen Nebeneinanders dieser beiden Anteile kommt es auch vor, dass Lehrer z.B. deutschsprachige Phasen im Laufe des Schuljahres geblockt durchführen. In diesen fungiert das deutsche Erdkundebuch als hauptsächliches Lehrmaterial.

„Also selten jetzt im bilingualen. Dann halt, wenn ich jetzt sage: Da ist 'ne tolle Abbildung drin, da kann ich zum Beispiel Vokabular mit vorentlasten. Wenn ich dann frühzeitig daran gedacht habe, dann sag' ich ihnen das und arbeite mit dem Bildmaterial. Wenn jetzt// es ist ja auch im bilingualen Unterricht nicht verboten, einen deutschen Text einzusetzen, ja, wenn jetzt wirklich 'ne Information über nichts anderes so gut rübergegeben [werden] kann wie jetzt gerade in diesem Text. [...] Dann passiert das auch mal. Aber in der Regel eigentlich bringen sie bei mir das Buch dann mit, wenn jetzt die deutschen Phasen sind. Wenn ich es aber frühzeitig merke, da sind schöne Bilder drin oder vielleicht – also ich selber, was ich ja auch daraus nutze, es kann gut sein, dass ich dann einfach sehe: Da ist jetzt ein schönes Diagramm. Ich scanne es mir raus und schreib' dann die entsprechenden Begriffe auf französisch dadran. Insofern findet das schon auch Benutzung. Nur .. teilweise merken es die Kinder gar nicht“ (L 15, A, 0369).

Eine entsprechende Blockung zum deutschsprachigen Unterrichtsgespräch und der Verwendung des deutschen Erdkundebuches zeigt sich besonders thematisch begründet. So äußern L 17 und L 09 explizit, v.a. in Klasse 9 im Rahmen des Themas „Stadt“ häufiger auf das deutsche Erdkundebuch zurückzugreifen.

Auf einen bewussten bilingual und interkulturell orientierten Einsatz verweist L 06:

„Also wenn Texte drin sind, die das ergänzen, was zum Beispiel im *Espace africain*

.. oder *eEspace mondial* nicht drinstehen, .. bzw. ich will, dass die auch Texte transformieren in die Fremdsprache// in der Fremdsprache zusammenfassen, dass ich also diesen zweisprachigen Unterricht hinbekomme vom Ausgangsmaterial, deutsche Materialien im Französischen verbalisiere, was ja 'ne Schwierigkeit darstellt. Dann nehm' ich das aus dem deutschen Erdkundebuch. Ich nehme .. weniger Texte, .. in seltenen Fällen Texte, ich nehme aber eben natürlich dann Karten, ich nehme Bilder“ (L 06, A, 0144).

Im Gegensatz zu o.g. Lehrern, in deren bilinguaem Erdkundeunterricht auch das deutsche Buch verwendet wird, gibt circa die Hälfte der Lehrer an, dieses nur selten bzw. nie in ihrem bilingualen Unterricht einzusetzen (z.B. L 01, L 02, L 03, L 04, L 05, L 12, L 14, L 18). L 01 setzt das deutsche Erdkundebuch nur selten als Buch im bilingualen Unterricht ein. Vielmehr dient es ihm als Materialgrundlage z.B. zur Erstellung von Arbeitsblättern, die mit Vokabelanmerkungen versehen an die Schüler ausgehändigt werden. In der Sekundarstufe II setzt dieser Lehrer das deutsche Buch – wie auch der Großteil der befragten Kollegen – bewusst nicht ein. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine deutlich häufigere Verwendung des deutschen Erdkundebuches in der Sekundarstufe I als in der Sekundarstufe II hin.

Die o.g. Verwendungsmuster implizieren die zentrale Frage, welche Faktoren die Quantität der Nutzung des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht besonders fördern bzw. reduzieren. So zeigen die Befragungsergebnisse, dass die muttersprachig französischen Lehrer i.d.R. selten das deutsche Erdkundebuch einsetzen. Diese Tatsache kann u.a. in der besonderen Affinität zu französischen Schulbüchern begründet sein. Gemeinsam ist den muttersprachig französischen Lehrern der Einsatz im bilingualen Unterricht in Rheinland-Pfalz. Diesbezüglich gilt es zu berücksichtigen, dass die Nutzung des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht zudem davon abzuhängen scheint, ob diese sowohl den regulären als auch den fremdsprachigen Anteil des Erdkundeunterrichts erteilen – oder ausschließlich im fremdsprachigen Anteil eingesetzt sind. Bei letzterer Situation wird deutlich, dass der Verzicht seines Einsatzes u.a. der Vermeidung von Überschneidungen der Mediennutzung aus dem deutschen Buch durch beide Erdkundelehrer begründet sein kann. So verzichtet L 04 zwar auf den Einsatz des deutschen Erdkundebuches, andere deutsche Materialien finden in seinem bilingualen Unterricht jedoch Verwendung. Damit kann eine grundsätzliche Ablehnung deutschsprachiger Medien im bilingualen Unterricht des Lehrers ausgeschlossen werden.

Inwiefern das Item der Berufserfahrung die Nutzung des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht beeinflusst, kann aus den Ergebnissen der Befragung nicht beantwortet werden. Vermutlich spielt dieser Faktor eine geringe Bedeutung. Zwar setzt L 08, der noch eine geringe Berufserfahrung im bilingualen Unterricht aufweist, häufig das deutsche Erdkundebuch ein, doch besitzen auch L 12 und L 15 erst wenige Jahre Berufserfahrung im bilingualen Bildungsgang. Diese Lehrkräfte greifen jedoch nur gelegentlich bzw. selten auf das deutsche Erdkundebuch zurück. Wesentlicher erscheint im Zusammenhang mit der Dauer der Berufserfahrung die Größe des verfügbaren Materialfundus. Da sich dieser – besonders im privaten Bereich – mit steigender Berufserfahrung erweitert, besitzen erfahrene bilingual unterrichtende Lehrer i.d.R. ein differenzierteres Spektrum an Lehr- und Lernmaterialien für ihren Unterricht. Auf das deutsche Erdkundebuch als „Notanker“ zur medialen Realisierung ihres Unterrichts sind die erfahreneren Lehrkräfte damit weniger angewiesen. Doch auch Lehrer mit noch geringer bilingualer Berufserfahrung können bereits einen großen eigenen Fundus an Lehr- und Lernmaterialien für ihren bilingualen Unterricht besitzen. Dies ist z.B. der Fall, wenn sie eine spezifische bilinguale Ausbildung erfahren haben und während dieser Zeit bereits mit dem angebotenen Unterrichtsmaterial in Kontakt gekommen sind. Damit können die Faktoren der Berufserfahrung, der Ausbildungssituation sowie des eigenen Materialfundus bei der Frage nach einer spezifischen Nutzungsmotivation nicht isoliert voneinander betrachtet werden.

Zu den o.g. Faktoren, die die Materialauswahl wesentlich beeinflussen, muss in entscheidendem Maße die Verfügbarkeit an Lehr- und Lernmaterialien in den Händen der Schüler gerechnet werden. Die Befragungsergebnisse zeigen jedoch keinen Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand und der Häufigkeit der Nutzung des deutschen Erdkundebuches. Obwohl die Schüler von L 08 und L 17 über ein französisches Erdkundebuch verfügen, setzen diese Lehrer das deutsche Erdkundebuch häufiger in ihrem bilingualen Unterricht ein als z.B. L 02, L 11, L 12 und L 15, deren Schüler in der Sekundarstufe I über kein französisches Schulbuch verfügen.

5.3.4.2 Die mediale Auswahl aus deutschen Erdkundebüchern

Nachdem die Ergebnisse zeigen, dass deutsche Erdkundebücher i.d.R. nur die Rolle eines „Steinbruchs“ im bilingualen Erdkundeunterricht spielen, soll im Folgenden skizziert werden, welche Medien aus diesen Büchern besonders Verwendung finden.

Es wird deutlich, dass v.a. visuelle Medien wie Karten, Bilder und Graphiken aus deutschen Erdkundebüchern eingesetzt werden. Dabei erweist sich das Vorgehen der Lehrer unterschiedlich. Während L 15 die Medien aus dem verfügbaren deutschen Erdkundebuch möglichst häufig einscannet, mit französischen Begriffen versieht und den Schülern diese als Arbeitsblatt aushändigt, kopiert L 16 diese Medien nicht und setzt sie grundsätzlich im Original ein.

Bezüglich der Materialauswahl und -erstellung eines bilingual unterrichtenden Lehrers gilt es laut EGGENSTEIN (1998, S. 40) „aus den französischen Schulbüchern sprachlich und thematisch passende Materialien herauszufiltern oder aus den deutschen Schulbüchern zu übersetzen“. Die Befragungsergebnisse zeigen jedoch, dass Übersetzungen aus sprachlichen und interkulturellen Gründen sowie aufgrund des Arbeitsaufwandes gemieden werden. Vielmehr werden deutsche Materialien z.B. mit Vokabelanmerkungen versehen und dienen den Schülern als Arbeitsblatt.

„Und dann zieh' ich denen das ab und dann für das Bilinguale, ehe ich das alles übersetze, das ist ja auch aufwändig, selbst wenn das so kleine sprachliche Sachen nur sind, muss ich es ja dann noch mal neu machen oder auch noch mal nachschlagen und dann schreib' ich die Fachbegriffe daneben“ (L 01, A, 0416).

Beim Gebrauch des deutschen Erdkundebuches muss die Tatsache der Übersetzung auch aus Schülersicht beleuchtet werden. So weist L 04 ausdrücklich darauf hin, der Einsatz deutschsprachiger Medien im bilingualen Unterricht bedeute für den Schüler die Notwendigkeit, die Informationen in der Zielsprache zu verbalisieren. „Das ist schwieriger, weil der Schüler muss es dann noch übersetzen“ (L 04, A, 0424). Dem Schüler kommt damit die Rolle eines Sprachmittlers zu. Auch vor diesem Hintergrund wählt L 06 bewusst deutschsprachige Medien aus – ohne diese selbst zu übersetzen.

Diese Aussage leitet über zu den Begründungen, deutsche Erdkundebücher im bilingualen Unterricht zu benutzen. So wählt L 09 aufgrund des Primats der sachfachlichen Lernziele längere deutsche Texte aus dem deutschen Buch. Diese Ziele sieht er besonders durch die Verwendung deutscher Schulbuchtexte realisiert, da „sonst [...] da ja nichts mehr hängen bleiben [würde]“ (L 09, A, 0133). Auch L 07 betont den Einsatz des deutschen Buches zur Vermeidung sachfachlicher Schwierigkeiten und zur Hilfestellung für die Lernenden („Also ich hab' jetzt in der 8. Klasse, da besprechen wir Entwicklung in Indien. Das hab' ich versucht, hiermit, mit diesem alten 6ème Band zu bearbeiten, und dort wo ich merke,

dass das nicht weitergeht, zum Beispiel .. Geographie Indiens, danehm' ich das deutsche Buch zur Hilfe"; L 07, A, 0355). Das verfügbare deutsche Erdkundebuch wird damit aus der Unzufriedenheit eingesetzt, mit dem französischen Erdkundebuch nicht die geographischen Ansprüche erfüllen zu können bzw. die Lehrplanvorgaben ausreichend zu behandeln. Damit übernimmt das deutsche Erdkundebuch u.a. die Funktion eines „Sicherheitsnetzes“ für den bilingualen Unterricht, um sachfachliche Ziele im Rahmen einzelner Themen ausreichend zu erfüllen. L 09 macht jedoch deutlich, das deutsche Erdkundebuch diene nicht dazu, die gleichen Inhalte in beiden Sprachen zu thematisieren. Vielmehr ver helfe das Buch zur „Vertiefung“ (L 09, A, 0145) der Inhalte sowie der Materialgrundlage bei fehlender Lehrplankonformität des französischen Buches, wenn die erforderlichen Inhalte im französischen Erdkundebuch „nur kurz oder gar nicht vorkommen“, „für unsere deutschen Lehrpläne nichts beisteuern“ (L 09, A, 0161) bzw. „wenn das im französischen Buch nicht so vorhanden ist“ (L 07, A, 0180). In dieser Situation versucht der Großteil der Lehrer, das inhaltliche Defizit zunächst durch Medien aus anderen französischen Erdkundebüchern (fotokopiert auf Folien oder Arbeitsblättern) bzw. durch den Einsatz bilingualer Themenhefte zu kompensieren. Der Griff zum deutschen Erdkundebuch erscheint bei den meisten Lehrern als letzter Ausweg vor der „Materiallosigkeit“ bzw. als Schutz vor einer zu starken Arbeitsbelastung durch die Erstellung eigener Arbeitsblätter. Neben der Funktion des deutschen Erdkundebuches als bewusst eingesetztem „Sicherheitsnetz“ (z.B. L 07, L 09) dient dieses zudem als „Lückenbüßer“ bei Materialdefiziten im fremdsprachig medialen Bereich (z.B. L 01, L 07, L 08, L 09).

„Ich setz' das Buch dann natürlich ein, das deutsche Buch, wenn das im französischen nur kurz oder gar nicht ist. Und dann setze ich das deutsche Buch eher ein. Oder wenn es Zusatzmaterialien liefert, was das französische Buch nicht gibt. Dann sag' ich: So, und zur// meinerwegen zur genaueren Untersuchung oder .. Intensivierung machen wir das im deutschen Buch“ (L 08, A, 0326). „Oder ich nehme eben auch häufig dann meine Materialien vom deutschen her. Also vom deutschen Erdkundeunterricht, z.B. wenn das so stumme Karten sind, ist es ja ((lacht)) eh' stumm. Und ich nehme auch manchmal einfach die deutschen Materialien und sage dann auch: Drückt es auf französisch aus“ (L 08, B, 0074).

Eine weitere Begründung für die Verwendung des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Unterricht liegt in dem Wunsch begründet, aktuellere und thematisch konforme Medien einzusetzen. Diese Tatsache spielt u.a. bei L 17 eine wesentliche Rolle, dessen Schüler

des bilingualen Unterrichts der Klasse 9 über ein veraltetes französisches Erdkundebuch verfügen. Zusätzlich zur fehlenden Aktualität enthält das französische Buch nicht die vom Lehrplan geforderten Inhalte zum Thema „Stadt“. Aufgrund dieser beiden Defizite greift L 17 stufenspezifisch auf das deutsche Erdkundebuch zurück, das ansonsten in seinem bilingualen Erdkundeunterricht nur sehr selten eingesetzt wird.

Auch der Grad der thematischen Abstraktion sowie die Behandlung von Themen zum Nahraum kann dazu führen, die Verwendung des deutschen Erdkundebuches zu bevorzugen. Beispielhaft nennt L 09 abstraktere Themen wie „Citybildung, Stadtgenese, Stadtstrukturen“ (L 09, A, 0166). Bezüglich Themen zum Nahraum und des möglichen Gebrauchs des deutschen Erdkundebuches gilt es vor dem Hintergrund der Untersuchungsräume Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu berücksichtigen, dass der Lehrplanelaufwurf in Rheinland-Pfalz i.d.R. die Behandlung des Heimatraumes im deutschsprachigen Sachfachanteil vorsieht – und dieser dementsprechend „automatisch“ anhand des deutschen Erdkundebuches vorgenommen wird.

Zudem spielen finanzielle Aspekte beim Einsatz des deutschen Erdkundebuches bzw. Auszügen aus diesem im bilingualen Unterricht eine Rolle. Um möglichst farbige Unterrichtsmaterialien darzubieten setzt L 17 neben bunten Abbildungen aus dem französischen Erdkundebuch Bilder und Farbfolien des deutschen Erdkundebuches ein. Diese haben den Vorteil, dass sie von der Lehrkraft auch im regulären Unterricht verwendet werden können. Damit entscheidet auch die Möglichkeit des weiteren Einsatzes einer Farbfolie darüber, ob eine Abbildung aus einem französischen oder einem deutschen Buch auf Folie fotokopiert wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass das deutsche Erdkundebuch auch im bilingualen Unterricht einiger Lehrer eine Strukturierungsfunktion übernimmt und über die Repräsentation der Lehrplaninhalte als Hilfestellung zur Gliederung von Unterrichtsinhalten dient. Dem deutschen Erdkundebuch kommt – wenn auch in einem deutlich geringeren Maße als im regulären Erdkundeunterricht – über die Bereitstellung von fachspezifischen Informationen eine Repräsentationsfunktion zu. U.a. für L 08 liefert o.g. Buch auch im bilingualen Unterricht aufgrund seiner Repräsentations- und Strukturierungsfunktion eine Entlastung. Inwiefern dieses Buch im bilingualen Unterricht motivierend auf die Schüler wirkt, kann hier nicht beantwortet werden. Laut HACKER (1980, S. 22–24) und BRUCKER (in HAUBRICH 1997, S. 296) bezieht sich die Motivierungsfunktion von Schulbüchern primär auf die Steigerung der Neugier und Aufmerksamkeit der Lernenden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden,

dass diese Faktoren stärker französischen Erdkundebüchern zukommen.

5.3.4.3 Didaktisch-methodische Begründungen zur Verwendung oder Ablehnung deutscher Erdkundebücher im bilingualen Unterricht

Wie auch bezüglich des Einsatzes französischer Erdkundebücher sowie bilingualer Themenhefte und Arbeitsblätter wurden die Lehrer nach den Kriterien gefragt, die sie mit deutschen Erdkundebüchern verbinden. Dazu sollten sie die in Abbildung 4.1 (S. 108) präsentierten Karten mit Selektionskriterien kommentieren und hierarchisch anordnen. Das gemittelte Ergebnis aller befragten Lehrer ist Abbildung 5.4 zu entnehmen.

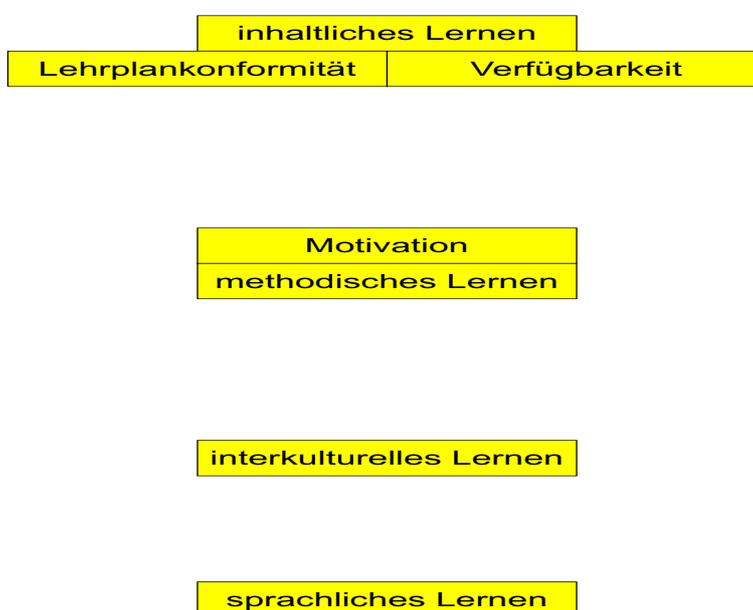


Abbildung 5.4: Selektionskriterien der Lehrer bezüglich deutscher Erdkundebücher

Als primär mit deutschen Erdkundebüchern verbundener Aspekt erweist sich das inhaltliche Lernen („und da steht natürlich inhaltliches, fachliches Lernen im Vordergrund“; L 03, A, 0307). Insgesamt gesehen direkt unter dem inhaltlichen Lernen ordneten die Lehrer die Lehrplankonformität ein („das ist natürlich, wenn es ’n neues Exemplar ist, lehrplankonform“; L 03, 0307).

Aus der Tatsache der Lehrplankonformität deutscher Erdkundebücher resultiert bei einzelnen Lehrern eine stärkere Orientierung am gebotenen Themenangebot des Schulbuches

als der häufige Rückgriff auf den Lehrplan. Diese „Sicherheit“ führt u.a. zu der Ansicht, Lehrplankonformität „sollte auch immer gegeben sein, sonst würd’s ja gar nicht eingeführt. Deshalb vergleich’ ich da nicht erst noch mal mit dem Lehrplan“ (L 10, A, 0120). Die Möglichkeit, einen Blick in das eingeführte deutsche Erdkundebuch als „Spiegel“ des Lehrplans zu werfen um sich über die Lehrplankonformität zu vergewissern, wissen bilingual unterrichtende Lehrer vermutlich mehr zu schätzen als ihre Kollegen des regulären Erdkundeunterrichts. Dies verdeutlicht das Zitat von L 17 (A, 0373): „Lehrplankonformität ist sehr angenehm, weil man das aus dem bilingualen ja eben immer selbst zusammenbasteln muss“.

Bezogen auf das Kriterium der Verfügbarkeit deutscher Erdkundebücher, das insgesamt direkt neben der Lehrplankonformität eingeordnet wurde, ertönte die in vielen Fällen erleichtert klingende Aussage: „Das ist verfügbar“ (L 03, A, 0307) bzw. „Klar. Es ist ja da“ (L 10, A, 0120). Da den Schülern in zahlreichen Schulen keine französischen Erdkundebücher bzw. bilingualen Themenhefte zur Verfügung stehen, verbinden die Lehrer mit dem deutschen Erdkundebuch besonders, dass „[d]ie Schüler [...] das dabei [haben] und ich kann darauf zählen, dass das da ist und dass ich damit meinen Unterricht bestreiten kann“ (L 15, A, 0457). Besonders geschätzt wird die Möglichkeit, auf ein verfügbares Lehrmaterial zurückgreifen zu können: „Also Verfügbarkeit ist schon mal – vor allem vor dem Hintergrund ‘bilingual Lernen’ – schön im deutschen, dass es da ist“ (L 17, A, 0355). Die Aussage zeigt, dass die Verfügbarkeit eines Buches für diesen Lehrer nicht als Selbstverständlichkeit gilt: „Also das ist wirklich ganz stark geprägt dadurch, dass ich ansonsten vor allem bilingual unterrichte. Denn sonst wär’ mir die Verfügbarkeit nicht so wichtig. Aber das ist// Man weiß es sehr zu schätzen, plötzlich mal zu sagen: ‘Und wir haben hier auch noch, zwei Seiten weiter, das ergänzende Material“ (L 17, A, 0378).

Insgesamt im Mittelfeld der Kriterien wurde der Aspekt der Motivation eingeordnet. Diesbezüglich gehen die Meinungen der Lehrer jedoch deutlich auseinander. Während L 09 (A, 0133) äußert: „Ich find’ sie sehr motivierend aufgemacht im Gegensatz zu den französischen Büchern“ betont L 15 die motivierenden Differenzen der verschiedenen deutschen Erdkundebücher (das „würde sicherlich auch vom Buch abhängen. Ich würde aber mal eher sagen, die sind eher nicht so besonders ansprechend“ (L 15, A, 0460). L 17 betont die motivierende Funktion des deutschen Erdkundebuches u.a. vor dem Hintergrund des häufigen Einsatzes von Arbeitsblättern. „Als Motivation würd’ ich immer was anderes nehmen .. zum Einstieg. Wobei .. im Vergleich zum französischen Lehrbuch ist das [= das deutsche Erdkundebuch] zum Beispiel motivierend – oder zum bilingualen Unterricht – wo man viel mit Kopien

arbeiten müsste. Es ist motivierend, weil's wenigstens bunt ist“ (L 17, A, 0365).

Die Bedeutung des methodischen Lernens anhand deutscher Erdkundebücher sehen die Befragten sehr buchabhängig: „Methodisches Lernen: Kommt drauf an, welches Buch man hat. Leg' ich großen Wert drauf, aber .. könnte noch deutlicher werden – ist aber in den Medien auch“ (L 17, A, 0361). „Das kommt natürlich auf den Verlag drauf an. Das nehm' ich jetzt mal – das methodische Lernen – in Bezug auf die *neueren* Bücher, die ja ihre Methodenseiten mit dabei haben“ (L 15, A, 0442).

L 06 verdeutlicht exemplarisch die geringe Bedeutung, die die befragten Lehrer mit Aspekten des interkulturellen und des sprachlichen Lernens bezüglich deutscher Erdkundebücher verbinden: „Aber die zwei Sachen [= interkulturelles Lernen und sprachliches Lernen] ((leise)) sind nicht drin“ (L 06, A, 0140). „Interkulturelles Lernen wird ja angestrebt, aber finde ich weniger. Weniger realisiert. Obwohl's da ja Einheiten gibt“ (L 17, A, 0358). Auch L 15 verdeutlicht beispielhaft o.g. Aspekte. Er sieht die Hierarchisierung dieser beiden Aspekte mit einer leichten Abweichung zum Gesamtergebnis: „da müsste man vielleicht sogar noch sprachliches *vor* interkulturelles Lernen legen, weil, wenn man so die deutsche Sprache lernt: Jeder Text fördert auch die deutsche Sprache, ja? Oder jedes Diagramm oder was auch immer. Und das interkulturelle Lernen, das wüsste ich nicht, wo ich das jemals da groß gefunden hab“ (L 15, A, 0464).

5.3.5 Vergleich der hierarchischen Ordnungen der mit deutschen und französischen Erdkundebüchern sowie bilingualen Lehr- und Lernmaterialien verbundenen Kriterien

In den vorausgehenden Kapiteln (vgl. Kapitel 5.3.2, 5.3.3 und 5.3.4) wurden die hierarchischen Ordnungen der mit französischen Erdkundebüchern, bilingualen Lehr- und Lernmaterialien sowie deutschen Erdkundebüchern verbundenen Selektionskriterien bzw. Anforderungen jeweils separat voneinander erläutert. Die folgenden Ausführungen stellen diese nebeneinander und bieten einen direkten Vergleich. Da die durch eine Legetechnik qualitativ erhobenen Positionierungen nicht eindeutig messbar sind, können die Mittelwerte nur als Tendenzen angesehen werden. Dennoch verdeutlichen sie, welche Funktionen das jeweilige Material im bilingualen Erdkundeunterricht der befragten Lehrer übernehmen kann und übernimmt.

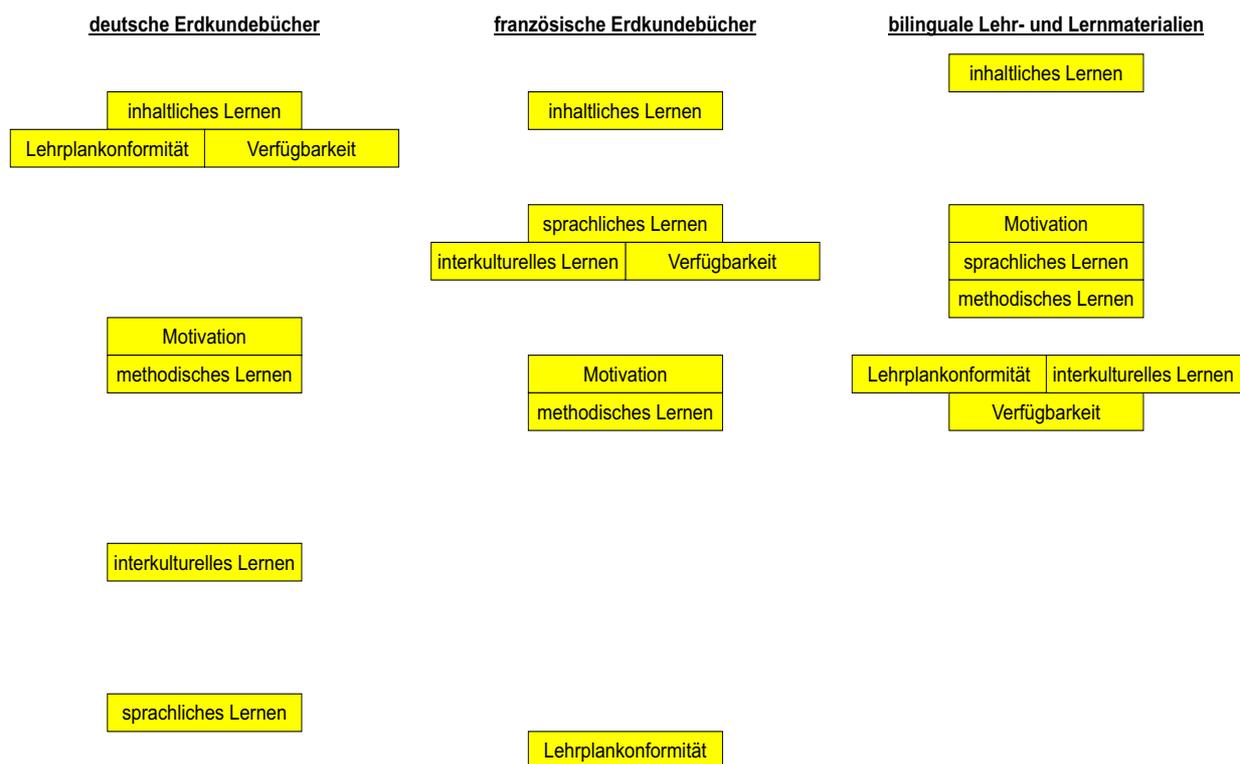


Abbildung 5.5: Vergleich der Selektionskriterien der Lehrer bezüglich deutscher und französischer Erdkundebücher sowie bilingualer Lehr- und Lernmaterialien

Gemeinsam ist den drei hierarchischen Ordnungen, dass sowohl mit deutschen als auch

französischen Erdkundebüchern primär inhaltliches Lernen verbunden wird. Dieses erwarten die befragten Lehrer auch vorrangig von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht. Damit spiegelt sich das Primat des Sachfaches auch aus Lehrersicht in den Lehr- und Lernmaterialien wider.

Leichte Differenzen zwischen allen drei Strukturen bestehen in der Positionierung der Motivation. Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass die motivationale Ausstrahlung französischer Erdkundebücher für Schüler des bilingualen Unterrichts aus Lehrersicht niedriger ist als die des deutschen Erdkundebuches im regulären Erdkundeunterricht. Diese Meinung äußert L 07 exemplarisch: „Dabei ist die Motivation teilweise etwas geringer als beim deutschen, weil es eben schwierig ist“ (L 07, A, 0049). Auf dieser Tatsache begründet sich schließlich die höhere Einordnung des Kriteriums Motivation als Anforderung an spezifisch bilingual konzipierte Lehr- und Lernmaterialien. Auch hinsichtlich des methodischen Lernens zeigen die Befragungsergebnisse nur geringe Differenzen in seiner Positionierung.

Große Unterschiede bestehen jedoch in der Einordnung des sprachlichen und interkulturellen Lernens, der Verfügbarkeit sowie der Lehrplankonformität der jeweiligen Materialien. Sprachliches Lernen wird – nach dem inhaltlichen Lernen – besonders mit französischen Erdkundebüchern verbunden. Auch bilinguale Lehr- und Lernmaterialien sollen laut der Befragungsergebnisse in einem wesentlichen Maße das sprachliche Lernen der Schüler fördern. Im Vergleich zu französischen Erdkundebüchern und bilingualen Materialien wird deutschen Erdkundebüchern nur eine geringe Unterstützung sprachlichen Lernens zugesprochen („Ja, da [= im regulären Erdkundeunterricht] ist das sprachliche Lernen geringer“ (L 07, A, 0302) bzw. es „ist untergeordnet“ (L 09, A, 0133). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bezüglich des interkulturellen Lernens. Dieser Aspekt zeigt von französischen Erdkundebüchern über bilinguale Themenhefte und Arbeitsblätter bis hin zu deutschen Erdkundebüchern eine abnehmende Tendenz. Aus Sicht der Lehrer ermöglicht der bilinguale Unterricht damit – über den Einsatz der Lehr- und Lernmaterialien – in besonderem Maße bzw. stärker als im regulären Erdkundeunterricht interkulturelles Lernen der Schüler.

Die unterschiedlichen Positionierungen der Verfügbarkeit stimmen mit den Ergebnissen bezüglich der für die Schüler und Lehrer verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien überein (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2). Aufgrund der Tatsache, dass den Schülern nicht in allen Schulen ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung steht, rangiert dieser Aspekt im oberen Mittelfeld. In der Einordnung bezüglich bilingualer Lehr- und Lernmaterialien liegt die Verfügbarkeit auf der untersten Stelle. Diese Anordnung resultiert aus der Tatsache,

dass – nach Einschätzung der Lehrer – nur eine sehr geringe Auswahl an bilingualen Unterrichtsmaterialien existiert. Dagegen werden deutschen Erdkundebüchern in hohem Maße Verfügbarkeit und Lehrplankonformität zugeschrieben. Letztere rangiert bezüglich französischer Erdkundebücher auf der untersten Ebene der Einordnungen. Diese Ergebnisse decken sich mit den theoretischen Ausführungen bezogen auf die Lehrplankonformität französischer Erdkundebücher mit den Lehrplankonformität der Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Laut überwiegender Meinung der befragten Lehrer erweisen sich französische Erdkundebücher damit als nicht lehrplankonform. Deutschen Erdkundebüchern wird nur in einem geringem Maße interkulturelles und sprachliches Lernen zugesprochen. Beide Selektionskriterien rangieren daher im Mittelwert bzw. auf dem oder den untersten Plätzen.

Auffallend ist die insgesamt deutlich geringer ausfallende Streuung der eingeordneten Aspekte bezogen auf bilinguale Lehr- und Lernmaterialien im Vergleich zu französischen und deutschen Erdkundebüchern. Dies lässt sich damit begründen, dass bei der Einordnung bezüglich französischer und deutscher Erdkundebücher zahlreiche Aspekte weit nach unten gelegt wurden oder rausfallen sollten (vgl. Abb. 5.2, S. 198).

5.4 Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Erdkundeunterricht

In den vorausgehenden Kapiteln wurden die biographischen, organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen der befragten Lehrer aufgezeigt. Zudem konnten einzelne im bilingualen Erdkundeunterricht verwendete Lehr- und Lernmaterialien in Themenanalysen hinsichtlich ihrer Verwendungshäufigkeit und Selektionskriterien charakterisiert werden. Im folgenden Kapitel werden die befragten Lehrer bezüglich ihrer Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht typisierend dargestellt.

Leitfrage 5: *Welche unterschiedlichen Rezeptions- und Verwendungsmuster von Lehr- und Lernmaterialien zeigen Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts?*

Vor dem Hintergrund THÖNEBÖHNS (1995) Arbeit muss von verschiedenen Typen ausgegangen werden. Somit gilt es zu erläutern, worin ihre Unterschiede der Rezeption und Verwendung liegen. Als weiteren Schwerpunkt beleuchten die folgenden Ausführungen die Fragestellung, ob und inwiefern gleiche bzw. ähnliche Rahmenbedingungen der Lehrer (individuell, organisatorisch-curricular, materiell) zu ähnlichen Verwendungsmustern von Schulbüchern im bilingualen Unterricht führen.

Dieses Kapitel ist so aufgebaut, dass vor dem Hintergrund einer möglichen Typenbildung zunächst die Typisierungsdimensionen und die spezifischen Ausprägungen der Kategorien dargelegt werden (vgl. Kapitel 4.3.3.2). Im Anschluss daran werden Typen gebildet und beschrieben. Tabellarische Aufstellungen verdeutlichen ihre jeweiligen Merkmale. Das Kapitel schließt mit der Interpretation der verschiedenen Typen und ihren handlungsleitenden Rahmenbedingungen.

Wie im Stufenmodell von KELLE/KLUGE (1999) dargelegt (vgl. Abb. 4.3, S. 125) vollzieht sich die Typenbildung in vier Stufen, die z.T. sehr eng miteinander verzahnt sind (vgl. auch MAYRING 2003, S. 91). Zur Bestimmung der Typisierungsdimensionen wurden vor dem Hintergrund der Frage nach gleichen oder divergierenden Rezeptions- und Verwendungsmustern der befragten Lehrer pro Typisierungsdimension (Kategorie) die folgenden typischen Ausprägungen (Subkategorien) festgelegt (siehe Abb. 5.6):

- a) Art der Materialien (Subkategorien A-F),
- b) Verfügbarkeit (Subkategorien 0/1),

c) Häufigkeit der Verwendung (Subkategorien 0-3),

d) Selektionskriterien (Subkategorien 1-10).

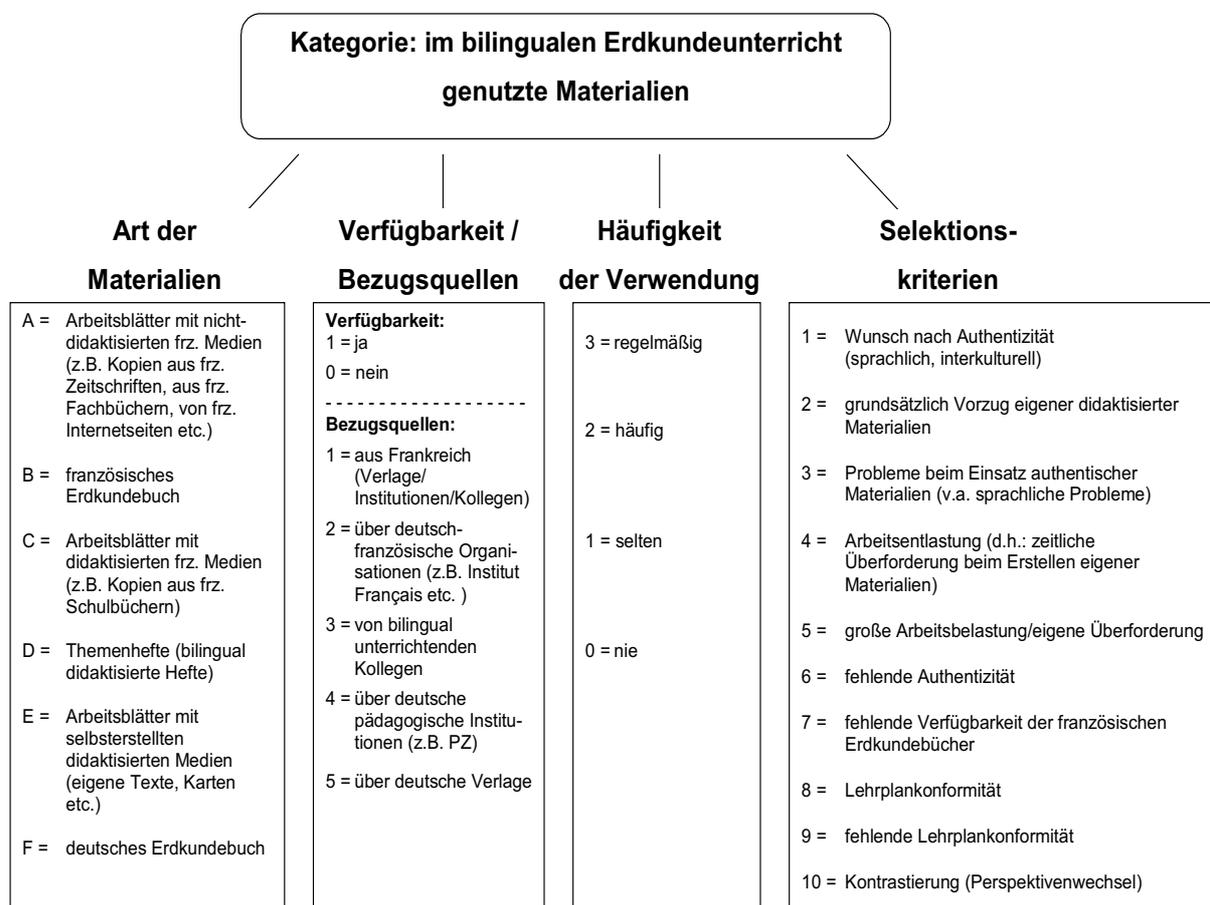


Abbildung 5.6: Untersuchungskategorien der Typenbildung zur Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht, eigener Entwurf

Bezüglich der Art der Materialien wird zwischen sechs Kategorien (1-6) differenziert. Diese beziehen sich auf (A) Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen Medien, worunter Arbeitsblätter mit Fotokopien aus z.B. französischen Zeitungen, Zeitschriften und Fachbüchern sowie Auszüge französischer Internetseiten fallen. Als weitere Materialart gelten (B) französische Erdkundebücher. Diese sind im Gegensatz zu obigen Arbeitsblättern (A) durch die Didaktisierung ihrer Medien für einen bestimmten schulischen Adressatenkreis gekennzeichnet. Die dritte Kategorie bilden (C) Arbeitsblätter mit didaktisierten französischen Medien. Diese können z.B. aus fotokopierten Schulbuchseiten oder einer vom

Lehrer selektierten medialen Zusammenstellung verschiedener französischer Erdkundebücher bestehen. Ausgenommen sind Kopien aus Themenheften. Speziell für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht konzipierte Themenhefte bzw. Dossiers (vgl. Kapitel 3.4.4) sowie Kopien aus diesen fallen unter die Kategorie (D). Arbeitsblätter mit eigenständig durch den Lehrer didaktisierten Medien bilden die Kategorie (E). Diese enthalten z.B. Texte oder Karten, die vom Lehrer selbstständig erstellt wurden. Dadurch sind sie i.d.R. gekennzeichnet durch einen hohen Grad an sprachlicher Adaptation bzw. adressatengerechter Passung. Die sechste Kategorie wird gebildet von (F) deutschen Erdkundebüchern.

Die Anordnung der Materialarten (A) bis (F) folgt zum Einen einer Hierarchisierung bezüglich ihrer zielsprachlichen und interkulturellen Authentizität. Dabei weisen die Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen Medien (A) den höchsten Grad an zielsprachlicher und interkultureller Authentizität auf. Zum Anderen zeichnet sich in der Abstufung (A) bis (E) ein zunehmender Adressatenbezug des Materials für bilingual unterrichtete Schüler aus.

Die Subkategorien des Merkmals *Verfügbarkeit* beschränken sich auf die Ausprägungen „ja: verfügbar“ (1) oder „nein: nicht verfügbar“ (0). Die Kategorie *Bezugsquellen* wurde im Rahmen der Interviews zwar erhoben, sie fließt aber nicht in die Typisierung der Lehrer bezüglich ihrer Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht ein, sondern ist vielmehr vor dem Hintergrund ihrer Zufriedenheit mit der Materialsituation von Interesse.

Hinsichtlich der *Häufigkeit der Verwendung* der jeweiligen Lehr- und Lernmaterialien erfolgt eine Differenzierung zwischen den vier Ausprägungen „nie“ (0), „selten“ (1), „häufig“ (2) sowie „regelmäßig“ (3). Bei einer Trias der Ausprägungen wie z.B. „nie“ (0), „gelegentlich“ (1) sowie „regelmäßig“ (2) wären die Unterschiede zwischen den Verwendungsmustern einzelner Lehrer zu stark generalisiert worden. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Angaben um subjektive Einschätzungen der Lehrer handelt.

Aus den in der Gesamtheit der Interviews genannten *Selektionskriterien* wurden insgesamt zehn Ausprägungen eruiert. Zu diesen gehören (1) der Wunsch nach Authentizität, (2) der grundsätzliche Vorzug (eigener) didaktisierter Materialien, (3) (sprachliche) Probleme beim Einsatz authentischer Materialien sowie die Begründung des Einsatzes vor dem Hintergrund einer (4) Arbeitsentlastung. Als weitere Motive nannten die Lehrer (5) eine große Arbeitsbelastung beziehungsweise die eigene zeitliche oder sprachliche Überforde-

rung, (6) fehlende Authentizität, (7) fehlende Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches/französischer Erdkundebücher, (8) den Wunsch nach Lehrplankonformität, (9) die Kritik der fehlenden Lehrplankonformität sowie (10) den Wunsch nach einer möglichen kontrastiven Darstellungsweise vor dem Hintergrund interkultureller Lernziele. Einzelne Motive wie z.B. die (8) Lehrplankonformität und (9) die fehlende Lehrplankonformität sind durch eine große inhaltliche Nähe zueinander gekennzeichnet. Ihre separate Auflistung folgt der Differenzierung in Motive zur *Nutzung* sowie zur *Ablehnung* der jeweiligen Materialien (siehe differenzierte Darlegung in der Spalte „Selektionskriterien: mögliche Angaben“ in Abb. 5.9, siehe S. 247).

KELLE/KLUGE (1999, S. 89) nennen in ihrem Beispiel einer Typenbildung, dass „[d]ie Konstruktion und anschließende Reduktion des Merkmalsraums [...] zu einer vier Delinquenztypen umfassenden, für die weitere Analyse handhabbaren Typologie [führte]“. Auch im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass sich die Konstruktion des Merkmalsraums zu o.g. Kategorien und Subkategorien als sehr komplex erweist. Aus diesem Grund wurde die *Häufigkeit der Verwendung* der aufgeführten Lehr- und Lernmaterialien als primäres Kriterium für die Typenbildung ausgewählt. In einem weiteren Schritt wurde dieser Merkmalsraum mit der Kategorie *Selektionskriterien* (als Motivation für die Verwendung bzw. Ablehnung) kombiniert. Auf dieser Grundlage wurden die im folgenden beschriebenen Typen eruiert.

Die Kreuztabelle (siehe Abb. 5.7, S. 242) bildet die Merkmalsräume aller befragten Lehrer bezüglich ihrer verwendeten Lehr- und Lernmaterialien in der Sekundarstufe I und II sowie deren Häufigkeit der Verwendung ab. Sie weist auf eine Vielzahl von Merkmalsausprägungen hin. Diese wurden in einem nächsten Auswertungsschritt auf ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht und gruppiert (= Gruppierung der Fälle).

Entsprechende Gruppen wurden in einem ersten Schritt für die Sekundarstufe I gebildet. Dabei wurden in der Kreuztabelle 5.7 Verwendungsmuster gesucht, die untereinander eine möglichst große Heterogenität ihrer Merkmalsausprägungen aufweisen. Der zweite Schritt bestand in der Analyse der Verwendungsmuster bezogen auf die Sekundarstufe II. Diese Analysen mündeten schließlich in dem Vergleich der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien in beiden Sekundarstufen.

	L 01	L 02	L 03	L 04	L 05	L 06	L 07	L 08	L 09	L 10	L 11	L 12	L 13	L 14	L 15	L 16	L 17	L 18
A Arbeitsblatt mit nicht-didaktisierten frz. Medien (Kopien aus Zeitungen, Sachbüchern, Hefen etc.) (Sek I)	1	3	3	3	3	3	1	0	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1
Arbeitsblatt mit nicht-didaktisierten frz. Medien (Kopien aus Zeitungen etc.) (Sek II)	3	-	3	3	3	3	2	-	-	2	3	3	-	-	2	2	2	3
B französisches Erdkundebuch (im Original) (Sek I)	2	0-1	3	0	3	0	2	2	2	0	0	0	2	3	0	0	2	1
französisches Erdkundebuch (im Original) (Sek II)	2	-	2	3	3	3	3	-	-	2	3	3	-	-	3	3	2	3
C Arbeitsblatt mit [kopierten] didaktisierten frz. Medien (Sek I)	3	3	3	3	2	3	2-3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
Arbeitsblatt mit [kopierten] didaktisierten frz. Medien (Sek II)	2	-	2	2	2	3	2	-	-	2	2	2	-	-	2	2	2	2
D bilinguales Themenheft (Sek I)	1	1	1	1	0-1	3	2	2	2	2	3	1	0-1	2	2	3	2	2
bilinguales Themenheft (Sek II)	0	-	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0	-	-	0	0	0	0
E Arbeitsblatt mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten, Kopien aus dt. Schulbuch etc.) (Sek I)	2	1	1	2	0	1	1	0	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1
Arbeitsblatt mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten, Kopien aus dt. Schulbuch etc.) (Sek II)	2	-	1	1	0	1	1	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1
F deutsches Erdkundebuch (Sek I)	1	0	0	0	0-1	1	2	2-3	2	1	1	0-1	0-1	0	1	2	2	1
deutsches Erdkundebuch (Sek II)	1	-	0	0	0-1	2	1	-	-	0	1	0	-	-	1	2	1	1

Abbildung 5.7: Kreuztabelle zur Häufigkeit der Verwendung der aufgeführten Materialien aller Lehrer in den Sekundarstufen I und II

Bezüglich der Verwendungsmuster in der Sekundarstufe I zeigen sich drei deutliche Extrema:

1) Fall I:

Auffallend ist zum Einen die besonders starke Ausprägung der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien der Subkategorien A-C, d.h. von Arbeitsblättern mit nicht-didaktisierten französischen Medien (A), französischen Erdkundebüchern (B) und Arbeitsblättern mit didaktisierten französischen Medien (C) (siehe L 05). Da die Auflistung der Lehr- und Lernmaterialien in Abbildung 5.6 (S. 239) und Tabelle 5.7 einer zielsprachlichen und kulturellen Authentizität der Partnersprache und Kultur folgt, deutet dieses Verwendungsmuster auf einen Schwerpunkt der Verwendung authentischer zielsprachlicher Materialien hin.

2) Fall II:

Ein davon deutlich divergierendes Verwendungsmuster besteht in der hauptsächlichlichen Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien der Subkategorien Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen Medien (A), Arbeitsblätter mit didaktisierten französischen Medien (C) sowie Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (E). Diese Merkmalsausprägung zeigt eine Dominanz der Nutzung von Arbeitsblättern (z.B. L 02, L 04, L 12, L 13).

3) Fall III:

Ein weiteres wesentlich divergierendes Verwendungsmuster ist durch eine seltene bis fehlende Verwendung von Arbeitsblättern (A: 0; C: 1; E: 0), eine seltene bis häufige – jedoch nicht regelmäßige – Nutzung des französischen Erdkundebuches (B), eine häufige Nutzung bilingualer Themenhefte (D) sowie eine häufige Nutzung des deutschen Erdkundebuches (F) gekennzeichnet (L 08). In diesem Verwendungsmuster dominieren didaktisierte Medienverbände in Form von Schulbüchern und Themenheften.

Zusätzlich zu den o.g. Fällen mit ihren sehr heterogenen Merkmalsausprägungen im Vergleich zueinander konnten Verwendungsmuster eruiert werden, die bezüglich ihrer Merkmalsausprägungen zwischen den Extrema eingeordnet wurden. Die Unterschiede zu o.g. Fällen und ihre Homogenität untereinander begründen die Existenz der Fälle IV und V.

4) Fall IV:

Das Verwendungsmuster des Falls IV zeichnet sich durch eine häufige Nutzung authentischer zielsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien (A-C) sowie von Arbeitsblättern mit selbsterstellten didaktisierten Medien (E) aus. Diese Gruppierung ist bezüglich ihres Verwendungsmusters zwischen Fall I und Fall II einzuordnen (z.B. L 01).

5) Fall V:

Fall V ist durch eine insgesamt ausgeglichene Verwendung aller aufgeführten Lehr- und Lernmaterialien (A-F) gekennzeichnet. Diese Gruppierung wurde bezüglich ihres Verwendungsmusters daher zwischen den Fällen I, II und Fall III eingeordnet (z.B. L 07).

Zusammenfassend lassen sich o.g. Merkmalsausprägungen wie folgt beschreiben:

- Fall I: dominante Verwendung authentischer zielsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien (A), (B), (C),

- Fall II: dominante Verwendung von Arbeitsblättern (A), (C), (E); seltene bis keine Verwendung didaktisierter Medienverbunde (B), (D), (F),
- Fall III: dominante Verwendung didaktisierter Medienverbunde (B), (D), (F); seltene bis keine Verwendung von Arbeitsblättern (A), (C), (E),
- Fall IV: dominante Verwendung authentischer zielsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien (A), (B), (C) sowie selbsterstellter Arbeitsblätter (E); sehr geringe bis keine Nutzung deutscher Erdkundebücher (F),
- Fall V: ausgewogene Verwendung aller aufgeführten Lehr- und Lernmaterialien (A-F).

Auf der Grundlage der jeweiligen Merkmalsprägungen galt es in einem nächsten Schritt, die o.g. Fälle bzw. Gruppierungen als Typen zu benennen. Die Entwicklung der Typenbegriffe erfolgte vor dem Hintergrund ihrer Häufigkeit der Verwendung der jeweiligen Lehr- und Lehrmaterialien sowie ihrer Selektionskriterien.

Beispiele für die Begriffsbildung von Typisierungen liefern z.B. die Mediennutzungstypen von OEHMICHEN (2004). Er benennt seine Typen als „Der aktiv-dynamische Nutzer“ und „Der selektiv-zurückhaltende Nutzer“. Diese beiden Hauptnutzergruppen werden anschließend weiter differenziert. Eine Trias ihrer Typologie zu Biologielehrern entwickelte NEUHAUS (2004) mit den Bezeichnungen „Der sprachlich-kreative“, der „Der fachlich-kreative“ sowie der „Der fachlich-authentische“. Bezüglich ihrer Einstellung zur Globalisierung typisierte UPHUES (2007, S. 126 ff.) die befragten Schüler als „Der Global-Bewusste Typ“, „Der Global-Indifferente Typ“ sowie „Der Global-Kognitive Typ“. Zur Entwicklung von Typenbegriffen vgl. auch SPRONDEL (1979, S. 140–154) sowie KLIMENT (1997, S. 220–231).

Vor dem Hintergrund der dominanten Verwendung authentischer zielsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien wird für den Fall I die Bezeichnung „Der Authentische“ gewählt. Fall II, der überwiegend Arbeitsblätter einsetzt und eine seltene bis fehlende Verwendung didaktisierter Medienverbunde aufweist, wird aufgrund seiner kreativen, selbstständigen Erstellung von Materialien als „Der Kreative“ bezeichnet. Schließlich werden die Merkmalsausprägungen des Falls III mit seiner hauptsächlichlichen Verwendung didaktisierter Medienverbunde und dem seltenen bis fehlenden Einsatz von Arbeitsblättern – vor dem Hintergrund des primären Selektionskriteriums der Arbeitsentlastung – als Typ „Der Entlastungssuchende“ zusammengefasst. Als „Der Authentisch-Kreative“ soll Fall IV – als Zwischentyp zwischen I und II – bezeichnet werden. Die ausgewogene Verwendung aller aufgeführten Lehr- und

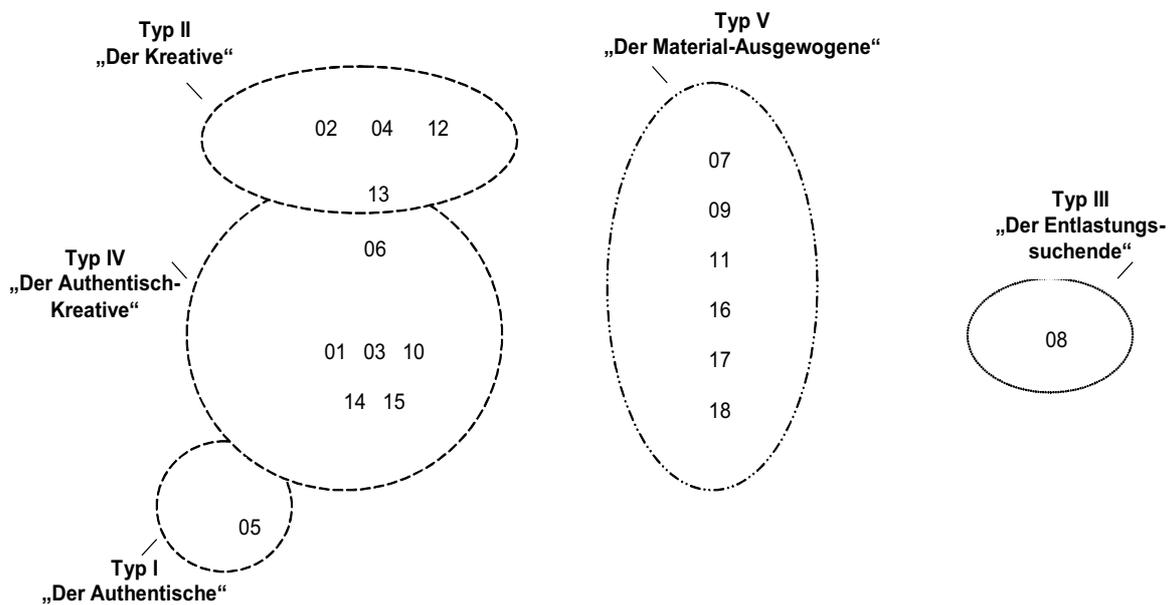
Lernmaterialien führt für Fall V zur Benennung als „Der Material-Ausgewogene“ (siehe Abb. 5.8, S. 246).

Zur Bestimmung der Prototypen sollen aus o.g. Gruppierungen die Lehrer ausgewählt werden, die bezüglich ihres Merkmalsraums die prägnantesten Ausprägungen ihres Typs sowie die größten Differenzen zu den anderen Gruppierungen aufweisen. Für den Typen „Der Authentische“ trifft dies auf L 05 zu. Der Typ „Der Kreative“ wird durch den Prototypen L 02 und „Der Entlastungssuchende“ durch L 08 repräsentiert. Für den „Authentisch-Kreativen“ steht L 01 prototypisch. L 07 spiegelt den Merkmalsraum des „Material-Ausgewogenen“ am deutlichsten wider. Die folgenden Charakterisierungen der verschiedenen Typen zeigen zunächst prototypische Aussagen ihrer Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien auf. Im Anschluss daran werden exemplarische Rahmenbedingungen von Lehrern des Typus’ dargelegt.

5.4.1 Typ I: „Der Authentische“

Bezüglich gerne verwendeter Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht gibt „Der Authentische“ die Nutzung französischer Erdkundebücher an. Auffallend sind seine sehr großen Kenntnisse über Schulbuchkonzeptionen unterschiedlicher französischer Verlage. Sämtliche Medien dieser Bücher verwendet L 05 gerne: „Denn gerade in Erdkunde muss die Vielfalt der Materialien klar gemacht werden. Ich denke aber, dass ein gutes Kartenmaterial und Fotomaterial für den Anfang wesentlich ist. Nachher kommen Graphiken usw.“ (L 05, A, 0418). Diese Aussage unterstreicht zum Einen die Wertschätzung des Bild- und Kartenmaterials französischer Schulbücher. Zum Anderen wird deutlich, dass auch die von mehreren Lehrern z.T. erheblich kritisierten fremdsprachigen Texte französischer Erdkundebücher nicht abgelehnt werden.

Für den Prototypen „Der Authentische“ ergibt sich der in Abb. 5.9, S. 247, dargelegte Merkmalsraum bezüglich seiner Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Erdkundeunterricht. Zur Erläuterung der Zahlenangaben vgl. Abb. 5.6 (S. 239). So verdeutlicht z.B. die Zahl 6 das Selektionskriterium der fehlenden Authentizität. Dieses Kriterium führt L 05 bezüglich bilingualer Themenhefte, Arbeitsblättern mit selbsterstellten Medien sowie deutschen Erdkundebüchern an. Die unter „möglichen Angaben“ aufgeführten Selektionskriterien verdeutlichen, welche Kriterien für die Nutzung oder Ablehnung sprechen.



Material	Typ I	Typ IV	Typ II	Typ V	Typ III
A	X (3)	X (1-3)	X (2-3)	X (1-2)	
B	X (3)	X (2-3)*	X (0-1; L 13: 2)	X (1-3)*	X (2-3)
C	X (2)	X (3) (L 14: 2)	X (3)	X (2-3)	X (1)
D		X (1-2) (L 06: 3)	X (0-1)	X (2-3)	X (2)
E		X (1-3)	X (1-3)	X (1-3)	
F	X (0-1)	X (0-1)	X (0-1)	X (1-2)	X (3)

* 0 bei Schülern ohne Buch

Abbildung 5.8: Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe I

Als Begründungen für die Verwendung französischer Erdkundebücher nennt L 05 die Authentizität, die Verfügbarkeit farblicher Materialien, das Angebot an Übungen, Worterklärungen und aktuellen Zahlenmaterials aufgrund der Aktualität französischer Erdkundebücher. Auch der hohe Motivationsgrad dieser Bücher spielt eine Rolle:

„Also gerade in Erdkunde, gerade die französischen Bücher. Das ist das Bildmaterial, das Kartenmaterial. Übungen sind dabei, Vokabular ist erklärt, Texte sind authentisch. Wenn sich die Schüler mit ihren Partnern anlässlich eines Austauschs treffen, erleben sie: ‘Ach, die haben die selben Bücher wie wir. [...] Ach, die sind da, bei der Lektion sowieso und wir sind da. Für sie ist es wirklich, die haben ihren Spaß dran. Ich sehe auch, wenn ich die Bücher austeile oder wenn sie mal mit Abschreiben fertig sind, dann blättern sie weiter, sie suchen und schauen’“ (L 05, A, 0267).

	Beispiel: L 05 Typ: "Der Authentische"	verfügbar in/für			Häufigkeit der Nutzung	Selektions- kriterien	mögliche Angaben:
		Schule	Fundus	Schüler			
A	Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Zeitungen, frz. Fachbüchern etc.)		1	1	3	1	Nutzung: 1 Ablehnung: 3; 5
B	französisches Erdkundebuch	1	1	1	3	1	Nutzung: 1; 4 Ablehnung: 2; 3
C	Arbeitsblätter mit didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Schulbüchern)		1	1	2	1	Nutzung: 1; 2; 7 Ablehnung: 3; 5
D	bilinguale Themenhefte (d.h. speziell bilingual didaktisierte Hefte)	1	1	0	0-1	6	Nutzung: 3; 4; 7; 8 Ablehnung: 2; 6
E	Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten etc.)		1	0	0	6	Nutzung: 2; 3; 7 Ablehnung: 5; 6
F	deutsches Erdkundebuch	1	1	1	0-1	6; 10	Nutzung: 3; 4; 7; 8; 10 Ablehnung: 6

Abbildung 5.9: Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Authentische“

Die Verwendung von Arbeitsblättern erfolgt vor dem Hintergrund der möglichen Aktualität. „Der Authentische“ setzt vor allem Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen Medien ein, doch spielen auch Arbeitsblätter mit didaktisierten französischen Medien (wie z.B. Fotokopien aus französischen Erdkundebüchern, über die die Schüler nicht verfügen) eine bedeutende Rolle. Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten französischen Medien lehnt „Der Authentische“ in der Regel ab. Auch diese Hierarchie der Verwendung verschiedener Stufen sprachlicher und kultureller Authentizität der Arbeitsblätter unterstreicht die Zuordnung zu diesem Typen.

Wie in der Kreuztabelle (Abb. 5.9) dargelegt, verwendet „Der Authentische“ das deut-

sche Schulbuch i.d.R. nicht. Nur selten folgt dieser Lehrer der bewussten Entscheidung, „Brücken [zu] schlagen“ zwischen dem regulären und dem bilingualen Erdkundeunterricht (L 05, A, 0304). Damit dient das deutsche Erdkundebuch in einzelnen Fällen der bewussten Initiierung eines interkulturellen Perspektivenwechsels. Es bietet diesem Lehrer im bilingualen Unterricht jedoch weder eine steuernde noch eine arbeitsentlastende Funktion. Ablehnung erfahren die für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht konzipierten Themenhefte der „Reihe bilingualer Unterricht“ des Klett-Verlags (*Espace*-Hefte: DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999). Diese Ablehnung wird primär mit der fehlenden Authentizität der Hefte begründet.

„Ja, die kenn’ ich. Die hab’ ich nicht angeschafft. Die haben wir im *CDI*. Aber das ist mir zu wenig authentisch. Wir müssen einfach das Niveau halten. Ja, die Idee ist nicht schlecht. Da steckt auch sehr viel Arbeit drin (L 05, A, 0195). [...] [Aber] oft wirkt’s zu unauthentisch (L 05, A, 0202) [...] Gerade in Erdkunde brauchen Sie die Farben. Er ist also bestimmt ’n guter Ansatz. Ich will das nicht von Grund auf kritisieren (L 05, A, 0222) [...] Aber – wie gesagt – also das [= *Espace*-Heft] kann man vielleicht ergänzend nehmen für Übungen, weil dann Vokabular dabei ist und so weiter. Warum nicht. Aber für uns ist es zu teuer, ein Buch anzuschaffen und noch diese Extra-Hefte dazu. Da sind Übungen in den Büchern, sowieso“ (L 05, A, 0230).

Mit der Aussage „Wir müssen einfach das Niveau halten“ drückt dieser Lehrer v.a. seine inhaltlichen Anforderungen aus, die er möglichst vollständig in der Fremdsprache vermitteln möchte.

Mit französischen Erdkundebüchern im Rahmen des bilingualen Unterrichts verbindet L 05 besonders die Aspekte der Verfügbarkeit, des inhaltlichen Lernens und der Lehrplankonformität (siehe Abb. 5.10). Diesen drei Aspekten untergeordnet sieht er die Möglichkeit des methodischen Lernens realisiert. Die Kriterien Motivation sowie sprachliches Lernen unterliegen o.g. Kriterien. Somit zeigt sich, dass „Der Authentische“ primär sachfachliche Lehr- und Lernziele verfolgt: „((betont)) *fachliches* Lernen. Sprachlich-fachlich für mich. Das ist kein Sprachunterricht. Es darf nicht zum Sprachunterricht abgewertet werden“ (L 05, A, 0366). Auch wenn der Lehrer die insgesamt hohe Motivationskraft dieser Bücher unterstreicht, so sieht er auch die u.a. hohen fremdsprachlichen Anforderungen an die bilingual unterrichteten Schüler.

An unterster Stelle positioniert L 05 das Kriterium des interkulturellen Lernens. Diese

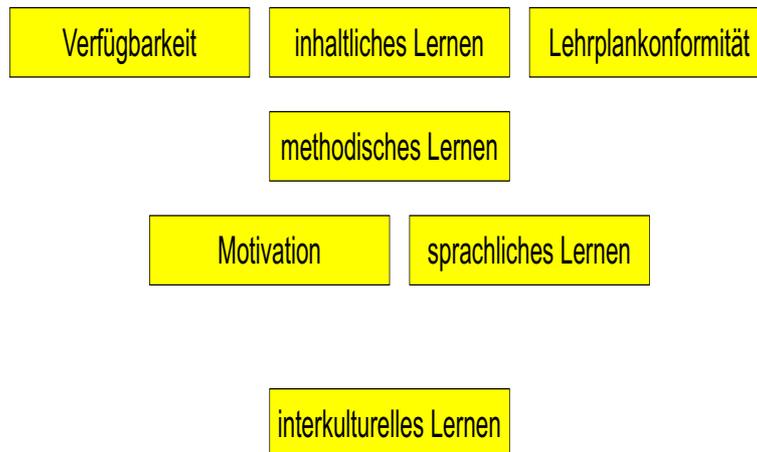


Abbildung 5.10: Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher des Prototyps „Der Authentische“ (L 05)

Hierarchisierung darf jedoch nicht mit einer fehlenden Umsetzung dieses Lernziels in seinem bilingualen Unterricht verbunden werden (vgl. den o.g. – wenn auch sehr seltenen – Einsatz des deutschen Erdkundebuches zum Perspektivenwechsel). Die niedrige Einstufung begründet er damit, interkulturelles Lernen vorrangig durch andere unterrichtliche Faktoren realisiert zu sehen. Dazu zählt er z.B. seine eigene Person als Muttersprachler, den Transport kultureller Elemente über den Einsatz der Zielsprache sowie zahlreiche direkte Kontakte der Schüler mit frankophonen Personen.

Die Valiabilität der o.g. Aussagen lässt sich anhand des Vergleichs mit den von diesem Lehrer gelegten Karten zu „Anforderungen an bilinguale Unterrichtsmaterialien“ erkennen. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews legt der Lehrer – ohne Rückgriff auf die vorherige Struktur seiner Aussagen zum französischen Erdkundebuch (vgl. Abb. 5.10) – dieselbe Hierarchie der Kriterien im Rahmen der Abfrage seiner Anforderungen an spezifisch bilinguale Lehr- und Lernmaterialien. Damit wird deutlich, dass die französischen Erdkundebücher seinen Anforderungen an bilinguale Materialien entsprechen.

Das o.g. Verwendungsmuster steht prototypisch für „Den Authentischen“. Exemplarisch seien hier mögliche biographische, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen genannt, die dieses Verwendungsmuster begünstigen. L 05 besitzt eine Berufserfahrung von insgesamt mehr als 20 Jahren, von denen er mehr als 10 Jahre bilingualen Sachfachunterricht erteilt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass er alle bilingual unterrichteten

Jahrgangsstufen bereits durchlaufen hat und dabei Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht rezipieren konnte. Als französischer Muttersprachler weist er zudem eine hohe Affinität zum Zielsprachenland und sehr gute fremdsprachliche Kompetenzen auf. Seine Entscheidung, bilingualen Sachfachunterricht zu erteilen, erfolgte aus eigener Motivation.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Lehrers zeigen, dass bilingualer Erdkundeunterricht in beiden Sekundarstufen erteilt wird und er in diesen eingesetzt ist. Zudem verfügt die Schule bereits über langjährige Erfahrungen im bilingualen Bildungsgang.

Seine materiellen Rahmenbedingungen lassen eine große Verfügbarkeit authentischer zielsprachiger Materialien erkennen. So verfügt die Schule dieses Lehrers über ein *CDI* mit großem Angebot französischer Lehr- und Lernmaterialien. Diese Rahmenbedingungen können als positiver Einflussfaktor auf die Rezeptions- und Verwendungsmöglichkeit authentischer zielsprachlicher Materialien gesehen werden. Zudem verfügen die Schüler – auf der Basis der eigenen Anschaffung – in allen Klassenstufen über das jeweilige französische (*Histoire-*)*Géographie*-Buch. Auch privat besitzt L 05 einen sehr großen Materialfundus, der u.a. Abonnements französischer Zeitschriften umfasst.

Weitere Lehrer, die große Übereinstimmungen mit dem Merkmalsraum des Typen „Der Authentische“ aufweisen, konnten im Rahmen dieser Befragung nicht eruiert werden. Aus dieser Tatsache lässt sich folgende These entwickeln:

These 6: *Die quantitative Verteilung des Typs „Der Authentische“ ist gering.*

5.4.2 Typ II: „Der Kreative“

L 02 als Prototyp „Der Kreative“ nutzt auch im regulären Erdkundeunterricht nur selten das Schulbuch. Vielmehr verwendet er dieses generell als „Steinbruch“. Trotzdem zeichnet sich ein Unterschied zwischen seiner Schulbuchnutzung im regulären und im bilingualen Erdkundeunterricht ab: So setzt er Schulbücher im regulären Erdkundeunterricht vergleichsweise häufiger ein als im bilingualen Unterricht.

In seinem bilingualen Unterricht verwendet er gerne Arbeitsblätter mit didaktisierten und nicht-didaktisierten französischen Materialien. Dabei bilden Arbeitsblätter die primär verwendeten Materialien dieses Lehrers. Dies liegt u.a. begründet in der fehlenden Verfügbarkeit eines französischen Schulbuches in Schülerhand (siehe Abb. 5.11). Die ablehnende

	Beispiel: L 02 Typ: "Der Kreative"	verfügbar in/für			Häufigkeit der Nutzung	Selektions- kriterien	mögliche Angaben:
		Schule	Fundus	Schüler			
A	Arbeitsblätter mit nicht- didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Zeitungen, frz. Fach- büchern etc.)		1	1	3	1	Nutzung: 1 Ablehnung: 3; 5
B	französisches Erdkundebuch	1	1	0	0-1	7	Nutzung: 1; 4 Ablehnung: 2; 3; 7
C	Arbeitsblätter mit didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Schulbüchern)		1	1	3	1; 2; 7	Nutzung: 1; 2; 7 Ablehnung: 3; 5
D	bilinguale Themenhefte (d.h. speziell bilingual didaktisierte Hefte)	1	1	1	1	2; 6	Nutzung: 3; 4; 7; 8 Ablehnung: 2; 6
E	Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten etc.)		1	1	1	2; 7	Nutzung: 2; 3; 7 Ablehnung: 5; 6
F	deutsches Erdkundebuch	1	1	1	0	6; 10	Nutzung: 3; 4; 7; 8; 10 Ablehnung: 6

Abbildung 5.11: Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Kreative“

Haltung gegenüber Schulbüchern liegt jedoch auch in seiner Kritik bezüglich einer unzureichenden Anschaulichkeit sowie fehlender Aktualität. Zudem führt er an, seine eigenen Materialien zu besitzen, nicht auf andere Materialangebote angewiesen zu sein und grundsätzlich eigene didaktisierte Materialien zu bevorzugen.

„Oft ist der Aktualitätsbezug nicht so groß. Und oft reicht mir die Anschaulichkeit nicht aus. ... Und natürlich oft hab' ich eben meine Themenideen, die nicht immer die Themenideen sein können eines Schulbuches“ (L 02, A, 1153).

Die Entwicklung seiner Arbeitsblätter unterliegt folgenden Anforderungen an bilinguale Unterrichtsmaterialien (siehe Abb. 5.12):

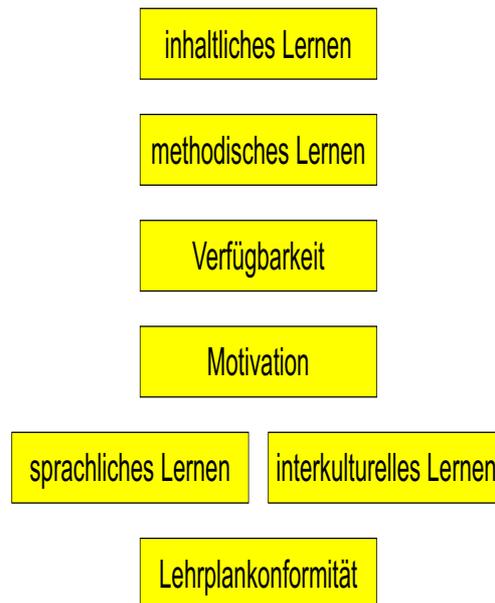


Abbildung 5.12: Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lehrmaterialien des Prototyps „Der Kreative“ (L 02)

Beim Text Einsatz im bilingualen Unterricht folgt L 02 dem Prinzip der Authentizität. So vereinfacht er Texte nicht, sondern führt lediglich Kürzungen durch. Auch in der Bearbeitung von Texten liegt ein wesentliches Merkmal des „Kreativen“.

„Ich veränder' nie was. .. Ich verändere nur die Fragen. Eigene Frage, ja. Ich kann nicht mit den Fragen arbeiten, das geht nicht. [...] Die Texte// Ich nehm' die Texte, aber ich veränder' sie, indem ich Auszüge mache von den Texten. Aber die Texte veränder' ich eigentlich nicht“ (L02, A, 2050). „Nein, nein, nein. Authentizität. .. Wenn es zu schwierig ist, dann geb' ich den Text lieber nicht rein. Obwohl – ich nutze ja auch viel Zeitungsartikel. Aber die hab' ich dann gekürzt. Aber umschreiben tu' ich nicht“ (L 02, A, 2060).

Zudem zieht er aufgrund seiner Kritik gegenüber Aufgabenstellungen französischer Schulbücher eigene Aufgabenformulierungen vor. Seine Kreativität drückt sich auch darin aus, dass er den inhaltlichen Angeboten der Schulbücher nicht folgt. Er begründet dies damit, dass er didaktisch seine eigenen „Themenideen [habe], die nicht immer die Themenideen sein können eines Schulbuches“ (L 02, A, 1153). Diese Aussage spiegelt sich auch in der Anordnung der Anforderung „Lehrplankonformität“ an bilinguale Materialien wider (vgl.

Abb. 5.12).

Die Materialnutzung dieses Lehrers ist vor dem Hintergrund der folgenden Rahmenbedingungen zu sehen. So verfügt L 02 über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung, von denen er ca. zehn Jahre bilingual unterrichtet. Aufgrund familiärer Beziehungen zu Frankreich und einem längeren Auslandsaufenthalt mit eigener Unterrichtstätigkeit in einer französischen Schule erweist sich seine Affinität zum Partnerland als hoch. Seine Entscheidung für die bilinguale Unterrichtstätigkeit erfolgte aus eigener Motivation. Zudem war er maßgeblich am Aufbau des bilingualen Bildungsganges seiner Schule beteiligt. Die organisatorischen Rahmenbedingungen erlauben L 02 bilingualen Sachfachunterricht ausschließlich in der Sekundarstufe I. Im materiellen Bereich bestehen für L 02 Einschränkungen, da seine Schüler über kein französisches Erdkundebuch verfügen. L 02 dagegen besitzt privat sehr viele französische Materialien.

Dem Lehrertypen „Der Kreative“ können auch L 04, L 12 und L 13 zugeordnet werden. Den Schülern von L 04 stand bisher kein französisches Schulbuch zur Verfügung. In seinem bilingualen Erdkundeunterricht finden daher primär Arbeitsblätter mit didaktisierten Medien aus französischen Erdkundebüchern, aus PZ-Informationen und *Espace*-Heften sowie nicht-didaktisierte Medien z.B. aus zielsprachigen Zeitschriften Verwendung. Seine Kreativität drückt sich u.a. dadurch aus, dass er im Laufe seiner bilingualen Lehrtätigkeit bereits komplette Mappen für den bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I erstellt hat.

Wie L 02 verwendet L 13 primär Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten oder didaktisierten französischen Medien, die er mit (zusätzlichen) Aufgaben versieht und sehr anschaulich gestaltet. Als Materialfundus für seine Arbeitsblätter dienen ihm besonders häufig kleine anschauliche französische Heftchen und Sachbücher, die nicht für die Schule didaktisiert sind. Im Gegensatz zu L 02 und L 04 steht den Schülern von L 13 ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung. Dieses verwendet L 13 jedoch lediglich als „Steinbruch“.

Auch die Schüler von L 12 verfügen in der Sekundarstufe I über kein französisches Erdkundebuch. Diese Situation ändert sich jedoch in der Sekundarstufe II. Da seinen Schülern dann ein Buch zur Verfügung steht, greift L 12 vornehmlich auf dieses zurück und reduziert die Verwendung von Arbeitsblättern stark. Diese Tatsache lässt den Schluss zu, dass der primäre Einsatz von Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I dieses Lehrers besonders auf der fehlenden Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand beruht. Er kann damit als „gezwungenermaßen“ kreativ bezeichnet werden. Der Prototyp L 02 sowie L 13 stellen dagegen innerhalb dieses

Lehrertyps die „freiwillig“ kreativen Lehrkräfte dar, die trotz eines potentiell verfügbaren französischen Schulbuches primär auf die Verwendung von Arbeitsblättern zurückgreifen. Für diese Lehrer trifft BRUCKERS Aussage zum Schulbuch als „fremd geplante[m] Baustein des Unterrichts“ (BRUCKER in HAUBRICH 1997, S. 296) zu, dessen Verwendung aufgrund der eigenen didaktischen und methodischen Vorstellungen stark reduziert wird.

5.4.3 Typ III: „Der Entlastungssuchende“

L 08 als Prototyp des Lehrertyps „Der Entlastungssuchende“ gibt an, Schulbücher generell als „Leitmedium“ zu verwenden. Dagegen lehnt er den Einsatz des französischen Erdkundebuches im bilingualen Erdkundeunterricht theoretisch ab. Als Begründung nennt er besonders die als zu schwierig empfundenen Texte dieser Bücher (siehe Abb. 5.13). Dennoch verwendet er das französische Erdkundebuch in seinem bilingualen Unterricht, da es ja „((betont)) das Buch ist. Ich kann ja nicht ohne Buch arbeiten. Aber // Ja, ich mach' es total ungerne. Ich versuche, es möglichst wenig zu nehmen. Aber ich hab' eben keine Alternativen“ (L 08, A, 0478). Seine generelle Haltung der Schulbuchnutzung überträgt sich demnach auf den bilingualen Unterricht.

Als gerne verwendete Materialien im bilingualen Unterricht nennt dieser Lehrer das adressatengerecht konzipierte bilinguale Dossier „*Le Sahel*“ LANDESINSTITUT (1997). Außerdem nutzt er gerne das deutsche Erdkundebuch. Die Begründungen liegen besonders in Problemen beim Einsatz authentischer zielsprachiger Materialien (3), einer gewünschten Arbeitsentlastung (4) und der Lehrplankonformität (8) dieser Materialien (siehe Abb. 5.13). Während der Großteil der Lehrer die thematischen „Lücken“ des französischen Erdkundebuches durch den Einsatz von Materialien anderer französischer Quellen abzudecken versucht, kompensiert L 08 die fehlenden Themen durch die Nutzung des deutschen Erdkundebuches. Über die Bereitstellung von didaktisierten Medien bietet ihm dieses eine große Entlastungsfunktion.

Die Hierarchie der Selektionskriterien (siehe Abb. 5.14, S. 256) unterstreicht den Einsatz des französischen Erdkundebuches aufgrund seiner Verfügbarkeit, die den Lehrer von einer aufwändigen Materialsuche entlastet. Auch die Lehrplankonformität sieht er mit dem Einsatz dieses Buches realisiert. Diese Einschätzung ist vermutlich aufgrund seiner auf bilingualen Erdkundeunterricht in Klasse 7 und 8 beschränkten Erfahrung verbunden. Die Selektionskriterien des sprachlichen und methodischen Lernens sowie Motivation und interkulturelles

	Beispiel: L 08 Typ: "Der Entlastungs- suchende"	verfügbar in/für			Häufigkeit der Nutzung	Selektions- kriterien	mögliche Angaben:
		Schule	Fundus	Schüler			
A	Arbeitsblätter mit nicht- didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Zeitungen, frz. Fachbüchern etc.)		0	1	0	3	Nutzung: 1 Ablehnung: 3; 5
B	französisches Erdkundebuch	1	0	1	2	3; 4	Nutzung: 1; 4 Ablehnung: 2; 3
C	Arbeitsblätter mit didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Schulbüchern)		0	0	2	3; 5	Nutzung: 1; 2; 7 Ablehnung: 3; 5
D	bilinguale Themenhefte (d.h. speziell bilingual didaktisierte Hefte)	0	1	0	2	3; 4; 8	Nutzung: 2; 3; 4; 7; 8 Ablehnung: 2; 6
E	Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten etc.)		0	0	0	5	Nutzung: 2; 3; 7 Ablehnung: 5; 6
F	deutsches Erdkundebuch	1	1	1	2	3; 4; 8	Nutzung: 3; 4; 7; 8; 10 Ablehnung: 6

Abbildung 5.13: Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Entlastungssuchende“

Lernen spielen für diesen Lehrer beim Einsatz des französischen Erdkundebuches nur eine untergeordnete Rolle. Auch inhaltliches Lernen sieht er nur in geringem Maße durch ihren Einsatz realisiert. So äußert er große Bedenken, ob der Lernzuwachs tatsächlich über das französische Erdkundebuch transportiert werden könne. Die Verwendung dieses Buches basiert trotz der zahlreichen Kritikpunkte primär auf seiner Verfügbarkeit und die dadurch gebotene Entlastung (vgl. dazu auch THÖNEBÖHN 1995, S. 329).

L 08 als Prototyp „Der Entlastungssuchende“ verfügt über ca. 20 Jahre Berufserfahrung. Bilingualen Erdkundeunterricht erteilt er jedoch erst seit weniger als 5 Jahren und unterrichtete bisher erst eine geringe Anzahl bilingualer Lerngruppen der Sekundarstufe I. Er verfügt über keinen längeren Auslandsaufenthalt sowie über keine Unterrichtserfahrung

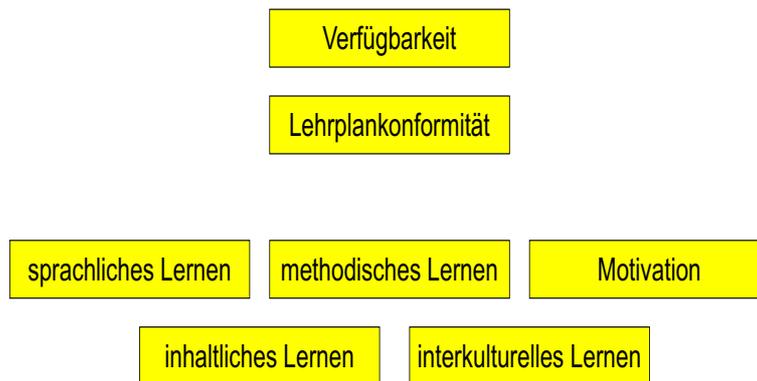


Abbildung 5.14: Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher des Prototyps „Der Entlastungssuchende“ (L 08)

im Zielsprachenland. Seine Entscheidung, zweisprachigen Sachfachunterricht zu erteilen, erfolgte vor dem Hintergrund eines gewünschten Schulwechsels und seiner Fächerkombination. Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule ist seine bilinguale Tätigkeit auf die Sekundarstufe I beschränkt. Damit liegen für diesen Lehrer vergleichbare organisatorische Rahmenbedingungen wie die des Prototyps „Der Kreative“ vor.

Die materiellen Rahmenbedingungen zeigen, dass die Schüler über ein französisches Erdkundebuch als Leihgabe der Schule verfügen. Sein privater Materialfundus erweist sich jedoch als sehr gering. Er besitzt keine eigenen französischen Erdkundebücher sowie keine *Espace*-Hefte oder PZ-Informationen. Zugriff auf französische Lehr- und Lernmaterialien hat er im *CDI* der Schule sowie über einen bilingual unterrichtenden Kollegen. Diese Materialsituation verdeutlicht, dass L 08 bislang keinen selbstständigen Bezug von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht betrieb. Auch die Bezugsmöglichkeit französischer Erdkundebücher z.B. über deutsche Schulbuchverlage war diesem Lehrer bis zum Zeitpunkt des Interviews unbekannt.

„Sowas [= die französischen Lehrerbände] kenn' ich auch nicht, ne. .. Also da gibt's doch einiges, ne. Also das .. wusste ich nicht. .. Das hatten mir die Kollegen auch nicht gesagt. Und irgendwie haben die gesagt: Das und das gibt es. Und ich dachte, mehr gäb's eben nicht“ (L 08, A, 0497).

Vergleichbar mit dem quantitativen Existenz des Lehrertyps „Der Authentische“ lies die Auswertung der Befragung keine weiteren Lehrer erkennen, die eine wesentliche Überein-

stimmung mit dem Merkmalsraum dieses Prototyps aufweisen und sich der Gruppierung „Der Entlastungssuchende“ zuordnen lassen.

These 7: Die quantitative Verteilung des Typs „Der Entlastungssuchende“ ist gering.

5.4.4 Typ IV: „Der Authentisch-Kreative“

Der Lehrer L 01 weist ein Verwendungsmuster auf, das den Typen „Der Authentische“ sowie „Der Kreative“ zwar in Teilbereichen entspricht, diesen jedoch aufgrund einzelner abweichender Merkmalsausprägungen nicht zugeordnet werden kann. So nutzt er häufig authentische französische Lehr- und Lernmaterialien (A-C) (siehe Abb. 5.15). Wegen seiner Verwendung von Arbeitsblättern mit selbsterstellten didaktisierten Medien (E) und des deutschen Erdkundebuches (F) kann er jedoch nicht dem Typen „Der Authentische“ (vgl. L 05) zugeordnet werden.

	Beispiel: L 01 Typ: "Der Authentisch-Kreative"	verfügbar in/für			Häufigkeit der Nutzung	Selektionskriterien	
		Schule	priv. Fundus	Schüler		mögliche Angaben:	
A	Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Zeitungen, frz. Fachbüchern etc.)		1	1	2	1; 3	Nutzung: 1 Ablehnung: 3; 5
B	französisches Erdkundebuch	1	1	1	2	1; 2; 3	Nutzung: 1; 4 Ablehnung: 2; 3; 7
C	Arbeitsblätter mit didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Schulbüchern)		1	1	3	1; 2	Nutzung: 1; 2; 7 Ablehnung: 3; 5
D	bilinguale Themenhefte (d.h. speziell bilingual didaktisierte Hefte)	1	1	0	1	2; 3; 6	Nutzung: 3; 4; 7; 8 Ablehnung: 2; 6
E	Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten etc.)		1	1	2	2; 3; 5	Nutzung: 2; 3; 7 Ablehnung: 5; 6
F	deutsches Erdkundebuch	1	1	1	1	3; 6; 8	Nutzung: 3; 4; 7; 8; 10 Ablehnung: 6

Abbildung 5.15: Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Authentisch-Kreative“ (L 01)

Aufgrund der betonten Kreativität von L 01 bei der Erstellung eigener Materialien (A, C, E), die mit steigender Berufserfahrung zunimmt, nähert sich sein Merkmalsraum immer mehr dem des „Kreativen“ an. Im Vergleich zu diesem nutzt L 01 das französische Erdkundebuch (B) jedoch deutlich häufiger. Damit wird er als „Der Authentisch-Kreative“ zwischen dem „Authentischen“ und dem „Kreativen“ eingeordnet.

Seine Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien (siehe Abb. 5.16) beziehen sich besonders auf die Kriterien der Verfügbarkeit, der Motivation sowie des methodischen und inhaltlichen Lernens. Damit erweisen sich für ihn interkulturelles und sprachliches Lernen bezüglich spezifischer bilingualer Lehr- und Lernmaterialien als untergeordnet. Zur Realisierung dieser Lernziele verwendet L 01 bewusst authentische Materialien wie (A) Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen Medien und (B) das französische Erdkundebuch. Bilinguale Materialien sollen seiner Meinung nach daher dem Spezifikum des bilingualen Unterrichts entsprechen und adressatengerecht motivierend (ohne sprachliche Schwierigkeiten) inhaltliches und methodisches Lernen in der Fremdsprache ermöglichen.

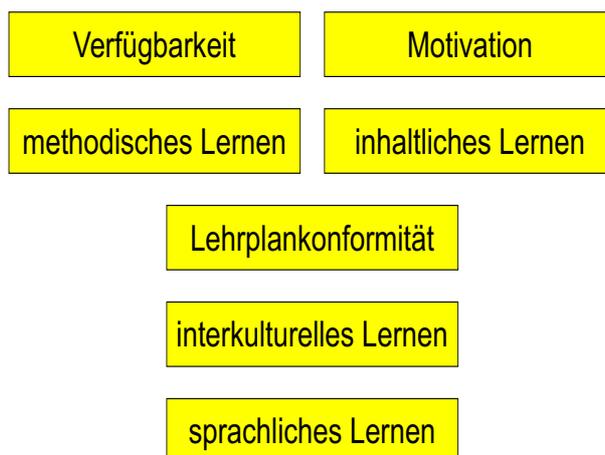


Abbildung 5.16: Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien des Prototyps „Der Authentisch-Kreative“ (L 01)

Auch L 03, L 06, L 10, L 14 und L 15 können dem Verwendungsmuster „Der Authentisch-Kreative“ zugeordnet werden. L 14 weist dabei eine Tendenz seiner Materialnutzung und ihrer Begründung in Richtung des Lehrertypen „Der Entlastungssuchende“ auf. Diesem Typen kann er jedoch nicht zugeordnet werden, da er – auch aufgrund seiner biographischen Rahmenbedingungen – stärker authentisch orientiert ist und kreativer arbeitet als L 08.

Mögliche Rahmenbedingungen des Typs „Der Authentisch-Kreative“ zeigen folgendes Bild: L 01 verfügt bereits über eine Berufserfahrung von mehr als 25 Jahren, von denen er mehr als 15 Jahre bilingualen Sachfachunterricht erteilt. Über Unterrichtserfahrungen im frankophonen Ausland verfügt er nicht. Seine Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit ergab sich aus seiner Fächerkombination. Sein Engagement im bilingualen Bildungsbereich zeigt sich im Besuch zahlreicher Fortbildungen und Tagungen.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen des bilingualen Bildungsganges dieses Lehrers beziehen sich auf die Sekundarstufe I und II. Bezüglich der materiellen Ausrichtung kann L 01 privat auf einen großen eigenen Materialfundus u.a. französischer Erdkundebücher zurückgreifen, aus denen er zahlreiche Materialien fotokopiert. Auch seine Schüler verfügen in beiden Sekundarstufen über französische Schulbücher, die ihnen von der Schule ausgeliehen werden. Zudem besitzt die Schule ein *CDI*. Damit erweisen sich die materiellen Rahmenbedingungen über die große Verfügbarkeit authentischer Materialien förderlich für ihre Verwendung bzw. als Materialfundus zur Erstellung von Arbeitsblättern durch den Lehrer.

5.4.5 Typ V: „Der Material-Ausgewogene“

Eine besonders ausgewogene Verwendung aller aufgeführten Lehr- und Lernmaterialien (A-F) kennzeichnet den Lehrer L 07. Er setzt sowohl Arbeitsblätter mit nicht-didaktisierten französischen (A) als auch mit didaktisierten französischen (C) oder selbsterstellten didaktisierten Medien (E) ein (siehe Abb. 5.17). Daneben verwendet er das französische Erdkundebuch (B), bilinguale Themenhefte (D) und das deutsche Erdkundebuch (F) in seinem deutsch-französischen Unterricht. Aufgrund dieser Merkmalsausprägungen gilt L 07 als Prototyp der Gruppierung „Der Material-Ausgewogene“.

Der Merkmalsraum seiner Materialnutzung im bilingualen Erdkundeunterricht bezeugt die ausgeglichene Verwendung der aufgeführten Lehr- und Lernmaterialien. Diese Ausgeglichenheit spiegelt sich auch in den Argumenten für und gegen die Verwendung einzelner Materialien wider. So gibt L 07 an, dass französische Erdkundebuch besonders vor dem Hintergrund der Authentizität einzusetzen. Seine Aussagen „Dabei ist die Motivation teilweise etwas geringer als beim deutschen, weil es eben schwierig ist“ (L 07, A, 0049) sowie „Ich dachte immer, es wär' für die Kinder motivierend zu sagen// zu sehen, dass sie wirklich mit 'nem Buch arbeiten, womit Franzosen auch arbeiten, aber das ist .. für die ist das nur

	Beispiel: L 07 Typ: "Der Material- Ausgewogene"	verfügbar in/für			Häufigkeit der Nutzung	Selektions- kriterien	
		Schule	priv. Fundus	Schüler		mögliche Angaben:	
A	Arbeitsblätter mit nicht- didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Zeitungen, frz. Fach- büchern etc.)		1	1	1	1; 3	Nutzung: 1 Ablehnung: 3; 5
B	französisches Erdkundebuch	1	1	1	2	1; 3; 4	Nutzung: 1; 4 Ablehnung: 2; 3; 7
C	Arbeitsblätter mit didaktisierten frz. Medien (z.B. Kopien aus frz. Schulbüchern)		1	1	2	1; 3; 5	Nutzung: 1; 2; 7 Ablehnung: 3; 5
D	bilinguale Themenhefte (d.h. speziell bilingual didaktisierte Hefte)	1	1	1	2	3; 4; 6; 8	Nutzung: 3; 4; 7; 8 Ablehnung: 2; 6
E	Arbeitsblätter mit selbsterstellten didaktisierten Medien (eigene Texte, Karten etc.)		1	1	1	3; 5; 6	Nutzung: 2; 3; 7 Ablehnung: 5; 6
F	deutsches Erdkundebuch	1	1	1	2	3; 4; 6; 8; 10	Nutzung: 3; 4; 7; 8; 10 Ablehnung: 6

Abbildung 5.17: Merkmalsraum der Materialnutzung eines Lehrers des Typs „Der Material-Ausgewogene“ (L 07)

zu schwierig. Die sehen da nicht also die Chance, dass sie sagen, wir arbeiten mit denselben Materialien wie die französischen Schüler“ (L 07, B, 0120) zeigen jedoch seine Einschätzung einer vergleichsweise niedrigeren Motivation durch französische als durch deutsche Erdkundebücher. Zudem kritisiert er die i.d.R. sprachlich schwierigen Texte und eine z.T. fehlende Lehrplankonformität der französischen Erdkundebücher.

„Und das [= in dem alten französischen physisch-geographischen Lehrbuch] war einfach beschrieben. Während diese ganzen anderen Bücher ja unheimlich schwierig geschrieben sind und schwer verständlich für die Schüler“ (L 07, A, 0140). „Und zwar sind eben die Texte so stilistisch gut in französisch geschrieben, dass sie für die Kinder zu schwierig [sind]. Wenn da mal andere, einfache Verben gefunden würden, könnten

die Kinder das auch lesen. So ist's also doch schwierig“ (L 07, A, 0400). „Und zusätzlich richtet es sich eben nicht nach unseren Lehrplänen in der Weise. Zum Teil – aber zum Teil auch nicht“ (L 07, B, 0127).

Auch an den *Espace*-Heften, die dieser Lehrer in seinem bilingualen Unterricht einsetzt, übt er Kritik. So wird das in ihnen angebotene authentische Textangebot aus französischen Erdkundebüchern nicht als Hilfe gesehen. „Wie gesagt, es sind dann auch einzelne Texte, die sind aus diesen Büchern [= französischen Erdkundebüchern] genommen. Da kann ich die Bücher auch gleich nehmen“ (L 07, B, 0010). Zudem führt die große Anzahl sprachlicher Hilfen in o.g. Themenheften zu Kritik. „Ob diese *maximots* so das Gelbe vom Ei sind, weiß ich auch nicht. Da mein' ich auch, geht viel Zeit verloren“ (L 07, A, 0518). Seine Nutzung der *Espace*-Hefte erfolgt demnach aus Gründen sprachlicher Probleme beim Einsatz authentischer Materialien, einer Arbeitsentlastung und ihrer Lehrplankonformität. Fehlende Authentizität und o.g. Kritikpunkte führen jedoch zu ihrem eingeschränkten Einsatz.

Auch das deutsche Erdkundebuch (F) findet im bilingualen Erdkundeunterricht des „Material-Ausgewogenen“ Verwendung. Diesbezüglich gibt L 07 an, das Buch vor allem zur Vor- oder Nachbereitung durch die Schüler, aber auch im Unterricht einzusetzen. Als Begründung nennt er die mögliche thematische Ergänzung sowie die Vermeidung sachfachlicher Schwierigkeiten. Seine Schüler führen das deutsche Erdkundebuch i.d.R. mit.

„Das hängt vom Thema ab. Je nachdem, wenn das im französischen Buch nicht so vorhanden ist, dann nehm' ich auch schon mal das deutsche Buch ... zur Hilfe“ (L 07, A, 0180). „Also ich hab' jetzt in der 8. Klasse, da besprechen wir (?) Entwicklung in Indien. Das hab' ich versucht, hiermit, mit diesem alten *6ème* Band zu bearbeiten, und dort wo ich merke, dass das nicht weitergeht, zum Beispiel .. Geographie Indiens, da nehm' ich das deutsche Buch zur Hilfe“ (L 07, A, 0355).

Die o.g. Ausführungen zeigen, dass L 07 trotz zahlreicher Kritikpunkte bezüglich der verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien auf eine breite Variation von Unterrichtsmaterialien zurückgreift. Diese Kritikpunkte spiegeln sich in den Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher und in seinen Anforderungen an bilinguale Materialien wider (siehe Abb. 5.18).

So zeigt sich, dass für die Verwendung des französischen Erdkundebuches besonders seine Verfügbarkeit, das inhaltliche sowie das methodische Lernen sprechen. Da die Aspekte

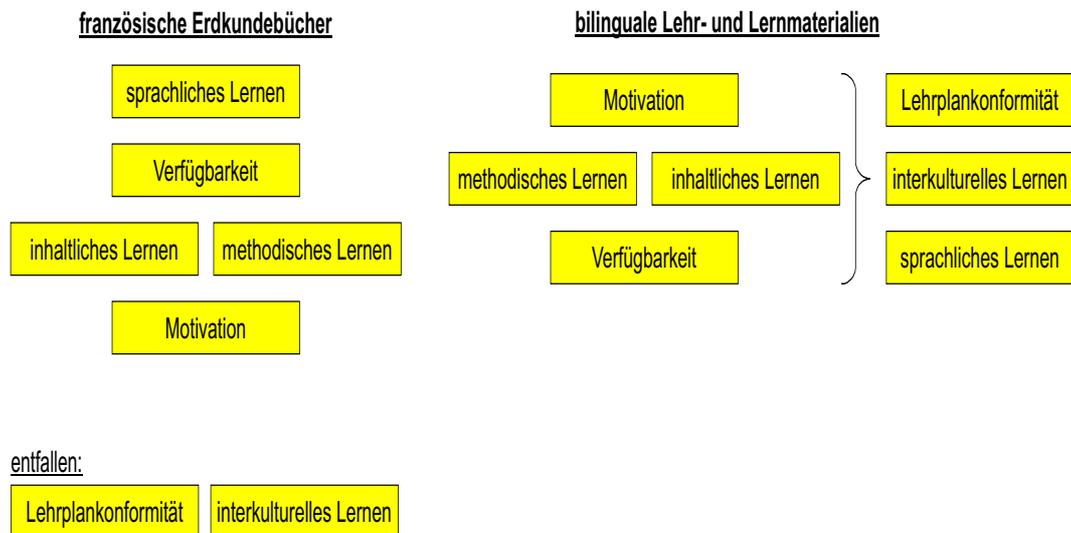


Abbildung 5.18: Selektionskriterien bezüglich französischer Erdkundebücher und Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien des Prototyps „Der Material-Ausgewogene“ (L 07)

der Motivation, der Lehrplankonformität sowie des interkulturellen Lernens nur in geringem Maße oder nicht mit französischen Erdkundebüchern in Verbindung gebracht wird, begründen diese Kriterien die eingeschränkere Nutzung dieser Bücher im Vergleich zum Lehrertypen „Der Authentische“. Sprachliches Lernen – aber auch sprachliche Probleme – verbindet L 07 in hohem Maße mit französischen Erdkundebüchern. Die Anforderungen an bilinguale Unterrichtsmaterialien deuten jedoch auf eine integrative Bedeutungszuschreibung dieses Kriteriums im zweisprachigen Unterricht von L 07 hin. Seiner Meinung nach sollen die Materialien vor allem motivierend sein, zu methodischem und inhaltlichem Lernen anregen und sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler verfügbar sein. Die Aspekte der Lehrplankonformität, des interkulturellen und des sprachlichen Lernens sieht L 07 als Klammer um alle Anforderungen.

Bezüglich seiner biographischen Rahmenbedingungen verfügt L 07 über eine langjährige bilinguale Berufserfahrung (ca. 15 Jahre) in den Sekundarstufen I und II. Ein längerer Aufenthalt im frankophonen Ausland und seine eigene Bewerbung auf die bilinguale Lehrerstelle bezeugen seine frankophone und bilinguale Affinität. Zudem besitzt er einen sehr großen eigenen Materialfundus für den deutsch-französischen Unterricht. Seine Schüler verfügen über ein französisches Erdkundebuch. Auch vor dem Hintergrund dieser großen Materi-

alauswahl kann die sehr ausgeglichene Verwendung aller verfügbaren Materialien gesehen werden.

Diesem ausgeglichenen Materialnutzungs-Typen können auch L 09, L 11, L 16, L 17 und L 18 zugeordnet werden. L 09 erweist sich jedoch als etwas kreativer als der Prototyp „Der Material-Ausgewogene“. L 11 weist eine Tendenz zum „Authentisch-Kreativen“ Typen auf. Er verwendet jedoch auch das deutsche Erdkundebuch und zeigt ein insgesamt noch ausgeglichenes Verwendungsmuster. Zudem nutzt er viele Auszüge aus dem Internet und bereitet das Material selbst auf („da braucht man gar kein Lehrbuch“). In diesem Verhalten ähnelt er L 12 („Der Kreative“), wobei L 11 sich insgesamt als weniger kreativ erweist und häufiger bilinguale Themenhefte – und damit eine ausgeglichene Materialbasis – verwendet.

Wie Prototyp L 07 äußert auch L 16 besonders seine Unzufriedenheit bezüglich des bestehenden Materialangebots. Auf die Frage, welche Lehr- und Lernmaterialien er in seinem bilingualen Erdkundeunterricht gerne nutze, nennt er „nichts“ – er sei „mit nichts zufrieden“ (L 16, A, 0223). Schließlich äußert er, die eigenen Arbeitsblätter gerne zu verwenden. „Das ist jetzt Eitelkeit, wenn Sie wollen, aber die meisten [= Materialien], mit denen ich zufrieden bin, ((lachend)) sind die, die ((betont)) ich gemacht hab“ (L 16, A, 0249). Französische Schulbuchtexte lehnt dieser Lehrer stark ab. Verwendung finden diese Bücher dennoch in seinem bilingualen Unterricht, da er die Möglichkeit der kontrastiven Arbeit schätzt. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview gibt L 16 an, die französischen Erdkundebücher „gerne“ einzusetzen und dass er „froh [sei], dass es sie gibt“. Diese Äußerung fiel im Zusammenhang mit der ansonsten sehr hohen Arbeitsbelastung und dem Wunsch nach adressatengerechten und lehrplankonformen Materialien.

5.4.6 Interpretation der Lehrertypen

Die folgenden Ausführungen liefern Erklärungen bezüglich der Frage, ob und inwiefern gleiche bzw. ähnliche biographische, organisatorisch-curriculare und materielle Rahmenbedingungen der Lehrkräfte zu ähnlichen Verwendungsmustern von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht führen. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern ausgewählte Variablen wie die Affinität zum Partnerland, die Ausbildung, die Motivation für die bilinguale Lehr-tätigkeit, die Berufserfahrung sowie organisatorische und materielle Rahmenbedingungen Einfluss auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeun-

terricht haben.

Vergleicht man die Materialnutzungstypen der Sekundarstufe I (vgl. Abb. 5.8) bezüglich ihrer Quantität, so zeigt sich tendenziell ein Schwerpunkt auf den Typen „Der Authentisch-Kreative“ sowie „Der Material-Ausgewogene“. Diese werden gefolgt vom Typen „Der Kreative“. Die Typen „Der Authentische“ sowie „Der Entlastungssuchende“ wurden in dieser Erhebung nur jeweils ein Mal eruiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Verteilung auch für eine größere Grundgesamtheit repräsentativen Charakter aufweist.

Zwischen den Typen „Der Authentische“, „Der Kreative“ und „Der Entlastungssuchende“ bestehen trennscharfe Grenzen. Dadurch sind diese drei Typen untereinander durch eine größtmögliche Heterogenität gekennzeichnet. Wie namentlich verdeutlicht wird, weist „Der Authentisch-Kreative“ Überschneidungen zu den Typen „Der Authentische“ und „Der Kreative“ auf. Überschneidungen bestehen auch mit einzelnen Kategorien des Merkmalsraums des „Material-Ausgewogenen“. Dennoch unterscheiden sich diese in wesentlichen Punkten: So nutzt „Der Authentisch-Kreative“ in der Regel nicht – bzw. maximal selten – das deutsche Erdkundebuch. Auch bilinguale Themenhefte werden vom „Authentisch-Kreativen“ seltener verwendet als vom „Material-Ausgewogenen“. Insgesamt weist der „Material-Ausgewogene“ eine deutlich gleichmäßig verteilte Materialnutzung auf als der „Authentisch-Kreative“.

Von Interesse ist, ob ein Zusammenhang zwischen den Materialnutzungstypen und einzelnen biographischen Merkmalen, organisatorischen oder materiellen Rahmenbedingungen besteht. So zeigt sich, dass Lehrer mit einer besonders großen Affinität zum Partnerland (z.B. Muttersprache, familiäre Beziehungen, längerer Auslandsaufenthalt) tendenziell eine authentische und/oder kreativ orientierte Materialnutzung aufweisen („Der Authentische“, „Der Authentisch-Kreative“, „Der Kreative“: besonders L 02, L 04, L 05, L 12, L 13, L 14). Dieser Zusammenhang kann jedoch nicht eindeutig nachgewiesen werden, da auch in der Gruppierung „Der Material-Ausgewogene“ Lehrer mit einer hohen frankophonen Affinität vertreten sind (z.B. L 07, L 17, L 18).

Die Ergebnisse zeigen, dass o.g. Lehrer die Arbeit mit authentischen zielsprachigen Materialien als wichtig erachten. Dennoch kann eine Differenz zur tatsächlichen Verwendung entsprechender Materialien bestehen. So legt z.B. L 14 großen Wert auf den Einsatz authentischer zielsprachiger Unterrichtsmaterialien, er beurteilt diese jedoch als „zu schwierig“ und damit nicht ausreichend adressatengerecht verwendbar. Damit beeinflussen neben der Affinität zur Zielsprache und zum Zielsprachenland das subjektive Empfinden des Schwierig-

keitsgrades der Materialien und die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler wesentlich die Verwendung authentischer zielsprachiger Materialien im bilingualen Unterricht.

Die Verknüpfung der Materialnutzungstypen mit dem biographischen Merkmal der Ausbildung (vgl. Kapitel 5.1, S. 137) deutet auf eine tendenzielle Dominanz des Motivations-Typs „Der Vorgebildete“ (L 10, L 12, L 15, L 17) in kreativeren Typen hin („Der Kreativ-Authentische“, „Der Kreative“). Diese Lehrer verfügen trotz ihrer vergleichsweise geringen Berufserfahrung über einen relativ großen privaten Materialfundus sowie über gute Kenntnisse eines möglichen Materialbezugs. Dadurch erleichtert sich ihre selbstständige Zusammenstellung von Arbeitsblättern. Da jedoch die Schüler von drei der o.g. Lehrer in der Sekundarstufe I kein französisches Erdkundebuch besitzen, muss ihre kreative Haltung besonders vor dem Hintergrund der fehlenden Verfügbarkeit authentischer zielsprachlicher Bücher gesehen werden. Die Ergebnisse bezüglich der Materialzufriedenheit dieser bilingual ausgebildeten Lehrer (siehe Kapitel 5.5) unterstreichen den wesentlichen Einflussfaktor der fehlenden Materialverfügbarkeit in Schülerhand.

These 8: *Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Ausbildung und dem Materialnutzungstypen.*

L 02 und L 13, die aufgrund ihrer Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit als „Gründer“ bezeichnet wurde (vgl. Kapitel 5.1, S. 136), weisen eine große Nutzung von Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht auf. Damit wurden sie dem Material-Nutzungstypen „Der Kreative“ zugeordnet. Zudem zeigen sie sich im Rahmen des bilingualen Unterrichts sehr engagiert und äußern sich positiv über die Verwirklichung eigener Ideen.

Der ebenfalls auf der Basis der Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit gebildete Typ „Der Quereinsteiger“ (L 01, L 03, L 04, L 08, L 09) (vgl. Kapitel 5.1, S. 138) ist außer im Typen „Der Authentische“ in allen Material-Nutzungstypen vertreten. Die Aufnahme einer bilingualen Lehrtätigkeit nach mehreren Berufsjahren führt demnach nicht zu einem bestimmten Verwendungsmuster von Lehr- und Lernmaterialien. Die Situation von L 08 deutet jedoch darauf hin, dass eine eher extrinsische Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit sowie eine vergleichsweise geringe frankophone Affinität die Gefahr birgt, die Materialsituation für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht als problematisch zu beurteilen und sich so stark wie möglich an die angebotenen Medienverbunde (französisches/deutsches Erdkundebuch und bilinguale Themenhefte) zu halten.

These 9: *Die Motivation eines Lehrers für seine bilinguale Lehrtätigkeit steht in einem*

Zusammenhang mit seiner Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien, je stärker intrinsisch oder extrinsisch er für diese Tätigkeit motiviert war.

Die Verknüpfung der Materialnutzungstypen mit dem Merkmal der gesamten als auch der bilingualen Berufserfahrung der Lehrer (vgl. Tabelle 5.1, S. 133) zeigt keine Zusammenhänge. Selbst bei ähnlicher bilingualer Berufserfahrung (z.B. L 03, L 12 sowie L 18) rezipieren und verwenden die befragten Lehrer unterschiedliche Unterrichtsmaterialien. Eine differierende Nutzung trotz gleicher Berufserfahrung beschreibt auch THÖNEBÖHN (1995, S. 329). Er weist auf den Einflussfaktor des pädagogischen Wissens der Lehrer hin, welches die Schulbuchfunktionen unterschiedlich zur Entfaltung bringt. Auch eine hinsichtlich des Merkmals Berufserfahrung homogene Lehrergruppe weist damit durchaus unterschiedliche didaktisch-methodische Kompetenzen und Vorlieben bezüglich der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien auf.

These 10: *Im interpersonellen Vergleich führt eine ähnliche bilinguale Berufserfahrung nicht zu demselben Verwendungsmuster von Lehr- und Lernmaterialien.*

Inwiefern organisatorische Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht haben, zeigen die folgenden Ergebnisse. Sowohl L 02 („Der Kreative“) als auch L 08 („Der Entlastungssuchende“) unterrichten an Schulen, die ausschließlich in der Sekundarstufe I deutsch-französischen Erdkundeunterricht anbieten. Auch die einzelnen Jahrgangsstufen und das jeweilige Stundenvolumen des bilingualen Sachfaches Erdkunde sind gleich. Die organisatorischen Rahmenbedingungen beider Lehrer unterscheiden sich demnach nicht. Dennoch weisen sie keine vergleichbare Verwendung der ihnen verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien auf. Auch unterschiedliche Verwendungsmuster von bilingual unterrichtenden Kollegen derselben Schule (z.B. L 11 als „Der Material-Ausgewogene“ und L 12 als „Der Kreative“) unterstreichen die folgende Hypothese:

These 11: *Vergleichbare organisatorische Rahmenbedingungen führen nicht zu einer ähnlichen Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht.*

Da die o.g. unterschiedlichen Verwendungsmuster bilingual unterrichtender Kollegen derselben Schule zudem auf der Basis einer gleichen materiellen Schulausstattung bestehen, kann auch dieser Einflussfaktor die Schulbuchrezeption und -verwendung nicht dominant beeinflussen.

Auffallend ist, dass Lehrer (wie z.B. L 10 und L 12), deren Schüler weder ein französisches Erdkundebuch noch ein bilinguales Themenheft besitzen – und damit über keinen zielsprachigen Medienverbund verfügen – nicht „automatisch“ dem Lehrertypen „Der Entlastungssuchende“ angehören. Zahlreiche Interviewpartner mit o.g. Materialsituation entsprechen vielmehr dem Lehrertypen „Der Kreative“. Da jedoch auch Lehrer, deren Schüler über ein französisches Erdkundebuch verfügen (z.B. L 13) eine sehr kreative Materialverwendung aufweisen, kann auch hier kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Materialverfügbarkeit und ihrer Verwendung nachgewiesen werden. Sein Gebrauch scheint neben persönlichen Einflussgrößen der Lehrer besonders von der Tatsache abzuhängen, wer der Käufer des Buches ist. Wird dieses von der Schule angeschafft, so scheint der Rechtfertigungsdruck seiner Verwendung von Seiten der Lehrer gegenüber der Schule als geringer betrachtet zu werden als gegenüber den Eltern der bilingual unterrichteten Schüler, wenn diese Käufer des Buches sind.

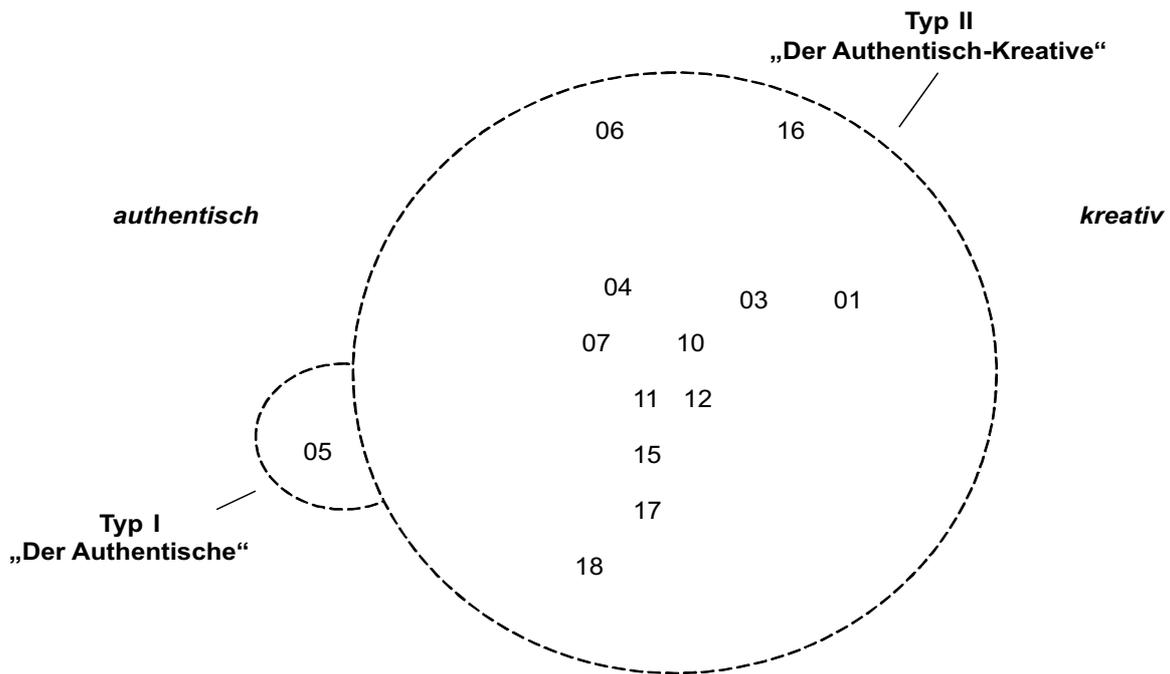
Damit hat die Anschaffung französischer Bücher durch die Schüler einen großen Einfluss auf ihre Verwendung. In diesem Fall wird das authentische zielsprachliche Schulbuch – auch im bilingualen Anfangsunterricht – deutlich häufiger verwendet als im bilingualen Anfangsunterricht, für den die Schüler ein Buch als Leihgabe erhalten. Die Aussage „Und ich denke: Solche Bücher sind teuer. Und es ist schwierig, wenn man die dann gar nicht einsetzt“ (L 18, A, 0145) verdeutlicht diese Einflussgröße.

These 12: *Die Anschaffung eines französisches Erdkundebuches durch die Schüler erhöht die Häufigkeit seiner Verwendung.*

Veränderungen der Materialverwendung zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II

Abbildung 5.8 (S. 246) zeigt die Materialnutzungstypen im deutsch-französischen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I. Die folgenden Ausführungen zeigen, inwiefern diese Nutzungsmuster sich in der Sekundarstufe II fortsetzen oder verändern.

Da L 02, L 08, L 09, L 13 sowie L 14 bilingualen Erdkundeunterricht ausschließlich in der Sekundarstufe I erteilen, entfallen o.g. Lehrer diesem Vergleich. Die anderen Lehrer wurden anhand ihrer Aussagen zur Häufigkeit der Verwendung einzelner Lehr- und Lernmaterialien in der Sekundarstufe II (vgl. Tabelle 5.7, S. 242) ihren Merkmalsausprägungen entsprechend in eine Kreuztabelle eingezeichnet und gruppiert. Dadurch ergibt sich das in Abbildung 5.19 dargestellte Bild.



Material	Typ I	Typ II
A	X (3)	X (2-3)
B	X (3)	X (2-3)
C	X (2)	X (2-3)
D		
E		X (1-2)
F	X (0-1)	X (0-1) (L 06 u. L 16: 2)

Abbildung 5.19: Lehrertypen der Materialnutzung im bilingualen Unterricht der Sekundarstufe II

Die Vergleiche zur Materialnutzung in der Sekundarstufe I und II zeigen einen in der Sekundarstufe I insgesamt stärkeren Einsatz von Arbeitsblättern mit didaktisierten französischen Medien (C), bilingualen Themenheften (D) sowie Arbeitsblättern mit selbsterstellten didaktisierten Medien (E). In der Sekundarstufe II dagegen erfolgt eine quantitativ größere Verwendung authentischer französischer Arbeitsblätter (A) sowie des französischen Erdkundebuches (B). Letzteres ist – im Gegensatz zur Sekundarstufe I – für alle bilingual unterrichteten Schüler der Sekundarstufe II verfügbar. Bilinguale Themenhefte werden in der Sekundarstufe II i.d.R. nicht mehr eingesetzt.

L 01, L 03, L 10 sowie L 15 sind bezüglich ihrer Materialverwendung weiterhin dem Typen „Der Authentisch-Kreative“ zuzuordnen. Der Merkmalsraum der weiteren Lehrer (L 04, L

05, L 06, L 07, L 11, L 12, L 16, L 17 und L 18) weist dagegen eine Nutzungsverschiebung zwischen beiden Sekundarstufen auf. Diese Verschiebung zeigt sich z.B. bei L 04 und L 12, die in der Sekundarstufe II weniger Arbeitsblätter und häufiger das französische Erdkundebuch einsetzen. Damit wandeln sie sich vom „Kreativen“ zum „Authentisch-Kreativen“ Typen. Die Begründung liegt darin, dass ihre Schüler in der Sekundarstufe II über ein französisches Erdkundebuch verfügen und diese Lehrer in der Sekundarstufe I „gezwungenermaßen“ zum Lehrertypen „Der Kreative“ wurden.

Das Verwendungsmuster von L 05 erweist sich im Vergleich zu den anderen Lehrern weiterhin als stärker authentisch ausgerichtet. L 06 und L 16 sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in der Sekundarstufe II relativ häufig das deutsche Schulbuch verwenden. Diesen Einsatz begründen beide mit dem Lehrziel des kontrastiven interkulturellen Arbeitens. Innerhalb der Typisierung der Sekundarstufe II sind diese Lehrer daher in einem Randbereich des Authentisch-Kreativen Typs eingeordnet.

Auch die für die Sekundarstufe I als „Der Material-Ausgewogene“ charakterisierten Lehrer L 07, L 11, L 17 und L 18 sind bezüglich ihrer Verwendungsmuster in der Sekundarstufe II dem „Authentisch-Kreativen“ Typen zuzuordnen. Ihre Nutzung bilingualer Themenhefte (D), selbsterstellter didaktisierter Arbeitsblätter (E) und des deutschen Erdkundebuches (F) hat sich in der Sekundarstufe II stark reduziert, so dass eine Verlagerung zur authentisch-kreativen Nutzung stattgefunden hat.

Als mögliche Begründungen für die Verschiebungen müssen v.a. die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in der Sekundarstufe II in Schülerhand sowie das hohe ziel sprachliche Niveau der Schüler betrachtet werden. Die heterogenen Verwendungsmuster in der Sekundarstufe I erweisen sich in der Sekundarstufe II damit als deutlich homogener und laufen auf den wesentlichen Haupt-Typen „Der Authentisch-Kreative“ hinaus.

These 13: *Der Materialnutzungstyp „Der Authentisch-Kreative“ dominiert in der Sekundarstufe II und ist insgesamt in beiden Sekundarstufen am häufigsten vertreten.*

Verschiebungen bezüglich der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht können jedoch nicht nur auf die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der Lernenden und die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches zurückgeführt werden. Auch individuelle Entwicklungen bezüglich der Berufserfahrung zeigen ihren Einfluss. So nutzte L 09 zu Beginn seiner bilingualen Lehrtätigkeit, als seine eigene Materiallage noch nicht ausgeprägt war, besonders häufig die *Espace*-Hefte. L 01 gibt an, mit steigender

Berufserfahrung im bilingualen Erdkundeunterricht häufiger (selbsterstellte) Arbeitsblätter einzusetzen. Im System der Einflussfaktoren auf die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht (siehe Abb. 6.1, S. 297) kann damit die steigende Berufserfahrung, die i.d.R. mit einem größeren Materialfundus der Lehrkraft verbunden ist, zu einer Änderung in der Materialnutzung führen. Entsprechende Nutzungsverschiebungen verdeutlichen die Existenz von Entwicklungsphasen der Materialnutzung. Diesbezüglich zeichnet THÖNEBÖHN (1995, S. 160) das Bild, dass jüngere Lehrer in Anknüpfung an ihre Ausbildung glaubten, ohne Buch unterrichten zu können. Auf Grund des „damit verbundenen Zeitaufwandes und vermutlich auch aufgrund zunehmender Routine“ ändere sich der Gebrauch des Schulbuches mit zunehmendem Dienstalter zum Teil grundlegend. So verwenden laut THÖNEBÖHN (1995) dienstältere Lehrer im regulären Erdkundeunterricht das Buch tendenziell eher als Leitmedium. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass französische Schulbücher im bilingualen Erdkundeunterricht keine vergleichbare Rolle eines Leitmediums einnehmen können. Vielmehr zeigt sich bei steigender Berufserfahrung im bilingualen Erdkundeunterricht eine tendenziell stärkere Lösung von der Nutzung vorgefertigter Materialien hin zu Arbeitsblättern mit authentischen zielsprachigen Medien.

5.5 Lehrertypen der Materialzufriedenheit im bilingualen Erdkundeunterricht

Leitfrage 6: *Kann das in der Literatur beschriebene Materialproblem des bilingualen Unterrichts empirisch bestätigt werden?*

Die folgende Interpretation der Interviewaussagen soll zeigen, ob und inwiefern bestimmte Einflussfaktoren auf die Materialzufriedenheit oder -unzufriedenheit einwirken. Zu diesen Faktoren zählen biographische, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen sowie persönliche Lehrziele und Erfahrungen eines Lehrers.

Der Begriff der Zufriedenheit wird von MERZ (1979, S. 25) definiert als positiver Subjekt-Objekt-Bezug (bzw. auch Subjekt-Subjekt-Bezug, vgl. IPFLING u. a. 1995, S. 24). Diese steht in Zusammenhang mit den Faktoren der Belastung und der Bewältigung. Vor diesem Hintergrund präsentiert GEHRMANN (2003) empirische Ergebnisse zu Einstellungen, zum Belastungsempfinden und zur Zufriedenheit von Lehrern (vgl. GEHRMANN 2003, S. 123 ff.; S. 230–241).

Einstellungen sind u.a. das Ergebnis konkreter Erfahrungen. HINSCH u. a. (1980, S. 116) sehen die Beziehung zwischen verbal geäußelter Einstellung und dem nachfolgenden Verhalten als umso enger, je mehr Erfahrungen dem Einstellungsträger (hier: der Lehrer) mit dem Einstellungsobjekt (hier: den jeweiligen Lehr- und Lernmaterialien) zum Zeitpunkt der Befragung vorliegen. Die Einstellungsstärke variiert je nach Ausmaß der Beschäftigung mit dem Einstellungsobjekt (vgl. BIERHOFF/HERNER 2002, S. 59).

Untersuchungen im Bereich der Einstellungsforschung finden besonders in der Psychologie und Soziologie ihre Anwendung. Einstellung wird definiert als „eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“ (EAGLY/CHAIKEN 1998, S. 269). HINSCH u. a. (1980, S. 105) attribuieren eine Einstellung als relativ überdauernd, während WILSON/HODGES (1992) aufgrund mehrerer Forschungsarbeiten von Einstellungen als kontextabhängigen und zeitweiligen Konstruktionen ausgehen (vgl. auch BOHNER 2002, S. 274).

Als „Produkt vorausgegangener Erfahrungen“ (HINSCH u. a. 1980, S. 107) bzw. als gelernte Handlungsdisposition kann eine positive bzw. negative Einstellung einer Lehrkraft zu

einem im bilingualen Unterricht eingeführten Schulbuch zum Einen auf ihrer individuellen Leistung, d.h. der unmittelbaren Erfahrung, beruhen. Andererseits werden Einstellungen auch durch Berichte anderer Lehrer als das Ergebnis sozialer Vermittlung gesehen (vgl. BIERHOFF/HERNER 2002, S. 55).

In den Anfängen der Einstellungsforschung ging man von einer recht engen Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten aus (vgl. HINSCH 1979, S. 22, HINSCH u. a. 1980, S. 109). Mit der Zunahme empirischer Befunde ergibt sich jedoch ein z.T. sehr widersprüchliches Bild. Während zahlreiche Untersuchungen das Bild vermitteln, Einstellungen besäßen einen engen Zusammenhang mit dem Verhalten (vgl. NEWTON/NEWTON 1950, in HINSCH u.a. 1980, S. 110; ALLPORT 1971, S. 18 in HINSCH u.a. 1980, S. 106), erzielten andere Studien Befunde, die auf einen deutlich geringeren Einfluss auf das Verhalten hinweisen als häufig angenommen wurde (vgl. LAPIERE 1975, in HINSCH u.a. 1980, S. 109). In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, welche Gründe für die jeweilige fehlende Übereinstimmung verantwortlich sein können bzw. unter welchen Bedingungen sich eine direkte Determination von Einstellungen auf Verhalten ergibt (vgl. HINSCH u. a. 1980, S. 110–114). In Bezug auf die Prognostizierbarkeit von Verhalten aus Einstellungen bei Lehrern sehen HINSCH u. a. (1980, S. 118) einen relativ großen Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten, wenn Lehrer befragt werden, die eine bereits mehrjährige Praxiserfahrung aufweisen. Ihnen schreibt er Einstellungen zu, die aus der eigenen praktischen Erfahrung stammen und i.d.R. einen relativ hohen Zusammenhang zwischen verbal geäußelter Einstellung und dem tatsächlichen Verhalten aufweisen. Im Gegensatz dazu beurteilt er Einstellungen von Lehramtsanwärtern als Ergebnis *vermittelter* Erfahrungen und den Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten als „*Versuch*, sich den eigenen Einstellungen gemäß zu verhalten“ (HINSCH u. a. 1980, S. 119; Hervorhebungen im Original). Insgesamt gesehen können Einstellungen durch Umweltbedingungen hervorgerufen als auch verändert werden. Sie erweisen sich somit als überdauernd, jedoch nicht als statisch.

Bezogen auf den Lehrerberuf wird der Aspekt der Zufriedenheit in zahlreichen Schriften genannt und mit dem Aspekt der (Arbeits-)Belastung in Zusammenhang gebracht. So beschäftigt sich ROST (2001, S. 373–380) mit der Lehrerbelastung. Auch IPFLING u. a. (1995, S. 11) stellen in einer Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrern die Frage nach ihrer Zufriedenheit und führen Dimensionen von Berufszufriedenheit auf (IPFLING u. a. 1995, S. 23–25). MERZ (in GEHRMANN 2003, S. 126 f.) bildet „Zufriedenheitstypen“.

In einer quantitativ angelegten Studie legt GRIMM (1993) die Arbeitsbelastung und - zu-

friedenheit von Lehrern dar. Er liefert theoretische Konzepte der Belastungs- und Bewältigungsforschung sowie Definitionen und klassische Ansätze zur psychologischen Erklärung von Bewältigungsprozessen (GRIMM 1993, S. 25–32). In seiner Arbeit kommt er u.a. zu dem Ergebnis, dass ungenügende Lehrmittel zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern führen (GRIMM 1993, S. 15).

Nach Ergebnissen einer Studie von ENGELHARDT (1982) (in REDEKER 1993, S. 52) folgen den Belastungen durch Korrekturen und Beurteilungen der Schülerleistungen die Belastungen durch die Unterrichtsvorbereitung. Da die Vorbereitungen für den bilingualen Sachfachunterricht u.a. durch eine zeitintensive Materialsuche gekennzeichnet sind, deutet sich diesbezüglich eine vergleichsweise hohe Belastung für bilingual unterrichtende Lehrer an. Zusätzlich können ein geringes Angebot und ein geringer eigener Materialfundus – bzw. ungenügende Lehrmittel (GRIMM 1993, S. 15) – die Belastung der Lehrer deutlich erhöhen.

5.5.1 Der Zufriedene

Auf die Frage, wie sie das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht beurteilen, äußerten vier der befragten Lehrer ihre Zufriedenheit (L 02, L 05, L 11, L 13). Diese entspricht einem positiven Subjekt-Objekt-Bezug zwischen der jeweiligen Lehrkraft und dem Materialangebot.

Alle vier o.g. Lehrer besitzen einen großen privaten Materialfundus. So antwortet L 02 auf o.g. Frage zur Zufriedenheit: „[8 sec. Pause] Ja, eigentlich ja. Deshalb, weil ich selbst viele Materialien habe. Ja“ (L 02, A, 1086).

Mit Ausnahme von L 02 und L 11 verfügen die Schüler der „zufriedenen“ Lehrer über ein französisches Erdkundebuch. L 11 betont dennoch seine Zufriedenheit. Besonders aufgrund der Verfügbarkeit eines großen Materialfundus sowie seiner biographischen Rahmenbedingungen als muttersprachig französische Lehrkraft empfindet er die Erstellung von Arbeitsblättern nicht als übermäßige Arbeitsbelastung.

Die Bedeutung der Einflussgröße „Verfügbarkeit“ unterstreichen auch KAHLERT u. a. (2000, S. 353) in Ergebnissen zur herausragenden Rolle der Verfügbarkeit von Informationsquellen mit der Aussage „Dabei steht die eigene Materialsammlung an herausgehobener Stelle“. Auch THÖNEBÖHN (1990, S. 8) schreibt der Materialverfügbarkeit im Rahmen der Unterrichtsplanung und -realisierung eine Schlüsselrolle zu. Ihre Bedeutung für den bilingualen

Unterricht wird zudem deutlich, wenn man die Ausführungen von CHRIST (1996, S. 217) zum bilingualen Unterricht in Baden-Württemberg verfolgt. So wurde Mitte der 1970er Jahre in Baden-Württemberg beschlossen, den fremdsprachlich geführten Sachunterricht einzustellen, da man in dieser Form des Unterrichts die Ursache für „Mängel im Fachwissen und Überforderung“ sah. CHRIST sieht den eigentlichen Grund der Aufgabe bilingualen Unterrichts jedoch darin, dass „bei der damaligen Entscheidung [...] zu berücksichtigen sein [dürfte], daß schlechte Materiallage und Mangel an Unterrichtsempfehlungen bei zentralem Abitur ungünstige Voraussetzungen waren, während heute, da einige Bundesländer ihre Erfahrungen kontinuierlich niedergelegt und zur Verfügung gestellt haben und Verlage inzwischen den Lehrkräften Hilfe bieten, die Situation viel günstiger geworden ist“.

Die Aussagen zur Zufriedenheit von L 11 (s.o.) lassen jedoch folgende Annahme zu:

These 14: *Die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand ist für die Materialzufriedenheit nicht zwangsläufig notwendig. Vielmehr erscheinen ein großer eigener Materialfundus, die sprachlichen, didaktischen und methodischen Fähigkeiten sowie die verfügbare Zeit zur Materialerstellung als wesentliche Grundlagen für die Materialzufriedenheit eines Lehrers.*

„Ich leide nicht unter Materialmangel. Ehrlich gesagt nicht“, „da braucht man gar kein Lehrbuch“ (L 11, A, 0271).

„Aber ich habe genug. Da such' ich auch nicht mehr“ (L 13, B, 0133).

Die mit der Materialsituation zufriedenen Lehrer L 02 und L 13 erteilen bilingualen Erdkundeunterricht ausschließlich in der Sekundarstufe I. Ihre Zufriedenheit zeigt, dass die Annahme verworfen werden muss, Lehrer mit ausschließlich in der Sekundarstufe I erteiltem bilingualen Erdkundeunterricht seien mit der Materialsituation besonders unzufrieden. Diese angenommene Unzufriedenheit begründet sich vor allem auf den mit französischen Erdkundebüchern verbundenen sprachlichen Schwierigkeiten für die Schüler. Die intrinsische Motivation o.g. Lehrer zur Verwendung einer hohen Anzahl an Arbeitsblättern („Der Kreative“) scheint adressatengerecht konzipiertes Material zu erzeugen und das Belastungsempfinden vergleichsweise gering zu halten.

Alle vier o.g. Lehrer (L 02, L 05, L 11, L 13) weisen eine hohe Affinität zum Partnerland auf. Drei dieser Lehrer sind zudem französische Muttersprachler. Diese Rahmenbedingungen scheinen die Zufriedenheit zu bestärken. Gegen eine direkte Abhängigkeit dieser Faktoren

spricht jedoch die Tatsache, dass L 14 o.g. biographischen Rahmenbedingungen aufweist, sich der Materialsituation gegenüber dennoch sehr unzufrieden äußert.

Eine wesentliche Frage bezog sich zudem auf eine mögliche Abhängigkeit zwischen Materialnutzungstypen und der Materialzufriedenheit. Diesbezüglich zeigt sich, dass die o.g. zufriedenen Lehrer nicht demselben Materialnutzungs-Typen angehören.

These 15: *Mit der Materialsituation zufriedene Lehrer gehören nicht demselben Nutzungstypen an.*

Als Ergebnisse lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen. So wird die Arbeit mit Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Erdkundeunterricht nicht bzw. nur in geringem Maße als Belastung empfunden, wenn:

- der private Materialfundus des Lehrers sehr groß ist
- die zielsprachige Fähigkeiten des Lehrers sehr hoch sind und er gerne Arbeitsblätter erstellt
- der Lehrer über ausreichend Zeit zur Unterrichtsvorbereitung verfügt

5.5.2 Zufriedenheitsambivalenz

Menschen können ein Einstellungsobjekt gleichzeitig zustimmend und ablehnend bewerten (vgl. BOHNER 2002, S. 272): Von Lehrern kann z.B. ein bestimmtes Lehrmaterial sowohl mit eindeutig negativen als auch eindeutig positiven Bewertungskomponenten bezeichnet werden. So bekundet im Vergleich zu o.g. zufriedenen Lehrern eine große Anzahl der Probanden eine eingeschränkte Zufriedenheit mit der Materialsituation. Diese Lehrer beurteilen die Situation insgesamt als *Chance und Problem*. Dabei differenzieren sie deutlich zwischen der Zufriedenheit mit ihrer eigenen Materialsituation und dem allgemeinen Materialangebot für den bilingualen Erdkundeunterricht.

Zwar sind z.B. L 01 und L 04 weitestgehend mit ihrer Materialsituation zufrieden, da sie über einen sehr großen eigenen Fundus verfügen, sie sehen das Materialangebot aber auch in einem hohen Maße als ein Problem. Dabei ist sich L 04 bewusst, dass er nur aufgrund einer vergleichsweise hohen zeitlichen Investition – im Rahmen einer Teilzeitstelle – das defizitäre Angebot adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien kompensieren kann.

„Naja, ich denke, der Lehrer, der Zeit hat, viel zu investieren, der kann diese Hürden überwinden. Ich bin jetzt Teilzeit beschäftigt und da kann man immer von der Freizeit noch was nehmen. Wenn ich jetzt 'ne volle Stelle [hätte], dann muss ich sagen, dann weiß ich ehrlich gesagt nicht, wo ich die Zeit hergenommen hätte“ (L 04, B, 0053).

L 01 begründet seine relative Zufriedenheit mit seiner langjährigen bilingualen Lehrerfahrung. Dadurch sieht er keine wesentlichen Unterschiede mehr in der Vorbereitung des bilingualen Unterrichts im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht. „Dadurch, dass ich das solange mache [...]. Ich hab' mich inzwischen arrangiert“ (L 01, B, 0029).

Wie L 06, L 15, L 16, L 17 und L 18 beurteilt auch L 10 das Materialangebot als Problem und als Chance. Er erkennt v.a. eine Chance dieser Situation in der großen Aktualität der von ihm verwendeten Materialien. Zufriedenheit äußert dieser Lehrer besonders im Hinblick auf die Jahrgangsstufen, für die er bereits komplette eigene Materialsammlungen erstellen konnte. Aufgrund seiner bisher geringen Unterrichtstätigkeit in der Sekundarstufe II besitzt er dafür jedoch noch einen geringen Materialfundus und äußert den Wunsch nach einem fertigen Materialangebot.

„Also ist natürlich 'ne Chance, weil man ständig aktuell/ Man ist gezwungen immer neu zu gucken. Was man natürlich (?nicht?) immer macht, aber manchmal ist es bei mir auch besser. Aber es ist schon 'n zeitliches und finanzielles und auch didaktisches Problem“ (L 17, B, 0060).

5.5.3 Der Unzufriedene

Die Äußerungen der Lehrer L 03, L 07, L 08, L 09, L 12 und L 14 spiegeln ihre Unzufriedenheit mit dem Materialangebot wider. Dabei differenziert L 03 zwischen der Materialsituation insgesamt und der schulischen Ausstattung. Zwar ist er mit dem schulischen Buchangebot aufgrund neuer französischer Erdkundebücher und der „recht gute[n] Ausstattung“ mit Atlanten zufrieden, doch äußert er sich insgesamt als unzufrieden.

Als besonders unzufrieden mit der Materialsituation für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht und der daraus resultierenden Arbeitsbelastung erweist sich L 08.

„//und diese Vorbereitung. Und da hab' ich manchmal das Gefühl, ich sitz' da dran wie in der Referendarzeit. Und normalerweise// Ja, es ist wirklich, es ist ätzend. Und

es ist eben auch noch so, das ist jetzt so 'ne rein .. ja weiß nicht, statistische oder wie auch immer Sache: Wir kriegen ja überhaupt keine Entlastungspunkte dafür. Und ich muss sagen: Ich sitze .. also wirklich teilweise 'ne Stunde und noch länger an einer Stunde zum Vorbereiten. Während ich, wenn ich in deutsch Erdkunde gebe, das habe ich schon zig mal gemacht, das guck' ich mir einmal an, dann zieh' ich mein Arbeitsblatt da aus der Tasche .. oder irgendwas. Aber hier// Es gibt keine Entlastungspunkte dafür und ich finde das .. im Grunde nicht richtig“ (L 08, A, 0361).

Bezüglich der materiellen Rahmenbedingungen der o.g. Lehrer steht ihren Schülern – bis auf L 12 – ein französisches Erdkundebuch zur Verfügung. Damit kann ihre Unzufriedenheit nicht mit einem fehlenden Schulbuchangebot in Schülerhand begründet werden. Vielmehr wird die fehlende Lehrplankonformität als Ursache der negativen Einstellung deutlich, da die Unzufriedenheit in einzelnen Jahrgangsstufen – wie z.B. bei L 10 in der Jahrgangsstufe 12 – besonders groß ist.

Beim Vergleich zwischen der Unzufriedenheit der Lehrer und ihrer Einordnung in Materialnutzungstypen zeigen die Verwendungsmuster und Begründungen des Typs „Der Material-Ausgewogene“ (vgl. S. 259 f.) in mehreren Fällen ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit den angebotenen Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht. Diese negative Einstellung führt vermutlich dazu, dass keines der Unterrichtsmaterialien eine dominante Verwendung findet. Damit ließe sich die ausgewogene Materialnutzung dieser Lehrer erklären.

Bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen fällt auch bei Lehrern in Schulen mit *CDI* eine wesentliche Unzufriedenheit mit dem Materialangebot für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht auf. Dagegen erweist sich L 13, dessen Schule über kein *CDI* verfügt, als zufrieden mit der Materialsituation. Die Hypothese, Lehrer in Schulen mit *CDI* beklagten kein Materialdefizit, muss damit falsifiziert werden.

So lassen die Befragungsergebnisse folgende Gründe für eine Unzufriedenheit mit der Materialsituation erkennen:

- geringer eigener Materialfundus
- fehlender Adressatenbezug der angebotenen/verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien
- fehlende Aktualität der verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien

- noch fehlende Kontakte zu bilingual unterrichtenden Kollegen
- hohe Arbeitsbelastung durch Materialauswahl und -entwicklung

Insgesamt wird deutlich, dass der Materialnutzungstyp „Der Authentische“ durch eine Zufriedenheit mit dem Materialangebot und seiner Materialsituation gekennzeichnet ist. „Der Entlastungssuchende“ dagegen erweist sich als unzufrieden. Die weiteren Nutzungstypen sind durch heterogene Merkmalsausprägungen bezüglich der Materialzufriedenheit charakterisiert.

Messtheoretisch kann die Endsumme einer positiven oder negativen Bewertung in einem Summierungsmodell abgelesen werden (vgl. BOHNER 2002, S. 272). Diese Berechnung bezieht i.d.R. verschiedene Elemente einer Einstellung ein und summiert die Produkte aus Meinungen und Bewertungen. Aussagen über die *innere Konsistenz* einer Einstellung sind über diese Endsumme jedoch nur bedingt möglich: So bringt die exemplarisch gewählte Endsumme von +1 zwar eine leicht positive Einstellung der Person zum Ausdruck – sie verdeutlicht jedoch nicht, inwiefern diese Summe das Ergebnis der Koexistenz von zustimmenden und ablehnenden Meinungen ist (= Einstellungsambivalenz). Die große Einstellungsambivalenz bilingual unterrichtender Lehrer konnte bereits aufgezeigt werden. Als Beispiel für eine mögliche messtheoretische Bewertung sollen hier zwei exemplarisch aus den Lehreraussagen konstruierte Einstellungen zu französischen Erdkundebüchern dargestellt werden. So schätzt L 05 (siehe Tab. 5.7, S. 279) ihre Authentizität und die Möglichkeit des interkulturellen Lernens. Das Bewusstsein sprachlicher Schwierigkeiten und der z.T. fehlenden Lehrplankonformität führen jedoch zu einer negativeren Bewertung. Bei L 08 (siehe Tab. 5.8, S. 279) zeigt sich seine deutlich negativere Einstellung in der negativen Endsumme der Faktoren. Je nach Intensität der jeweiligen Bewertungskomponente ergibt sich ein anderer Einstellungswert (aufsummierte Produkte aus Meinung und Bewertung), der die Bewertung des Objekts verdeutlicht.

Meinungen zum Einstellungsgegenstand „Verwendung französischer Erdkundebücher“	Subjektive Wahrscheinlichkeit (= Erwartung)	Bewertung	Produkt aus Erwartung × Bewertung
ermöglicht interkulturelles Lernen	+2	+2	+4
ist authentisch	+3	+3	+9
zeitintensive Bearbeitung seiner Medien	+1	-1	-1
ist sprachlich schwierig	+2	-1	-2
fehlende Lehrplankonformität	+1	-2	-2
Einstellung (Summe der Produkte aus Erwartung × Bewertung)			+8

Tabelle 5.7: Darstellung einer positiven Einstellung (L 05) gegenüber französischen Erdkundebüchern (konstruiert). Quelle: verändert nach BOHNER (2002, S. 272)

Meinungen zum Einstellungsgegenstand „Verwendung französischer Erdkundebücher“	Subjektive Wahrscheinlichkeit (= Erwartung)	Bewertung	Produkt aus Erwartung × Bewertung
ermöglicht interkulturelles Lernen	+2	-1	-2
ist authentisch	+3	+1	+3
zeitintensive Bearbeitung seiner Medien	+1	-3	-3
ist sprachlich schwierig	+2	-3	-6
fehlende Lehrplankonformität	+1	-1	-1
Einstellung (Summe der Produkte aus Erwartung × Bewertung)			-9

Tabelle 5.8: Darstellung einer negativen Einstellung (L 08) gegenüber französischen Erdkundebüchern (konstruiert). Quelle: verändert nach BOHNER (2002, S. 272)

5.6 Erwartungen an die zukünftige Materialbereitstellung

Auf der Grundlage der in Kapitel 5.5 genannten Aspekte zur Zufrieden- und Unzufriedenheit mit der Materialsituation des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts wurden die Lehrer nach möglichen Lösungsvorschlägen gefragt.

Leitfrage 7: *Welche Erwartungen haben Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts an die zukünftige Materialbereitstellung?*

Die Nennungen der Lehrer lassen sich vier wesentlichen Kategorien zuordnen:

1. Entwicklung adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien
2. Information über existierende Lehr- und Lernmaterialien
3. Austausch adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien
4. Ausstattung der eigenen Schule mit adressatengerechten Lehr- und Lernmaterialien

Entwicklung adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien

Die meisten Erwartungen an die zukünftige Materialbereitstellung beziehen sich auf die weitere Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien. Diesbezüglich wird der Wunsch nach adressatengerechtem, didaktisiertem Material deutlich. Entsprechende Anstöße zur Materialentwicklung erhoffen sich die Lehrer sowohl von Arbeitsgruppen als auch von verlaglicher Seite.

„Also im Prinzip Material, das didaktisiert ist .. Das würde uns eben die Arbeit erleichtern. Ja, dass sich jemand wirklich mal hinsetzt und so'n Text umschreibt, vereinfacht, Vokabelangaben dazu schreibt, Fragen dazu ausformuliert usw. Das ist ja das, was soviel Arbeit macht“ (L 12, A, 0259).

Im Rahmen der Befragung war den Lehrern stets ein direkter Bezug zu den von der Interviewerin mitgeführten Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht möglich. Schließlich wurden die Lehrer nach ihrer Meinung bezüglich der Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches gefragt. Der Großteil (L 01, L 02,

L 03, L 04, L 07, L 08, L 11, L 12, L 15, L 16, L 17 L 18) spricht sich spontan für die Entwicklung eines solchen Buches aus. Die weiteren Aussagen zeigen jedoch, dass die allgemeine Befürwortung eines entsprechenden komplexen Schulbuches nicht seiner Verwendung entsprechen würde.

Als Argumente für die Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches nennen o.g. Lehrer u.a. die Verfügbarkeit eines solchen Werkes für die Schüler, so dass dieses eine Orientierungsmöglichkeit böte. Zudem stünde es den Lernenden zur selbstständigen Bearbeitung zur Verfügung. Verbliebe dieses Buch in Schülerhand, so bestünde für diese die Möglichkeit des Rückgriffs auf sprachliche und inhaltliche Muster, die in vorausgehenden Schuljahren thematisiert wurden.

„Dass der Schüler einmal was überhaupt auch hat, wo er dann zuhause nachlesen kann und wo er sich dran orientieren kann. Das ist 'ne wichtige Funktion sicherlich eines Schulbuches. Dann würde ich mir wünschen, dass es eben ein Arbeitsbuch ist und kein Ergebnistextbuch, ja. Und ((überlegt)) das ist – sagen wir mal so – bei einigen ja gut gemischt, bei anderen weniger. Und ... also ich fänd's, finde es für Schüler schon ganz gut, wenn sie ein Buch an der Hand haben. Ja, und das würde ich mir eigentlich auch für den bilingualen Unterricht wünschen. Es ist aber wahrscheinlich einfach völlig unpraktikabel. Also .. dass sich das gar nicht rechnet//“ (L 15, A, 0288).

Auch die mögliche Arbeitsentlastung für bilingual unterrichtende Lehrer wird als Grund für die Befürwortung eines komplexen bilingualen Schulbuches aufgeführt.

„Es wär' schön, wenn man so was zur Verfügung hätte, weil es einem sehr viel Arbeit ersparen würde. Oder insgesamt erleichtert. Also ich fänd' das gut, wenn's so was gäbe“ (L 12, A, 0458).

Auch Lehrer, die sich selbst als zufrieden mit der Materialsituation des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts bezeichnen, können sich die Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches vorstellen (L 11).

„Was mir wichtig wäre [...]. Dass wir eben also Werke, die auf den Lehrplan besser abgestimmt sind .. und die sprachlich für die Schüler auch geeignet sind. Ne, und das ist etwas, was wir nicht haben. Und deswegen müssen wir dann immer selber zusammenstellen und suchen und basteln und ändern und//“ (L 11, A, 0453); „Also mir

wär's lieber, wenn in jeder Klasse die Schüler ein Buch hätten. [...] Ja, im Moment gibt's da keins. Also für 7. und 8. Klasse braucht man keins zu kaufen oder man müsste den Unterricht ganz von dem deutschen Lehrplan lösen. Zum Schluss, wenn man von 7-10 Erdkunde gemacht hätte, da hätte man doch zu 80 % den deutschen Lehrplan abgedeckt“ (L 11, A, 0307).

In den Äußerungen der Lehrer werden zudem konzeptionelle Erwartungen deutlich, die sich besonders auf die mediale Gestaltung eines möglichen bilingualen Schulbuches beziehen. Die Enttäuschung bezüglich des schwarz-weißen Layouts der existierenden Themenhefte begründet den Wunsch nach farbigen Medien und einer großen medialen Vielfalt (z.B. L 12, L 15, L 18: „verschiedene Farben, verschiedene Quellen, verschiedenes Material“; L 18, B, 0078). Nach Meinung von L 17 sollte es zudem das Ziel eines solchen Lehrwerkes sein, durch eine möglichst große Annäherung an französische Erdkundebücher Motivation für die Schüler zu schaffen.

„Ja, das wär' natürlich wunderbar, ne. ... Ich könnte mir jetzt zum Beispiel vorstellen, dass das für die Schüler noch motivierender wäre, wenn das aussehen würde, als würde das aus Frankreich kommen – oder aus England. Weil das// Ich meine, die haben 'ne Assoziation zu Klett und so weiter, aber nicht zu *Hachette*. Das ist für die eben authentisch. [...] Das würde also ganz sicher eingesetzt werden. Weil's einfach 'ne Riesen-Hilfe ist“ (L 17, B, 0074).

Auch wenn die meisten der befragten Lehrer insgesamt die Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches befürworten, äußern sie auch Kritik und Zweifel. L 17 sieht besonders organisatorische Schwierigkeiten aufgrund des föderalen Systems in Deutschland und der relativ geringen Anzahl bilingual deutsch-französisch unterrichtender Schulen. Zudem betont er die Notwendigkeit einer ständigen Aktualisierung der Materialien, die im Gegensatz zum bilingual unterrichteten Sachfach Geschichte eine zusätzliche finanzielle Belastung bedeuten würde.

„Ja, also ich denke mal, Erdkunde bilingual ist da wirklich geschlagen so'n bisschen. [...] Wir haben ja diese *Histoire-Géo*-Bücher. Und die Historiker sind mit unserem Erdkundebuch ganz zufrieden, weil's da um 'n Thema geht// Ob die Quelle jetzt 1990 rausgegeben wurde oder 2000. Die Quelle bleibt gleich. Ich meine, ist ja in Erdkunde auch, in deutscher Erdkunde immer schwierig .. die Materiallage. Von daher wäre's

da eben so ganz hilfreich. Doch, so was würde bestimmt eingesetzt werden“ (L 17, B, 0086).

Besonders L 01 und L 07 glauben aus finanziellen Gründen nicht an die Entwicklung eines komplexen Schulbuches für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht. „Sowas fände ich gut. Das wär' .. toll. Aber ich glaube nicht dran, dass es so was geben wird“ (L 07, B, 0141).

Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Materialnutzungstypen (vgl. Kapitel 5.4) und mehrere Aussagen zur Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches machen deutlich, dass ein solches Buch in zahlreichen Fällen nicht als Leitmedium, sondern vielmehr in der Funktion eines Leitfadens oder Steinbruchs genutzt würde. So deutet L 04 an, ein solches Buch einzusetzen, „wenn das gut gemacht ist“ (L 04, B, 0120). Seine grundsätzliche Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht als Typ „Der Kreative“ lässt jedoch eine relativ geringe Verwendung eines komplexen Schulbuches vermuten. Ähnlich verhält es sich bei L 03:

„Sicher ist das wünschenswert, aber ob man das dann auch wieder so von 1-50 durcharbeitet, ist die andere Frage, weil, ich glaube, die meisten wirklich interessierten und guten Kollegen werden natürlich immer wieder das Haar in der Suppe finden und sagen: Ja gut, ja, da kenn' ich doch was, was besser ist. Aber letztendlich wäre das natürlich mal auch was, wo man sagt: Ich hab' auch mein Französischbuch 'Découvertes'. Natürlich lauf' ich erst mal an dem Faden. Und das ist auch nichts Schlimmes und Verkehrtes. Also von daher würde ich eindeutig sagen: Ja, es ist wünschenswert einen solchen Faden zu haben“ (L 03, B, 0041).

Auch L 18 äußert sich grundsätzlich positiv gegenüber der Entwicklung eines bilingualen Schulbuches („eigentlich ganz sinnvoll“), bezeichnet seine konzeptionelle Umsetzung jedoch als „schwierig“. Er befürwortet vielmehr ein „Bausteinprinzip mit unterschiedlicher Progression, inhaltlicher wie sprachlicher Art“ (L 18, B, 0006).

Die Entwicklung eines komplexen bilingualen Schulbuches würden L 05, L 06, L 09, L 10 und L 14 ablehnen. Sie betonen die Vorteile der Konzeption von thematischen Bausteinen in Heftform und sprechen sich für die Weiterentwicklung von Reihen wie die *Espace*-Hefte (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) oder der PZ-Informationen (z.B. PZ 1993, PZ 1996) für den

bilingualen Erdkundeunterricht aus. Als Begründung nennen sie die o.g. erforderliche Aktualität geographischer Materialien: „Aber das Problem an Erdkunde ist, dass du sowieso alle paar Jahre neue Materialien brauchst. Das ist in Geschichte noch mal anders“; L 10, A, 0450). Eine entsprechende Realisierungsmöglichkeit sehen diese Lehrer in der Entwicklung von Mappen bzw. Loseblatt-Sammlungen („wo ich’s austauschen kann“; L 06, B, 0058) und der möglichen Zusendung von Ergänzungsblättern.

„Also zum Teil wäre es vielleicht einfach ’ne Materialsammlung. Also ’ne .. eine Materialsammlung, die auch durchaus aus Schulbüchern// französischen Schulbüchern ’rausgezogen würde, so nach unseren Richtlinien sortiert und mit Aufgaben zu unseren Richtlinien versehen. Von denen das Material ist ja oft ganz toll, was die haben. Und was man dann eben in bunt hätte. [. . .] Das wär’ gar kein großer Aufwand: Man müsste die Rechte eben alle kriegen. Im Grunde ist es das, was wir wahrscheinlich zum Teil machen. Nur eben als schwarz-weiß Kopie. Also ich hab’ mir von der Frau Q. in der Ausbildung für die Oberstufe – die hatte irre viele Lehrbücher – einfach so’n Fundus erst mal gemacht, ne, damit du Abbildungen hast“ (L 17, A, 0173).

Auf die Entwicklung modulartiger Materialangebote deutet auch der Wunsch nach einer Fachzeitschrift für bilingual unterrichtende Lehrer bzw. regelmäßige unterrichtspraktische Beispiele in geographiedidaktischen Zeitschriften hin.

„Also wenn die Zeitschriften sich meinetwegen zur Regel machen würden, zu jedem Thema, zu dem Themenheft, was sie machen einen englischsprachigen, französischsprachigen Beitrag [zu liefern]“ (L 16, B, 0176).

Vorschläge der Lehrer zur Materialverwendung und -entwicklung gehen außerdem dahin, die Lehrpläne für die bilingualen Sachfächer zu modifizieren. Ein Vorschlag bezieht sich auf die Angleichung der Lehrpläne von Deutschland und Frankreich und die Lösung des bilingualen Erdkundeunterrichts vom deutschen Lehrplan. Dadurch sähe L 11 bessere Möglichkeiten des Einsatzes französischer Erdkundebücher. Diese Position spielt vor dem Hintergrund der Materialentwicklung und der Diskussion um die Entwicklung einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Erdkundeunterrichts eine wesentliche Rolle.

Auch L 05 des Typs „Der Authentische“ denkt eine eigene Didaktik des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts an. Er kann sich die Entwicklung von Materialien vorstellen, die aus französischer Sicht besonders auf interkulturelles Lernen abzielen. Als Beispiel nennt er das

Heft „*Espace – temps; Zeit – Räume*“ (POHL/VERRON 1996), das für Lehrer der „*sections européennes*“ in Frankreich konzipiert ist.

„Also wenn wir wirklich europäisch denken, dass die Lehrpläne in beiden Ländern etwas geändert werden, und dass da Material ’rausgebracht wird, mit// nicht nur frankreichzentriert. [...] Ja, dass man wirklich so ’n Buch hat, wo man wirklich interkulturell arbeiten kann. Es gibt von INTER NATIONES, vom Verlag INTER NATIONES// [...] Das ist aber mehr für Franzosen gedacht im bilingualen Unterricht. Und in der Richtung bräuchte man ein paar“ (L 05, B, 0012).

„Aber – es gibt kein französisches Heft// Es gibt kein französisches Erdkundebuch, was noch den bilingualen Aspekt berücksichtigt. ’Ne reine Übersetzung jetzt des *Terra* wäre auch keine Lösung. Es wäre schon im Grunde fast besser als das hier [= *Espace*-Heft], denn das bringt nicht viel andere Sachen. Das sind ja die Abbildungen aus *Terra*, ne. [...] Aber – soll ja eigentlich auch immer so’n bisschen um die andere Perspektive gehen. Und das ist unheimlich schwierig: Unsere Richtlinien zu erfüllen mit diesen französischen Materialien. Also sinnvoll wäre eben wirklich ein auf uns zugeschnittenes, auf unsere Richtlinien mehr zugeschnittenes aus französischer Perspektive geschriebenes Buch“ (L 17, A, 0152).

Als wesentlich gelten auch die Themenwünsche der Lehrer zur Weiterentwicklung des Angebots deutsch-französischer Lehr- und Lernmaterialien. Besonders häufig wurde der Wunsch nach Materialien zum Raumbeispiel Europa („*L’Europe*“, z.B. L 05, L 09, L 10) sowie zu allgemeinen Themen wie Vulkanismus, Vegetation und Klima genannt.

„Also ich denke, ganz gleich welches Bundesland zum Beispiel da ist, für 7 und 8 Klima, Vegetation. So, und ist ja nun ein zentrales Thema. Da sollte was da sein. Was gibt’s denn noch? Vulkanismus vielleicht. Nicht zu kompliziert. Und solche wirklich allgemeinen Themen, die auch in jedem Bundesland gemacht werden“ (L 04, B, 0063).

Information über existierende Lehr- und Lernmaterialien

Als zweiten wesentlichen Aspekt bezüglich der Erwartungen äußerten die Lehrer den Wunsch nach verstärkten Informationen über existierende Lehr- und Lernmaterialien. Eine große Hilfe durch Ministerien und Landesinstitute sehen sie in der Veröffentlichung von Beispielvorgaben für den Abiturbereich sowie Vorlagen und Hilfestellungen zur Ausarbeitung von Material.

Zur Information über existierende Lehr- und Lernmaterialien wurde zudem der Wunsch nach einer zentralen Stelle geäußert, über die Materialien ausgetauscht werden könnten. Diesbezüglich dachten Lehrer an eine – möglichst Bundesland übergreifend arbeitende – Institution, die z.B. Ordner mit bilingualen Unterrichtseinheiten verwaltet und auf Anfrage Materialien zusendet oder diese in Heftform veröffentlicht.

Gewünscht werden auch Informationen und Bibliographien, die einen leichteren Zugang zu didaktisch-methodisch aufbereiteten Lehr- und Lernmaterialien des *frankophonen* Raumes bieten. Dabei schlagen die Lehrer z.B. Quellenangaben zu frankophonen Pendanten deutscher Fachzeitschriften wie z.B. „geographie heute“ oder „Praxis Geographie“ vor. Eine entsprechende Veröffentlichung bewährter französischer Materialien kann neben persönlichen Kontakten zu Kollegen in Frankreich eine breite Informationsbasis für bilingual unterrichtende Lehrer darstellen.

„Ja, die Verlage müssten Loseblatt-Sammlungen anlegen. Und die müssten CD-ROMs, so was zur Verfügung stellen. Ich hab' jetzt [...] bei 'ner Fortbildung [in Frankreich] 'n Kollegen kennen gelernt, der 'ne phantastische Foliensammlung hatte von Karten, die ich wunderbar einsetzen könnte. Der mir zumindest den Verlag gesagt hat, wo ich die beziehen kann. [...] Also so Sachen. Also der Erfahrungsaustausch binational“ (L 06, A, 0029). „Dass aber auch sprachübergreifend gearbeitet wird. ... Dann die Materialien vernetzt werden mit Kollegen im Ausland. Dass da auch 'n Pool entsteht, den wir anzapfen können und umgekehrt .. um zweisprachige Materialien einzusetzen“ (L 06, A, 0023).

Austausch adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien

Die Erwartungen hinsichtlich gebündelter Informationen zu existierenden Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht leiten über in die dritte wesentliche Kategorie. Diese bezieht sich auf den Austausch adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien sowohl über persönliche Kontakte als auch über das Internet.

Mehrere Lehrer fordern einen verstärkten Austausch unter den bilingual unterrichtenden Kollegen sowie eine Materialbereitstellung durch erfahrene Lehrer als „Zusammenstellung aus der Praxis für die Praxis“ (L 01, B, 0407).

„Ich weiß auf der anderen Seite auch, dass es schwierig ist: Das [= ein bilinguales Themenheft] wird dann zum Teil von zwei Leuten gemacht. Die machen das nebenher,

neben ihrer// Und es gibt ja diese bilingualen Tagungen [...]. Da bin ich auch früher hingefahren. Dann wurd' dann immer erst mal begonnen mit einem Klagen darüber, dass es keine Materialien gibt. Und dann hab' ich immer gedacht: Wenn jeder von uns 'ne schöne Einheit, die er ausgearbeitet hat, mitbringen würde, man würd' sich an einen Tisch setzen, 20 Leute .. und man hätte// hinterher würd' man nach Hause fahren und hätte 19 andere schöne Unterrichtseinheiten. Dann würd' jeder zufrieden nach Hause fahren, als dass irgendeiner da irgendwas vorstellt ..//“ (L 04, B, 0068).

Dem Material- und Erfahrungsaustausch im Rahmen bilingualer Tagungen wird große Bedeutung beigemessen. Die aktuellen Programme der Tagungen zeigen, dass die gemeinsame Entwicklung von und die Diskussion über Lehr- und Lernmaterialien fester Bestandteil ihres Programms sind.

Eine weitere Erwartung bezüglich des Austauschs adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien betrifft den Wunsch des Zugriffs auf erprobte Unterrichtsbeispiele und die Bereitstellung von Beispielsequenzen erfahrener Praktiker über das Internet. Diesbezüglich zeigt sich, dass Internetpools wie DEU-FRA-MAT der Universität Marburg (PLETSCH 2006) zahlreichen Lehrern bekannt sind.

„Ja, und deswegen finde ich das zum Beispiel überhaupt nicht schlecht, was jetzt DEU-FRA-MAT gemacht hat, da aus Marburg. Also da muss ich sagen, (?) es wird ja ständig aktualisiert, das sind jetzt erst mal natürlich nur, es ist ein Thema, was da jetzt erst mal 'n bisschen weitflächig abgegrast wird, .. sagen wir es mal so: Das ist ja auch eigentlich 'n bisschen Sache der Lehrer, die darin unterrichten. Das heißt: Bei der letzten Abibac-Tagung [...] war das eben auch 'n Hinweis, dass man sich wünschen würde, dass eben zwischen den ganzen Abibac-Schulen und das// mehr Kooperation ist, und dass man einfach 'n stärkeren Austausch macht. Ich weiß auch von Hessen: Die haben Materialbörsen im bilingualen Unterricht und tauschen diese Sachen aus“ (L 15, A, 0320).

„Also Wünsche würd' ja bedeuten: Andere machen für einen was, was man nicht immer selbst erstellen muss. Dass mehr Leute Materialproduktion machen und dass im Grunde genommen die Arbeiten vernetzt werden. Dass mehr der Eine vom Anderen profitieren kann. Und nicht: Eine Reihe von Kollegen halten alles zurück und andere geben immer alles“ (L 06, A, 0005).

„Und dass natürlich auch mehr Kollegen bereit wären, ihre Materialien ins Netz zu stellen, damit man natürlich unkompliziert damit arbeiten kann und dass vor allen

Dingen mal diese, diese Aura wegfällt: Ich gebe nicht preis, was ich mache, weil ich ständig Angst habe, kritisiert zu werden“ (L 03, A, 0006).

Bezüglich der Materialbereitstellung durch Kollegen sieht jedoch u.a. L 15 ein Problem, weil Unterrichtsskizzen und Materialien zum Austausch oft mit Erklärungen versehen werden müssten. Diese Schritte bedeuten einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für den zur Verfügung stellenden Lehrer. Den direkten Austausch mit Kollegen vor Ort erachtet L 15 daher als vorteilhafter.

Ausstattung der eigenen Schule mit adressatengerechten Lehr- und Lernmaterialien

Schließlich zeigen die Äußerungen der Lehrer Erwartungen auf der eigenen Schul-Ebene. Diese beziehen sich u.a. auf den Wunsch nach einer besseren Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht sowie den Wunsch einzelner Lehrer nach einem *CDI*.

Vor dem Hintergrund der materiellen Rahmenbedingungen seiner Schule sieht L 03 das Problem der fehlenden Lehrplankonformität französischer Erdkundebücher bezüglich des geltenden Lehrplans im Einsatz eines festgelegten Buches in der jeweiligen Jahrgangsstufe. Als Lösungsmöglichkeit schlägt er vor, sämtliche französische *Histoire-Géographie*-Bücher des *Collège* in mehreren Klassensätzen in der Schule zur Verfügung zu haben, ohne den Schülern diese für ein Schuljahr auszuhändigen. Für den Lehrer sei so die Auswahl des entsprechenden Buches nach thematischen Gesichtspunkten möglich. Dieses Vorgehen würde bedeuten, dass die Bücher z.B. in einem Klassenschrank gelagert und nach Bedarf an die Schüler ausgehändigt würden (vgl. die Materialsituation von L 02). Da bei thematischen Überschneidungen die Verwendung desselben französischen Buches in verschiedenen Jahrgangsstufen möglich bzw. nötig wäre, müssten die Bücher in einer über die erforderlichen Klassensätze hinausgehenden Anzahl verfügbar sein. Dieses Angebot wird von der Lehrkraft aber als zu teuer und unrealistisch angesehen.

„Ja, allerdings passt's natürlich inhaltlich nie, ne. Das muss man eben – im Grunde müssten die Schüler den ganzen Satz immer zur Verfügung haben und dann müsste man jeweils die Themen ziehen für das, für die jeweilige Klasse. Aber das können Sie natürlich vergessen, ist 'n Ding der Unmöglichkeit. Dann bräuchten Sie für jede Klasse, die wir haben: Klasse sieben, acht und dann in der neun. Zehn ist ja kein

Erdkunde. Dann müssten Sie drei Jahrgänge haben und da dann alles: *6ème, 5ème, 4ème, 3ème – c'est impossible. C'est trop cher*⁴ (L 03, B, 0082).

Bezüglich der Materialbereitstellung stellt sich für bilinguale Lehrer auch die Erwartung nach einem möglichst einfachen Zugang zu französischen Lehr- und Lernmaterialien. Dieser kennzeichnet sich häufig in der arbeits- und kostenintensive Suche im frankophonen Ausland. Gut funktionierende Kooperationen zwischen deutschen und französischen Schulen mit bilingualem Bildungsangebot – wie sie in sehr vielen Fällen existieren – erleichtern den Lehrern die Materialsuche und -beschaffung erheblich.

„Ja, das ist doch eigentlich auch das, was immer wieder das Thema ist. Viele Französischlehrer, die bilingual unterrichten, fahren dann doch mehr oder minder regelmäßig – sehr wahrscheinlich auch in den Ferien dann – sei es nach Belgien oder nach Frankreich. Und wenn man Glück hat, hat man 'ne Buchhandlung, die gut sortiert ist. Die *FNAC* bringt nur zum Teil was. Wenn, dann muss ich halt im Prinzip in 'ne Universitätsbuchhandlungen gehen, in 'ne *librairie scolaire*. Und dann stehen aber gerade' an Weihnachten, wenn ich dann wieder da bin, nicht die neuesten Bände drin, die gebraucht werden, weil die *rentrée* vorbei ist. Aber vielleicht möchte ich ja nun auch nicht jedes Jahr zur Zeit der *rentrée* in Frankreich weilen, sondern mal ein anderes Land dieser Welt besuchen. Also das ist – und das Internet zur *commande* ist immer noch 'ne schwierige Sache. Das kostet einfach unheimlich viel Geld. Portokosten erst mal und entsprechende Adressen haben und interessante, ja dann auch Buchhandlungen“ (L 03, A, 0191).

Als wünschenswert bezeichnen mehrere der Lehrer einen erleichterten Zugang zu kostenlosen Prüfexemplaren französischer (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher (sog. *specimen*). Auch hier wird die Bedeutung der gut funktionierenden Kooperation zwischen den Partnerschulen deutlich.

„Also es gibt so *specimen*, diese (?Probestücke?). Die kriegen die Kollegen in Frankreich auch. Und dann tauschen wir unter den Austauschschulen“ (L 17, A, 0292).

„Also man bräuchte auch irgendwie als Lehrer leichteren Zugang zu diesen Prüfstätten zum Beispiel. Das ist ja ein finanzieller Aufwand. [...] So, dann unterrichte ich siebte, achte, neunte bilingual *Hachette*. Die kosten jeweils 60 Mark, 30 Euro, was auch

⁴Übersetzung: Das ist unmöglich. Das ist zu teuer.

immer. Oberstufe, die kosten noch mehr [...] Man kommt schlecht dran und so weiter. Und .. Das würde auch einfach die Materialbeschaffung finanziell auch erleichtern, wenn man die Möglichkeit hätte, bei den französischen Verlagen zu sagen: 'Ich bin bilingualer Lehrer, bitte behandeln Sie mich entsprechend'. Das kann man schaffen, aber durch'n Riesen-Kampf' (L 17, A, 0277).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass besonders Wünsche nach einem stärkeren Austausch von erprobten Materialien und einem erleichterten Zugang zu authentischen ziel-sprachigen Materialien sowie Informationen über diese geäußert werden.

Kapitel 6

Zusammenfassung und Ausblick

Dargestellt wurde eine qualitativ orientierte Befragung von 18 Lehrern des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zur Rezeption und Verwendung geographischer Lehr- und Lernmaterialien. Dieses Kapitel schließt mit der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse sowie der Nennung abgeleiteter Handlungskonsequenzen und zukunftsweisender Forschungsdesiderata.

6.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht in den letzten Jahren diversifiziert wurde. So war der Anfang des zweisprachigen Bildungsgangs in Deutschland durch ein erhebliches Materialdefizit adressatengerechter Materialien gekennzeichnet. Dieses wurde allmählich durch große Anstrengungen von Seiten bilingual unterrichtender Lehrer und regionaler Arbeitsgemeinschaften verringert. Mit der starken Zunahme deutsch-englischer Bildungsgänge stieg die potentielle Nachfrage zweisprachiger Unterrichtsmaterialien bedeutend, so dass sich auch Verlage in Deutschland für die Herstellung von bilingualen Lehr- und Lernmaterialien gewinnen ließen. Im Vergleich zum deutsch-englischen Erdkundeunterricht erweist sich das Angebot für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht – vor dem Hintergrund eines kleineren Absatzmarktes – als deutlich geringer. Nach der Veröffentlichung der „Reihe bilingualer Unterricht“ (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) wurden bis heute keine

vergleichbaren verlaglichen Themenhefte für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht produziert.

Die zunehmende Anzahl weniger fest strukturierter bilingualer Unterrichtsangebote erlaubt es auch Schülern anderer Schulformen, eine Fremdsprache z.B. epochen- und phasenweise in nicht-sprachlichen Fächern anzuwenden (MSWF 1999b, S. 8). Die Schaffung und Ausgestaltung flexibler bilingualer Module wird auch im Hinblick auf die Materialentwicklung Konsequenzen haben, da Unterrichtsmaterialien für diese im Hinblick auf die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler weiteren Einschränkungen unterliegen. Im Rahmen der Sprach- und Textarbeit erfordert die Konzeption von Materialien für bilingual unterrichtete Module z.B. stärkere sprachliche Hilfen. Nimmt die Modularisierung bilingualer Angebote verstärkt zu, so werden die betroffenen Lehrer vermutlich viel Zeit und Energie in die Entwicklung eigener Materialien oder Adaptationen authentischer Lehr- und Lernmaterialien investieren müssen.

Laut Zielsetzungen des bilingualen Sachfachunterrichts erweist sich der Einsatz authentischer zielsprachiger Schulbücher als fundamental. Auf ihren Einsatz sollte möglichst selten oder nur aus vertretbaren Gründen verzichtet werden (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Schwierigkeiten ihrer Verwendung sind jedoch vielfältig. Sie werden von bilingual unterrichtenden Lehrern durch eine zeitintensive Suche und Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien reduziert. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob der deutsch-französische Sachfachunterricht auf Dauer erfolgreich bleibt, wenn die Materialsituation eine entsprechend große Arbeitsbelastung für die Lehrer darstellt. Die Pionier-Phase der ersten bilingual unterrichtenden Lehrer, die diese Bildungsgänge mit großem Engagement an den Schulen aufbauten und einen entsprechenden Materialfundus in den Schulen sowie auf dem Markt schufen, scheint sich dem Ende zu neigen. Die Vorreiter von einst werden allmählich pensioniert. Nun gilt es, die Materialsituation zu sichern und weiter auszubauen.

Die Lehreraussagen weisen auf die notwendige Weiterentwicklung der Materialbasis hin. Diese sollte den Unterrichtenden Unterstützung bei der Vorbereitung liefern, um das Augenmerk auf den konkreten Adressatenbezug und die methodische Realisierung der Vermittlung legen zu können (vgl. VOLLMER 1999, S. 242). Die Entwicklung und Evaluation einer breiteren Materialbasis leistet damit auch einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung dieses Unterrichtsmodells.

Mittlerweile existiert für das deutsch-französische Sachfach Geschichte ein Schulbuch zum

Thema „*L'Europe et le monde depuis 1945*“¹ (GEISS/LE QUINTREC 2006). Ein vergleichbar komplexes Schulbuch für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht wird es in den nächsten Jahren mit großer Wahrscheinlichkeit nicht geben. Die verschiedenen Lehrpläne der Bundesländer erlauben nur eingeschränkt eine Bundesland übergreifende Verwendung von Materialien. Aufgrund des relativ kleinen Absatzmarktes entsprechender Lehr- und Lernmaterialien behindern finanzielle Aspekte sowie die stetige Notwendigkeit zur Aktualisierung geographischer Themen die Entwicklung komplexer Schulbücher für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht. Auch die Befragungsergebnisse zeigen, dass eine entsprechende Materialkonzeption nicht uneingeschränkt auf Zustimmung stoßen würde. Sehr kritisch sehen die Lehrer die notwendige Realisierung im Bereich Aktualität und Authentizität bei gleichzeitiger Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler.

Ein zentrales Problem liegt neben dem Angebot an Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in der Verfügbarkeit entsprechender Materialien – sowohl auf schulischer als auch privater Ebene der Lehrer. Einen wichtigen Schritt ihrer Verbreitung hat das Landesinstitut in Soest 1996 mit seiner „Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren“ geleistet (vgl. LANDESINSTITUT 1996). Eine weitere Bibliographie unterrichtsgerechter Lehr- und Lernmaterialien im deutsch-französischen Unterricht liefert die Online-Datenbank des Bildungsservers Hessen (BILDUNGSSERVER HESSEN 2007) als Teilergebnis eines Projektes des Deutsch-Französischen Instituts (dfi) in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung, dem baden-württembergischen Kultusministerium und dem Bildungsserver Hessen zur Förderung des bilingualen Sachfachunterrichts in der Zielsprache Französisch.

Informationen über die aktuelle Materialsituation werden auch in Zukunft eine bedeutende Rolle spielen. Lehrer des regulären Erdkundeunterrichts erhalten i.d.R. von den Verlagen Prüfaxemplare zugesandt. Damit liegen ihnen die neuesten Schulbücher ihres Faches hinsichtlich aktueller fachlicher und fachdidaktischer Weiterentwicklungen vor. Im Gegensatz dazu beruht die Anschaffung französischer Erdkundebücher auf der eigenen Initiative der Lehrer. Prüfaxemplare französischer (*Histoire-*)*Géographie*-Bücher werden den bilingual Unterrichtenden i.d.R. nicht zugesandt. Neben dem zusätzlichen Engagement zur Beschaffung resultiert aus dieser Tatsache ein erhöhter finanzieller Aufwand. Auch die Innovationsfunktion von Schulbüchern (vgl. LENZ in HAUBRICH 2006, S. 186) unterliegt im o.g. Fall dem Beschaffungs-Engagement des Lehrers oder seiner Fachgruppe und wird nicht über

¹Übersetzung: Europa und die Welt seit 1945.

Prüfexemplare in die Schule getragen.

Bezüglich der Funktion von Schulbüchern im bilingualen Unterricht wurde deutlich, dass Lehrer sie im deutsch-französischen Erdkundeunterricht nicht – wie in THÖNEBÖHNS Untersuchung (1995) gezeigt wurde – als Leitmedium oder als Basis-Unterrichtsplan verwenden können. Demzufolge *müssen* sich Lehrer des bilingualen Sachfachunterrichts grundsätzlich stärker mit der didaktischen Analyse der existierenden Lehr- und Lernmaterialien auseinandersetzen und bei der Unterrichtsplanung einen hohen Grad an Reflexion einbringen (vgl. THÖNEBÖHN 1995, S. 336). Damit „lebt“ der bilinguale Erdkundeunterricht in einem hohen Maße von eigenen didaktisch-methodischen Entscheidungen der Lehrer bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Diese können nur auf eine sehr geringe Anzahl an „Fertigprodukten“ zurückgreifen und sollten ein großes didaktisch-methodisches Repertoire besitzen, um erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht erteilen zu können. Daraus ist zu schließen, dass die Kompetenz und das Engagement des Lehrers die möglichen Schülerleistungen in besonderem Maße beeinflussen. Da selbstständiges medial-basiertes Lernen durch die Schüler im bilingualen Sachfachunterricht nur mit zur Verfügung stehendem alters- und niveaugemäß aufbereitetem Unterrichtsmaterial möglich ist (z.B. authentisches Material mit Anmerkungen oder adressatengerechte Arbeitsblätter), kommt vor allem der Materialbereitstellung eine zentrale Rolle im Lernprozess zu.

Diesbezüglich zeigen die Befragungsergebnisse eine sehr unterschiedliche Ausstattung der Schüler mit Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht. Im Gegensatz zum regulären Erdkundeunterricht gibt es für sie nicht „das Schulbuch“ im bilingualen Erdkundeunterricht. Auch wenn ein Schulbuch in Schülerhand verfügbar ist, werden zahlreiche weitere Materialien eingesetzt. Unabhängig vom Verwendungsmuster des jeweiligen Lehrers können französischen Schulbüchern im bilingualen Unterricht nur reduzierte Funktionen zukommen als denen im regulären Erdkundeunterricht (vgl. Kapitel 3.2.1). So kann das französische Erdkundebuch für den Lehrer keine bzw. eine geringe Repräsentationsfunktion, keine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion einnehmen. Da es i.d.R. den deutschen Lehrplänen nicht entspricht, besitzt es zudem keine Repräsentationsfunktion für die Gesellschaft sowie eine eingeschränkte Kontroll- und Übungsfunktion für die Schüler. Dagegen können diese Bücher wesentliche Funktionen zur Förderung des sprachlichen und interkulturellen Lernens leisten.

Auf den Einsatz von authentischem Material im zweisprachigen Sachfachunterricht kann und darf nicht verzichtet werden. Wie im deutsch-französischen Vertrag von 1963 verein-

bart, sollen Beziehungen zwischen den Ländern Frankreich und Deutschland durch die Förderung fremdsprachlicher und interkultureller Kenntnisse besonders Jugendlicher intensiviert werden. Dieses interkulturelle Ziel ist nicht durch Adaptationen und den Einsatz deutschsprachiger Materialien im bilingualen Unterricht realisierbar. Vielmehr erfordert es einen Perspektivenwechsel, der nur durch den Einbezug authentischer zielsprachiger Materialien erreicht werden kann. Vor diesem Hintergrund bieten sich den bilingual Lernenden besondere Chancen des interkulturellen Lernens: Während Schüler des regulären Erdkundeunterrichts i.d.R. „nur“ mit *einem* Schulbuch in Kontakt kommen (gegebenenfalls noch mit ergänzenden Materialien), werden bilingual unterrichtete Schüler auf die Existenz weiterer Schulbücher (v.a. anderer Länder) aufmerksam. Diese Tatsache kann zum kritisch-konstruktiven Umgang mit Schulbüchern führen und Schüler zu kritisch-konstruktiven Schulbuchforschungsprojekten anregen (vgl. STEIN 2003, S. 244).

Die Annahme, der Einsatz des deutschen Erdkundebuches im bilingualen Erdkundeunterricht reduziere sich auf außerunterrichtliches Arbeiten (Vorbereitung und Nachbereitung durch die Schüler zuhause), konnte aufgrund der Befragungsergebnisse nicht bestätigt werden. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Verwendung dieses Buches primär vom Unterrichtsthema abhängt. Dabei nimmt es u.a. die Rolle des „Lückenbüßers“ ein. Nur in einzelnen Fällen wird das deutsche Buch bewusst zur Initiierung eines interkulturellen Perspektivenwechsels eingesetzt. Zudem wurde deutlich, dass bilingual konzipierte Themenhefte, wie z.B. die *Espace*-Hefte (DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1993; CHARMEIL/PALMEN 1995; DREXEL-ANDRIEU/KRECHEL 1999) oder PZ-Informationen (PZ 1993, PZ 1996), nicht nur vornehmlich *für* bilingual lernende Anfänger (Klasse 7, 8 und 9) verwendet werden, sondern auch *von* bilingual lehrenden „Anfängern“, d.h. Lehrern mit noch geringer bilingualer Berufserfahrung.

Der Anspruch, im zweisprachigen Sachfachunterricht primär mit authentischen zielsprachigen Lehr- und Lernmaterialien zu arbeiten, ist v.a. in der Sekundarstufe I mit Schwierigkeiten verbunden. Die Gründe liegen darin, dass a) die Lehrplankonformität der französischen Erdkundebücher mit dem deutschen Lehrplan nicht ausreichend gewährleistet ist, b) die Schüler sprachlich noch nicht ausreichend geschult sind und dadurch c) der Einsatz von authentischem Material sprachliche Probleme mit sich bringt. Damit bestätigen die Befragungsergebnisse VOLLMERS Äußerung (1999, S. 242), dass die französischen Materialien trotz ihrer motivierenden Wirkung für bilingual unterrichtete Schüler nicht ohne sprachliche und sachliche Überprüfung sowie ihrer Aufbereitung verwendet werden können. Diese Notwendigkeit führt bei einzelnen Lehrern zur ablehnenden Haltung gegenüber authenti-

schen zielsprachigen Materialien. Aus den Lehrer-Äußerungen konnten zahlreiche Faktoren eruiert werden, die für oder gegen die Rezeption und Verwendung einzelner Lehr- und Lernmaterialien sprechen (siehe Abb. 6.1).

Die jeweiligen Faktoren führen zu unterschiedlichen Verwendungsmustern von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Unterricht. Anhand gruppierter Verwendungsmuster der befragten Lehrer wurden fünf wesentliche Typen der Materialnutzung entwickelt (vgl. Kapitel 5.4). Die Typen „Der Authentische“, „Der Kreative“ und „Der Entlastungssuchende“ stellen dabei die Extrema dar. Als weitere Typen gelten „Der Authentisch-Kreative“ sowie „Der Material-Ausgewogene“. Diese fünf Nutzungstypen weisen typenintern homogene Merkmale bezüglich ihrer Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Erdkundeunterricht auf. Bezüglich ihrer biographischen, organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen konnten jedoch nur bedingt Übereinstimmungen festgestellt werden, da diese in einem sehr komplexen System von Einflussfaktoren stehen. Dieses besitzt als abhängige Variable die Verwendungshäufigkeit der jeweiligen Materialien im bilingualen Unterricht, auf die zahlreiche unabhängige Variablen einwirken (siehe Abb. 6.1). Das Modell unterstreicht das Untersuchungsergebnis, dass die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand noch nicht seine Verwendung im Unterricht erklärt.

Es wurde zudem deutlich, dass Lehrer des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts – im Gegensatz zu ihren Kollegen aus der Untersuchung THÖNEBÖHNS (1995) – z.T. „gezwungenermaßen“ zu einem bestimmten Typen der Schulbuchnutzung werden. Während die befragten Lehrer in THÖNEBÖHNS Untersuchung eine vergleichsweise „chancengleiche“ Ausstattung an Schulbüchern – besonders in Schülerhand – zur Verfügung hatten, erweist sich die Verfügbarkeit für die bilingual unterrichtenden Lehrer als deutlich heterogener. Die Bereitstellung zahlreicher Arbeitsblätter erklärt sich damit u.a. durch die fehlende Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand.

In Kapitel 2.1.1 wurden verschiedene begriffliche Bezeichnungen des „bilingualen Sachfachunterrichts“ vorgestellt. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Materialnutzungstypen scheint sich diese begriffliche Diskussion auch in den Verwendungsmustern der befragten Lehrer widerzuspiegeln. So kann vermutet werden, dass für die Lehrer der Typen „Der Authentisch-Kreative“, „Der Kreative“ sowie „Der Material-Ausgewogene“ die Begrifflichkeit des „*Content and Language Integrated Learning*“ (CLIL) zutrifft. „Der Authentische“ dagegen steht für die Terminologie des „fremdsprachigen Sachlernens“ (MENTZ 2001a, S. 45). Der Lehrer dieses Materialnutzungstyps ist französischer Muttersprachler. Sein An-

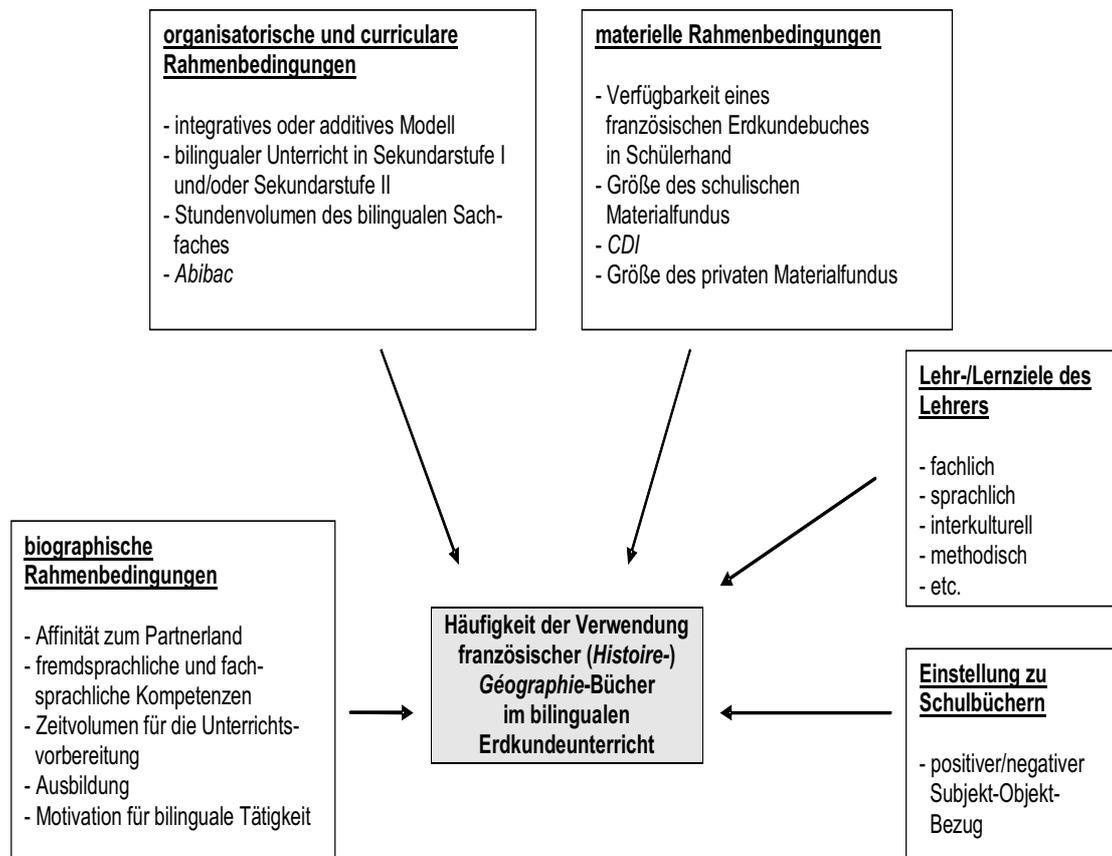


Abbildung 6.1: Einflussfaktoren auf die Schulbuchnutzung im bilingualen Unterricht, eigener Entwurf in Anlehnung an THÖNEBÖHN (1995, S. 330 ff.)

spruch besteht darin, bilingual unterrichteten Schülern grundsätzlich sprachlich, fachlich und kulturell authentische zielsprachige Lehr- und Lernmaterialien anzubieten. Ein (zu) hoher Grad an Authentizität wird dagegen von anderen Lehrern kritisiert. Sie sehen in diesem Anspruch die Gefahr, die Schüler sprachlich zu überfordern und inhaltliche Ziele nicht (ausreichend) zu gewährleisten. Die Lehrer des Typs „Der Kreative“, die den Großteil ihrer Lehr- und Lernmaterialien selbstständig zusammenstellen, erscheinen diesbezüglich besonders schülerorientiert zu agieren. Die Annahme, alle muttersprachlich französischen Lehrer des bilingualen Sachfachunterrichts sprächen sich ausschließlich für den Einsatz authentischer fremdsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien aus, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr werden auch diesen Lehrern – trotz ihrer eigenen zielsprachigen Kompetenzen – Restriktionen beim Einsatz französischer Schulbücher bewusst.

Die Ergebnisse zeigen eine Vielfalt an Nutzungstypen in der Sekundarstufe I. Erst in der Sekundarstufe II wird eine Dominanz des Typs „Der Authentisch-Kreative“ deutlich. Damit kennzeichnet dieser den am häufigsten vertretenen Typen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob „Der Authentisch-Kreative“ das „Ideal“ des bilingual unterrichtenden Lehrers verkörpert. Seine authentische Komponente – durch den Einsatz authentischer zielsprachiger Materialien – entspricht sowohl sprachlich als auch interkulturell voll den Anforderungen des bilingualen Unterrichts. Die adressatengerechte Adaptation verfügbarer Materialien als kreative Komponente spricht für eine größtmögliche Schülerorientierung. Aufgrund zahlreicher Einflüsse auf die Materialnutzung, bei denen die Lehrer z.T. einzelne Faktoren nicht eigenständig verändern können (vgl. Abb. 6.1, S. 297), sei hier bewusst die Ablehnung einer Wertung der Materialnutzungstypen betont.

Die in der Literatur als Problem bezeichnete Materialsituation für den bilingualen Unterricht kann insgesamt empirisch bestätigt werden. So äußert ein großer Teil der befragten Lehrer Unzufriedenheit mit den verfügbaren Materialien. Gründe dafür sehen Lehrer v.a. in den Restriktionen beim Einsatz authentischer zielsprachiger Lehr- und Lernmaterialien sowie im mangelnden Angebot *adressatengerecht* entwickelter Materialien. Damit scheint es von großer Bedeutung zu sein, bilingual unterrichtenden Lehrern adressatengerecht entwickelte Lehr- und Lernmaterialien anzubieten. Ob dieses Angebot angenommen wird, bleibt ihre Entscheidung. Doch bietet sich dadurch die Möglichkeit, besonders Lehrern mit noch geringer bilingualer Lehr-Erfahrung entsprechende Hilfen zu geben bzw. sich an Material„mustern“ orientieren zu können.

Unzufriedenheit und z.T. Hilflosigkeit bei der Materialauswahl geben Anlass zur Sorge, aufgrund der schwierigen Materialsituation und des notwendigen Mehraufwands bei der Unterrichtsvorbereitung schwinde die Bereitschaft von Seiten der Lehrer für den deutsch-französischen Sachfachunterricht. Dass ein geringes Angebot an adressatengerecht konzipierten Lehr- und Lernmaterialien nicht zwangsläufig zu einer Unzufriedenheit mit der Materialsituation führt, zeigen einige der befragten Lehrer (z.B. L 02). Sein Verwendungsmuster wurde dem Typen „Der Kreative“ zugeordnet. Bezüglich des Materialangebots zeigt er sich zufrieden. Eine häufige Nutzung von Arbeitsblättern darf demnach nicht als direkte Folge eines durch die Lehrkraft empfundenen Materialdefizits interpretiert werden. Vielmehr kann ihre Verwendung Ausdruck des Wunsches nach größtmöglichem Adressatenbezug und Aktualität sein.

In o.g. Beispiel zeigt sich jedoch, dass sowohl den bilingual unterrichtenden Lehrern als

auch ihren Schülern im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht erweiterte Aufgaben zur Medienverwendung zukommen. So muss der Unterrichtende verstärkt Materialien didaktisch-methodisch reflektiert auswählen und gegebenenfalls eigene Aufgabenstellungen entwickeln. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern diese Lehrer den Umgang mit Schulbüchern im bilingualen Unterricht gelernt haben. So werden zahlreiche von ihnen zu Beginn ihrer bilingualen Lehrtätigkeit mit authentischen zielsprachigen Unterrichtsmaterialien konfrontiert, mit deren Umgang sie bisher nicht vertraut waren und für den sie zunächst ein komplexes Entscheidungsgefüge entwickeln müssen. Umso mehr wird deutlich, dass die ausschlaggebenden Faktoren für einen erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht im didaktischen Dreieck stark auf der personellen Seite zu sehen sind. Ein engagierter und qualifizierter Lehrer kann ungünstige Rahmenbedingungen – wie z.B. ein defizitäres Materialangebot auf dem Markt oder in der Schule – professionell bewältigen. Wie sehr Lehrer sich behelfen, zeigt die umfangreiche Entwicklung eigener Arbeitsblätter. Doch auch den Schülern des bilingualen Unterrichts kommen erweiterte Aufgaben zu. So müssen sie durch eine strukturierte und ordentliche Heftführung u.a. ihr eigenes „Schulbuch“ erstellen. Besonders für die Nachbereitung von Unterrichtsinhalten vorausgehender Klassen – ohne Rückgriff auf ein Schulbuch – spielt die Heftführung eine wichtige Rolle.

6.2 Handlungskonsequenzen

„Ja, im Prinzip kocht jeder sein Süppchen in seiner Ecke. Das ist das, was ich bemängel' am Ganzen“ (L 14, A, 0340).

Im Rahmen dieser Arbeit konnten über die von den befragten Lehrern genannten allgemeinen Aussagen und ihre Erwartungen wesentliche Handlungskonsequenzen für die Weiterentwicklung des Angebots an Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht gewonnen werden. Diese beziehen sich auf die drei Bereiche der a) Information über sowie b) die Entwicklung und Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien und c) die Aus- und Fortbildung bilingual unterrichtender Lehrer.

In einzelnen Interviews wurde deutlich, dass selbst sehr engagierten bilingual unterrichtenden Lehrern nicht das Spektrum der verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht bekannt ist. Daraus resultiert zum Einen ein wesentlicher Informationsbedarf. Zum Anderen besteht die Handlungskonsequenz der Schaffung einer Lenkungebene für die Materialentwicklung und -bereitstellung. Ziel einer solchen Lenkungebene sollte es sein, die bisher bestehende Zersplitterung der Informationsquellen aufzuheben. Mögliche Aufgaben wären u.a. die ausführliche und aktuelle Information über Bezugsadressen und Neuerscheinungen auf dem französischen und dem deutschen Markt sowie die Entwicklung und Veröffentlichung von Rezensionen und Erfahrungsberichten zum Einsatz bestimmter Lehr- und Lernmaterialien. Die Ergebnisse sollten in eine Liste geeigneter Materialien einfließen (vgl. dazu auch FRIEDRICH 1991, S. 43 für den deutsch-englischen Erdkundeunterricht und die Online-Datenbank des Bildungsservers Hessen).

Eine weitere Möglichkeit zur Erleichterung des Erfahrungsaustauschs bietet sich durch eine im Internet veröffentlichte Liste der im bilingualen Unterricht eingesetzten Bücher der jeweiligen Schulen. Dies ermöglicht einen Einblick und Erfahrungsaustausch unter Kollegen anderer Schulen.

Handlungsbedarf besteht auch bezüglich der Entwicklung und Bereitstellung von Materialien. Entscheidend für ihre zukünftige Entwicklung ist neben der präzisen Analyse die Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden z.B. zu Materialien des deutsch-englischen Erdkundeunterrichts. Vor diesem Hintergrund sollte die Materialentwicklung nicht nur quantitativ betrachtet werden, sondern auch zur Integration der Sachfach- und Fremdsprachendidaktiken beitragen. Da zudem davon ausgegangen werden muss, dass sich ein extremes (empfundenes) Materialdefizit negativ auf die Qualität des Lehrens und Ler-

nens im Allgemeinen und auf die Qualität des bilingualen Unterrichts im Speziellen auswirkt, besteht auch aus diesem Grund dringender Handlungsbedarf.

Die Rolle des Schulbuches ist und bleibt trotz der sich verändernden Medienwelt bedeutend (vgl. KRÄMER 1991, S. 83). Für den bilingualen Erdkundeunterricht, der jedoch aufgrund des geringen Absatzmarktes von verlaglicher Seite aus wenig attraktiv ist, könnte die Materialentwicklung besonders auf die Erstellung multimedialer Medienträger (z.B. CD-ROM) ausgerichtet werden (vgl. z.e.u.s.-Materialien des Aulis-Verlages: „zeit und energie bei der unterrichtsvorbereitung sparen“ zur individuellen Gestaltung eigener Unterrichtsmaterialien). Weitere Beispiele bietet z.B. „Der Geographie Pool“ des Westermann-Verlages (siehe www.geo-pool.de) als Weiterentwicklung der CD-ROM-Version der Westermann-Reihe „Arbeitsblätter für den Erdkundeunterricht“.

Im Rahmen der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien sollte zudem angestrebt werden, allen Schulen mit bilinguaem Bildungsangebot einen frei zugänglichen Medienraum bzw. ein *CDI* mit einem möglichst weit gefächerten Angebot fremdsprachlicher Medien verfügbar zu machen. Diese Einrichtung würde – unabhängig von der Materialbereitstellung durch den Lehrer – das selbstständige Lernen der Schüler fördern und stärken.

Die dritte wesentliche Handlungskonsequenz bildet die Lehrerbildung als kontinuierliche Aufgabe innerhalb der gesamten Berufsbiographie bilingual unterrichtender Lehrer (vgl. TERHART 2001, S. 109). So hat sich gezeigt, dass besonders zu Beginn der bilingualen Tätigkeit die Materialbeschaffung und -aufbereitung als extrem zeitaufwändig empfunden wird. Schon im Rahmen der Ausbildung sollte daher das Materialangebot und seine Verwendung thematisiert werden.

6.3 Forschungsdesiderata

Die im Folgenden aufgeführten Forschungsdesiderata beziehen sich im Wesentlichen auf die Bereiche der Forschung zum bilingualen Lehren und Lernen sowie zu Lehr- und Lernmaterialien.

Die Forschung zum Bilingualen Lehren und Lernen wäre nicht gut beraten, wenn sie den Bereich der Verwendung von Unterrichtsmaterialien vernachlässigen würde bzw. deren Weiterentwicklung einzelnen Institutionen oder Lehrern überlassen würde. Aktuell zeichnet sich ab, dass bezüglich des deutsch-englischen Erdkundeunterrichts die mediale Diskussion und Bereitstellung bereits einen Schritt weiter geführt wird: Dort geht es nicht mehr um existentielle Fragen von Schulbuch- und Baustein-Nutzung, sondern bereits um die Entwicklung adressatengerechter Filme (vgl. LENZ 2004).

Die Bereiche der Schulbuchforschung und -entwicklung gelten sowohl von Seiten der Geographie- als auch der Fremdsprachendidaktik als zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Unterrichts (vgl. NEUNER 1999, S. 158–167). Dieser Stellenwert sollte ihnen auch im bilingualen Unterricht zukommen. Vor dem Hintergrund traditionell etablierter Schulbuchanalysen wäre eine empirische Überprüfung der Deckungsgrade französischer und deutscher Erdkundebücher anzudenken. Im Bereich inhaltsanalytischer Ansätze bieten sich Möglichkeiten quantitativer und/oder qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. MAYRING 2003).

Da Schulbücher eine wichtige Rolle für die Fachdidaktik und für die Weiterentwicklung von Unterricht spielen, sollten sich sowohl die Geographie- als auch die Fremdsprachendidaktik nicht verschließen, auf dem Gebiet der Forschung zu Lehr- und Lernmaterialien kooperativ zu arbeiten und damit gemeinsam zur Weiterentwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts beizutragen. Ein möglicher Schritt wäre z.B. die Entwicklung eines Kriterienkataloges für den begründeten Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Sachfachunterricht. Entsprechende Kataloge, die Lehrenden und Fachkonferenzmitgliedern bei der Auswahl von Schulbüchern eine wissenschaftlich fundierte Hilfestellung geben, existieren u.a. als „Stockholmer Katalog“ (1994) sowie „Mannheimer Gutachten“ (1977) für den Fremdsprachenunterricht. Auch für die Analyse sozialwissenschaftlicher Schulbücher wurden z.T. sehr umfangreiche Kriterienraster entwickelt: So z.B. der „Kriterienkatalog zur Analyse sozialwissenschaftlicher Schulbücher“ (vgl. JANDER 1982, S. 359–361), dessen Inhalt sich auf formale und äußere Aspekte, den methodischen Einsatz des Schulbuches, die didaktische Konzeption sowie inhaltliche Aspekte bezieht. Dieser Katalog – sowie die o.g.

– greifen für eine begründete Schulbuchauswahl im bilingualen Unterricht jedoch zu kurz, da sie die Integration des sachfachlichen und des fremdsprachlichen Lernens nicht berücksichtigen. Die bisherigen Kriterienkataloge für die Auswahl von Schulbüchern müsst(en) daher für den bilingualen Sachfachunterricht konkretisiert und unter Einbezug der neuesten didaktisch-methodischen Erkenntnisse im bilingualen Bereich formuliert werden.

Der aktuelle Forschungsstand zum bilingualen Lehren und Lernen zeigt, dass derzeit das Wissen über Evaluationen des bilingualen Sachfachunterrichts – besonders aus fremdsprachendidaktischer Sicht – schneller wächst als das Wissen darüber, auf welcher medialen Grundlage in dieser Unterrichtsform tatsächlich gelehrt und gelernt wird. Es sollte somit in zukünftigen Forschungsprojekten darum gehen, den Informationsstand über die materielle Ausstattung von Schulen, Lehrern und Schülern des bilingualen Unterrichts mit Lehr- und Lernmaterialien und ihrer Verwendung auszubauen. Auch bei Evaluationsstudien erweist es sich als notwendig, die Variable des Inputs zu betrachten und sich nicht allein auf das Output zu beschränken.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Interviewstudie werfen empirisch generierte Thesen auf, die in weiteren Studien untersucht werden sollten. So wäre die Messung der Einstellung bilingual unterrichtender Lehrer gegenüber bestimmter Lehr- und Lernmaterialien anzudenken (vgl. Abb. 5.7 und 5.8). Auch vor dem theoretischen Hintergrund des „*Uses and Gratifications approach*“ wäre eine quantitativ angelegte Untersuchung z.B. zur Fragestellung „Nutzen bilingual unterrichtende Lehrkräfte Erdkundebücher?“ (vgl. die Studie von SCHLEICHER 2002, zur Nutzung geographischer Websites durch Schüler) möglich. Zudem könnte in empirischen Studien überprüft werden, ob die Ergebnisse einer entsprechenden Untersuchung sprachübergreifend für bilinguale Bildungsgänge weiterer Sprachangebote (wie deutsch-englisch, deutsch-spanisch etc.) gelten.

Die Lehreraussagen ließen u.a. Schwierigkeiten bei der Behandlung authentischer zielsprachiger Texte erkennen. Zahlreiche Lehrer begründeten damit den vergleichsweise häufigen Einsatz visueller Medien in ihrem bilingualen Unterricht. Eine interessante Forschungsfrage wäre es, ob tatsächlich ein Mehreinsatz von visuellen Darstellungen im bilingualen Erdkundeunterricht vorliegt. Dieser könnte einen Mehrwert des bilingualen Unterrichts darstellen, da der verstärkte Einsatz o.g. Medien zum intensiveren Verankern verbaler Informationen führen kann (vgl. LEVIE und LENTZ 1982, zitiert nach ROST 2001, S. 779, KROSS 2007). Als Erklärung dieser Annahme gilt die Theorie der dualen Kodierung (vgl. PAIVIO 1991). Schließlich wäre vor dem Hintergrund der eruierten Lehrertypen anzudenken, einen mögli-

chen Zusammenhang zwischen Materialnutzungstypen (z.B. „Der Authentische“ oder „Der Material-Ausgewogene“) und der interkulturellen Kompetenz ihrer Schüler zu erforschen. Fraglich wäre, ob Schüler von Lehrern, die hauptsächlich authentische Materialien einsetzen – und denen das Lehrziel der interkulturellen Kompetenz wichtig ist – größere Fähigkeiten in diesem Bereich aufweisen. Derselbe Zusammenhang wäre denkbar bei der sprachlichen Kompetenz und der Nutzung authentischer Schulbücher. Schwierigkeiten könnten sich hier jedoch besonders im Hinblick auf die Wahl eines adäquaten Untersuchungsdesigns ergeben.

Die vorliegende Interviewstudie bezieht sich auf die Rezeption und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien *durch Lehrer*. Ein interessanter Forschungsansatz bestünde darin, Lehrer und Schüler einer oder mehrerer Klassen nach ihrer Materialnutzung zu fragen und miteinander zu vergleichen. So stellt sich die Frage, ob bilingual unterrichteten Schülern beim Einsatz von Arbeitsblättern noch die Authentizität der Quelle(n) deutlich wird. Zudem wäre es interessant zu erforschen, wie die Schüler die Materialsituation des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts beurteilen und welche Rolle dem Schulbuch im Unterrichtsgeschehen und bei der Nachbereitung aus Schülersicht zukommt: Wie und wann verwenden die Schüler z.B. das französische Erdkundebuch und wirkt sich das Fehlen eines Schulbuches auf Dauer negativ auf die Lernhaltung der Schüler aus (vgl. VOLKMANN 1978, in HAUBRICH 1984, S. 239)? Ergebnisse einer Untersuchung zum deutsch-englischen Erdkundeunterricht z.B. zeigen, dass aus Schülersicht der bilinguale Erdkundeunterricht ohne verfügbares Schulbuch als verwirrender – mit verfügbarem Schulbuch jedoch als weniger aktuell – bezeichnet wird (vgl. MEYER 2003a, S. 73).

Abschließend soll festgehalten werden, dass es auf der Grundlage der Forschungsergebnisse sowie aus eigener Erfahrung zahlreiche Argumente für die Verfügbarkeit eines französischen Erdkundebuches in Schülerhand gibt. VOLKMANN (1978, S. 39) drückt diese Forderung in der allgemeinen Aussage aus, die ständige Verfügbarkeit eines Schulbuches für jeden Schüler berge didaktische und methodische Möglichkeiten, die häufig unbeachtet blieben. Die Weiterentwicklung der Möglichkeiten des Materialeinsatzes im bilingualen Unterricht ist das Ergebnis und die Zukunftsaufgabe aller am bilingualen Unterricht interessierten Personen. Sie stellt als „problembehaftete Chance“ eine zukunftsweisende Herausforderung an alle Beteiligten dar.

Anhang A

Anhang

6 ^{ème}	Cartes et paysages du monde
	<p>I. Les grands repères géographiques du monde (15–18 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La répartition de la population mondiale (7–8 h) 2. Les grands domaines climatiques et biogéographiques (4–5 h) 3. Les grands ensembles de relief (3–4 h) <p>II. Les grands types de paysages (18–21 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des paysages urbains 2. Des paysages rurales 3. Des paysages de faible occupation humaine
5 ^{ème}	L’Afrique, l’Asie et l’Amérique
	<p>I. L’Afrique (10–12 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La diversité de l’Afrique (6–7 h) 2. Le Maghreb (4–5 h) <p>II. L’Asie (13–15 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diversité de l’Asie (5–6 h) 2. L’Union indienne, la Chine (8–9 h) <p>III. L’Amérique (10–12 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Différenciation des espaces nord et sud américains (6–7 h) 2. Le Brésil (4–5 h)
4 ^{ème}	L’Europe et la France
	<p>I. Le continent européen (16–19 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diversité de l’Europe (4–6 h) 2. Quelques Etats au moins trois Etats, au choix:(12–13 h) L’Allemagne, la Russie, le Royaume-Uni, un Etat de l’Europe méditerranéenne <p>II. La France (16–19 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unité et diversité (4–5 h) 2. L’aménagement du territoire (2–3 h) 3. Les grands ensembles régionaux (10–11 h)
3 ^{ème}	<p>I. Géographie du monde d’aujourd’hui (9–11 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les échanges, la mobilité des hommes, l’inégale répartition de la richesse et l’urbanisation (7–8 h) 2. Géographie politique du monde (2–3 h)

<i>3^{ème}</i>	<p>II. Les puissances économiques majeures (15–19 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les États-Unis (6–7 h) 2. Le Japon (3–5 h) 3. L’Union Européenne (6–7 h) <p>III. La France (9–11 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les mutations de l’économie française, et leurs conséquences géographiques 2. La France, puissance européenne et mondiale
<i>Seconde</i>	<p>Les hommes occupent et aménagent la terre</p> <ul style="list-style-type: none"> – Plus de six milliards d’hommes sur la Terre – Nourir les hommes – L’eau, entre abondance et rareté – Dynamiques urbaines et environnement urbain – Les sociétés face aux risques – Les littoraux, espaces attractifs <i>oder</i> – Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages
<i>Première</i>	<p>L’Europe, la France</p> <p>Introduction: qu’est-ce que l’Europe? (3 h)</p> <p>I. L’Europe des États (12 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le morcellement en États et les grands ensembles géopolitiques
<i>Terminale</i>	<p>L’espace mondial</p> <p>I. Un espace mondialisé (10 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mondialisation et interdépendances (5–6 h) 2. Autres logiques d’organisation de l’espace mondial (4–5 h) <p>II. Les trois grandes aires de puissance dans le monde (22 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L’Amérique du Nord (9–10 h) 2. L’Union Européenne (6–7 h) 3. L’Asie orientale (7–8 h) <p>III. Des mondes en quête de développement (18 h)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unité et diversité des Sud (7–8 h) 2. Une interface Nord/Sud: l’espace méditerranéen (5–6 h) 3. Un État et un espace en recomposition: La Russie (4–5 h)

Tabelle A.1: Lehrplaninhalte des französischen *programme*, (eigene Zusammenstellung nach MINISTÈRE 2002; MINISTÈRE 2003b; MINISTÈRE 2003a; MINISTÈRE 2004)

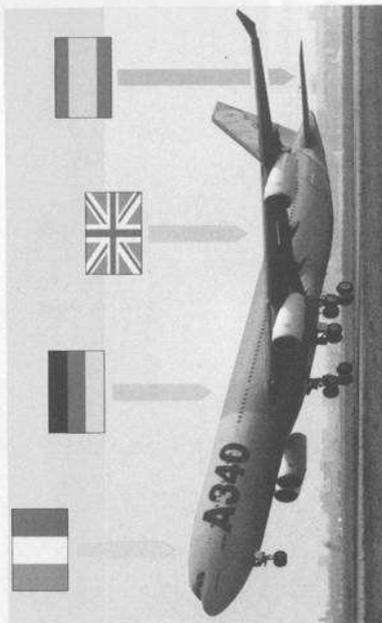
		Baccalauréat 		Abitur 	
Lycée		Terminale		13. Klasse	Sekundarstufe II
		Première (1 ^{re})		12. Klasse	
		Seconde (2 ^{de})		11. Klasse	Sekundarstufe I (dreigliedriges System)
Collège		Troisième (3 ^{ème})		10. Klasse	
		Quatrième (4 ^{ème})		9. Klasse	
		Cinquième (5 ^{ème})		8. Klasse	
		Sixième (6 ^{ème})		7. Klasse	
École primaire		Cours moyen 2 (CM2)		6. Klasse	Sekundarstufe I (dreigliedriges System)
		Cours moyen 1 (CM1)		5. Klasse	
		Cours élémentaire 2 (CE2)		4. Klasse	
		Cours élémentaire 1 (CE1)		3. Klasse	
		Cours préparatoire (CP)		2. Klasse	
				1. Klasse	Grundschule

Abbildung A.1: Schulsystem Frankreichs und Deutschlands im Vergleich

Aus urheberrechtlichen Gründen können die unten angegebenen Schulbuchseiten hier nicht abgebildet werden.

Abbildung A.2: Auszug aus einem authentischen zielsprachigen Erdkundebuch (IVERNEL 2000, S. 204f.)

Les moteurs de l'économie européenne: l'Allemagne et la France



Décollage de l'Airbus A 340 lors de son premier vol d'essai (doc. 1)

Octobre 1991: Le plus grand avion jamais construit en Europe, l'Airbus A 340, décolle à Toulouse pour son premier vol d'essai. Il est le meilleur exemple de la coopération entre différents pays de l'Union européenne. L'Allemagne et la France avaient fondé la première entreprise européenne: Airbus Industries. Actuellement, la Grande-Bretagne, l'Espagne, la Belgique, les Pays-Bas et l'Italie participent à la construction de l'avion.

«C'est seulement avec des projets communs que nous autres Européens pouvons résister à la concurrence mondiale. Les pays européens ne peuvent plus réaliser de tels projets à eux seuls», dit un cadre de l'entreprise. Mais la coopération pose aussi des problèmes: Les partenaires européens font construire les parties de l'avion dans leurs usines. Puis, il faut les transporter à Toulouse pour les assembler. On parle déjà de «L'Airbus-Puzzle» qui n'est pas très économique.

L'Allemagne et la France sont toujours les partenaires les plus importants dans cette entreprise. Ce sont aussi les pays industriels les plus importants de l'Europe. En France, cependant, les services ont tendance à occuper largement le premier rang

des secteurs économiques. L'Allemagne par contre est toujours un pays où l'industrie est particulièrement présente.

L'usine du monde: l'Allemagne (doc. 2)

«L'industrie emploie plus de 40% des actifs, mais sa puissance ne repose plus sur les richesses en charbon. Comme dans tous les pays occidentaux, la sidérurgie décline, même si la reconstruction des infrastructures à l'Est assure momentanément à la Ruhr des débouchés nouveaux. L'industrie tire sa force de la diversité et de la qualité de ses productions. Toutes les branches industrielles sont représentées, mais trois secteurs sont particulièrement développés: - les industries mécaniques; en particulier l'automobile et la machine-outil... véritable spécialité allemande; - les industries électrotechniques, dispersées sur le territoire; - la chimie, installée le long du Rhin mais aussi à l'Est du pays, et dominée par B.A.S.F., Bayer et Hoechst.»

(Hattier, Histoire-Géographie 3e, 1992, p. 249)

Le poids du secteur tertiaire en France (doc. 3)

«Le secteur tertiaire domine l'économie française. 65% des actifs travaillent dans ce secteur, contre 58% en Allemagne. Le secteur tertiaire produit presque 70% du PIB. En 1993 en France, contre 60% en Allemagne. La France est le second exportateur mondial de services.»

Toutes les branches du secteur tertiaire ont progressé fortement depuis vingt ans: les services marchands (distribution, commerce, restauration, hôtellerie, services bancaires etc.) et les services non-marchands (santé, administrations, enseignement) se sont développés particulièrement vite dans les grandes agglomérations (Paris et Lyon en tête). Tout le territoire, cependant, est concerné par ce mouvement.

Le centre tertiaire parisien joue un rôle international de premier plan: bourse, banques, services culturels (voir p. 32). La France est d'autre part le premier pôle touristique international; elle concentre chaque année environ 10% du nombre des touristes dans le monde.

La société française est ainsi à la fin du 20ème siècle une société post-industrielle qui crée sans cesse de nouveaux services (mimitel, T.G.V.). La croissance du tertiaire est liée à l'augmentation du niveau de vie, qui entraîne de nouveaux besoins.»

(Gil Charmel, texte inédit, 1994)

Les grandes mutations de la consommation en France en % (doc. 5)

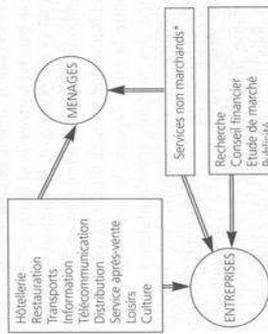
	1959	1989	2010
Alimentation	36,0	19,6	16,7
Habillement	10,0	6,6	5,0
Logement	9,3	19,0	22,4
Equipement du logement	11,2	8,2	7,2
Santé	6,6	9,3	11,0
Transports et télécom.	9,3	16,9	21,2
Loisirs et culture	5,4	7,4	11,8
Divers	12,2	13,0	4,7
Total	100	100	100

Comparaison de données statistiques (voir annexe, p. 42/43) (doc. 4)

	France	Allemagne
Superficie en km ²		
Population en mio		
accroissement annuel	%	%
Densité (hab./km ²)	%	%
Population active		
primaire		
secondaire		
tertiaire		
Produit intérieur brut en milliards de dollars		
part de l'agriculture	3,4%	1,6%
de l'industrie	28,6%	39,8%
des services.	68,0%	58,6%

Complétez les données statistiques (doc. 4) à l'aide de l'annexe, p. 42/43.

Les principaux services (doc. 6)



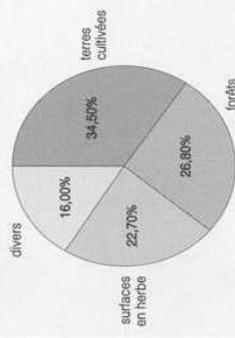
* Services offerts sans contrepartie apparente (enseignement public, recherche médicale). Leur financement est assuré par l'Etat et le système de protection sociale.

- 1 Expliquez la notion «Airbus-Puzzle» (doc. 1).
- 2 Comment l'auteur explique-t-il le pouvoir économique de l'Allemagne (doc. 2) et de la France (doc. 3) ?
- 3 Etudiez les données statistiques et dites si les auteurs des textes (doc. 2 et 3) ont raison.
- 4 Comment les mutations de la consommation ont-elles influencé le secteur tertiaire? (doc.5)
- 5 Expliquez à l'aide d'exemples choisis par vous-mêmes dans quelle mesure les entreprises et les ménages ont besoin de services. (doc. 6)

Abbildung A.3: Auszug aus dem bilingualen Themenheft *Espace européen* (CHARMEIL/PALMEN 1995, S. 18 f.)

Étudier l'agriculture

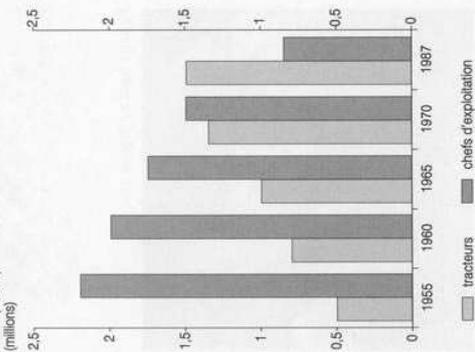
L'utilisation du sol français, 1988 (doc.1)



L'utilisation du sol français 1988 (doc. 1)

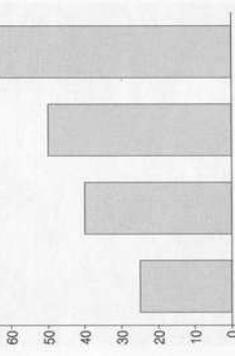
- 1 Comparez les chiffres et décrivez l'utilisation du sol français (doc.1). Employez des expressions comme occuper une surface/s'étendre sur ...
- 2 Étudiez la carte de la France à la page 38 (doc.1). Quelles sont les grandes régions agricoles? Quelles sont les cultures dominantes? Quel est l'élevage dominant?

Nombre de chefs d'exploitation et de tracteurs, 1987 (doc.2)



Rendement du blé, 1990 (doc.3)

(en quintaux à l'hectare)



3 Comparez l'évolution du nombre de chefs d'exploitation et de tracteurs en France (doc. 2).

- 4 Dans quelle mesure le rendement du blé à l'hectare a-t-il augmenté depuis 1962 (doc. 3)? Quelle conclusion peut-on en tirer?

L'évolution récente de l'agriculture française

Ces dernières années, on a pu augmenter la productivité de l'agriculture en France. L'augmentation de la taille moyenne des exploitations a permis l'utilisation de machines plus grandes et plus efficaces. On a trouvé des plantes et des animaux mieux adaptés aux conditions climatiques locales. Enfin, on a employé beaucoup plus d'engrais chimiques.

Production agricole et exportation des produits agricoles français, 1991 (doc. 4)

produits	production (en milliards de francs)	exportation (en milliards de francs)
céréales	55,1	28,5
viande	67,1	16,5
lait	49,7	18,8
vin	47,3	23,0
fruits/légumes	43,4	11,5

- 5 Transformez le doc. 4 en un graphique-barres. a) Classez les produits d'après les chiffres de la production et ceux de l'exportation. b) Comparez les chiffres de la production et ceux de l'exportation. Quelle conclusion peut-on en tirer?

11

Outils géo: L'agriculture



la surface agricole utile (la S.A.U.), l'exploitation (f), un rendement/le revenu, les engrais (m)

- 6 Reconstituez le texte.

Les problèmes actuels de l'agriculture française

– aujourd'hui – agriculteurs – pas contents. – Depuis 1973 – revenu agricole moyen – par exploitation – baisser – 22% – pays étrangers – fournir – produits concurrents. – prix – baisser – surproduction. – récoltes – incertain – dépendre – pluie – beau temps. – terres agricoles – cher – prix – matériel – engrais – augmenter – plus vite – revenu. – deux Frances paysannes. Ile de France – revenus – 5-6 fois – élevé – Limousin – par exemple.

Les cultures tropicales (doc. 5)

départements ou territoires	produits agricoles
Guadeloupe	canne à sucre, thum, bananes, blé
Guyane	bananes, ananas, canne à sucre
La Réunion	canne à sucre, parfum, vanille

- 7 Quelles sont les cultures vivrières et les cultures destinées à l'exportation (doc. 5)?

- 8 Quelles sont les conséquences de la production de ces cultures pour les échanges commerciaux entre les DOM-TOM. et la France continentale?

- 9 Maximots: Cherchez dans la grille 14 mots-clés et traduisez-les.

Mots-clés géo: L'agriculture

a b c d e f g h i j k l m n

1	r	e	x	p	l	o	i	t	a	t	i	o	n	a
2	e	l	a	p	r	r	u	i	t	i	o	n	a	2
3	n	e	a	b	o	v	i	n	a	s	r	v	a	e
4	d	v	a	n	d	a	s	a	r	r	i	z	s	n
5	e	e	a	c	u	l	t	i	v	e	r	a	n	g
6	m	r	a	s	c	é	r	é	a	l	e	s	a	r
7	e	a	v	i	t	i	c	u	l	t	u	r	e	a
8	n	a	g	r	i	c	u	l	t	e	u	r	a	i
9	t	é	l	e	v	a	g	e	a	r	t	a	s	
10	a	s	r	a	i	d	r	e	t	a	s	p	r	
11	l	o	p	t	é	a	r	c	u	l	t	u	r	
12	a	n	b	l	é	a	r	t	a	s	d	t		
13	a	r	c	a	b	e	t	t	e	r	a	v		
14	v	a	p	r	i	e	r	e	k	i	m	o		

a b c d e f g h i j k l m n

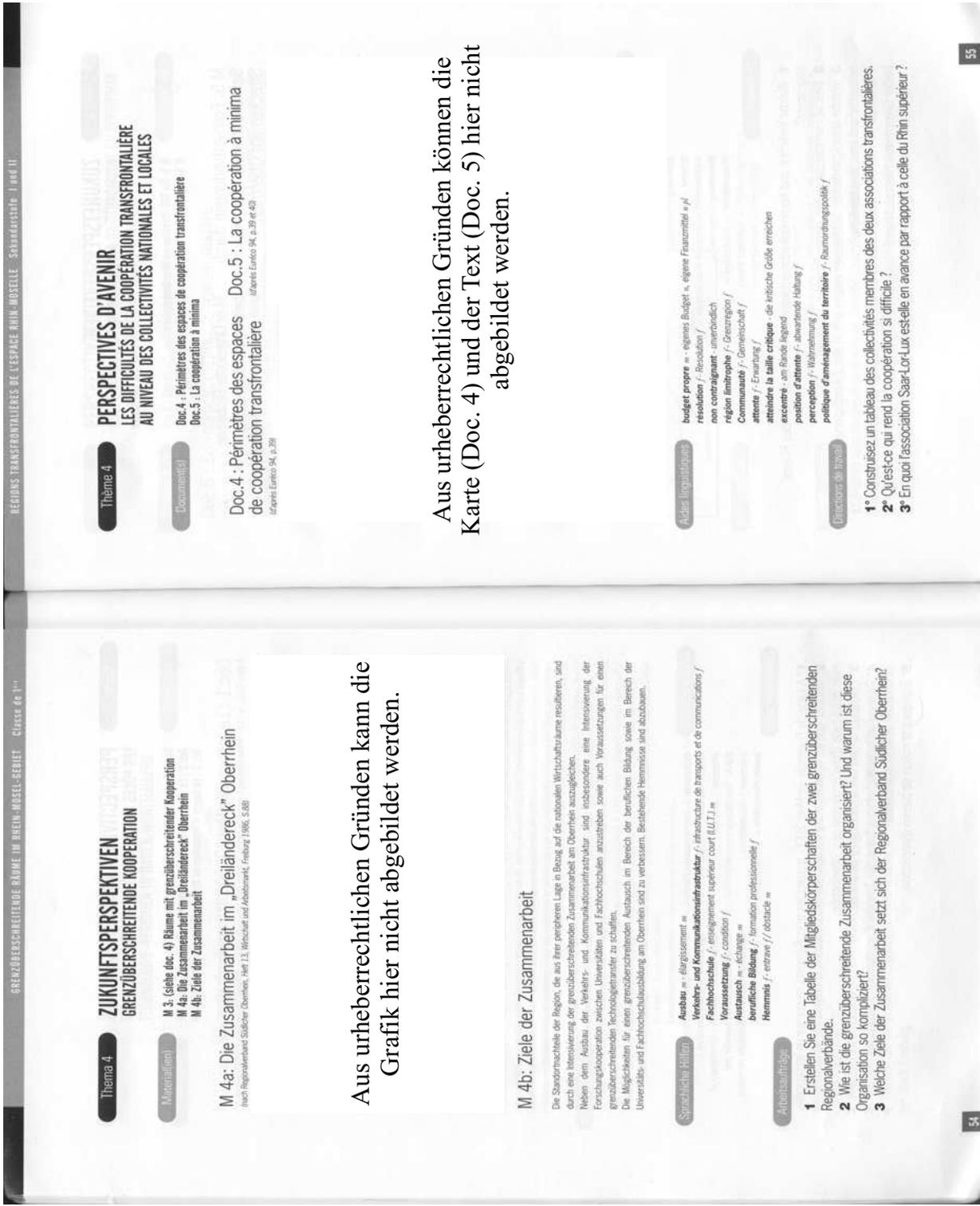


Abbildung A.5: Auszug aus einem kontrastiven bilingualen Themenheft (KLEIN/MÄSCH 1998, S. 54f.)

**Aus urheberrechtlichen Gründen können die unten angegebenen
Seiten aus dem Themenheft hier nicht abgebildet werden.**

Abbildung A.6: Auszug aus einem bilingualen Themenheft der „PZ-Informationen“ (PZ 1996, S. 44f.)

Französisch-deutsches Glossar

Aides linguistiques et méthodologiques – linguistische und methodische Hilfen

Baccalauréat – französisches Abitur

CDDP = Centre Départemental de Documentation Pédagogique – Pädagogisches Dokumentationszentrum eines Departements

Cinquième (5ème) – Klassenstufe des *Collège* (entspricht der 7. Klasse)

Collège – Sekundarstufe I

CRDP = Centre Régional de Documentation Pédagogique – Pädagogisches Dokumentationszentrum einer französischen Region

École primaire – Grundschule des französischen Schulsystems

Introduction au travail géographique – Einführung in die geographische Arbeit

Lycée – Sekundarstufe II

Lycée d'enseignement général – allgemeinbildendes Gymnasium

Lycée professionnel – berufsbildendes Gymnasium

Lycée technologique – technisches Gymnasium

Ministère de l'Éducation nationale – Bildungsministerium

Mots-clés géo – „Schlüsselwörter“ zur methodischen Spracharbeit

Outils géo – „Werkzeuge“ zur methodischen Spracharbeit

Première (1re) – Klassenstufe des *Lycée* (entspricht der 11. Klasse)

Programme – Lehrplan

Quatrième (4ème) – Klassenstufe des *Collège* (entspricht der 8. Klasse)

Seconde (2de) – Klassenstufe des *Lycée* (entspricht der 10. Klasse)

Section européenne – europäischer Bildungsgang im französischen Schulsystem

Sciences politiques – Sozialkunde

Sixième (6ème) – Klassenstufe des *Collège* (entspricht der 6. Klasse)

Terminale – Klassenstufe des *Lycée* (entspricht der 12. Klasse)

Troisième (3ème) – Klassenstufe des *Collège* (entspricht der 9. Klasse)

Interview-Leitfaden

1. Einführung in das Gespräch

- (a) Vorstellung des Themas der Studie sowie der Zielsetzungen
- (b) Gewährleistung der vertraulichen Behandlung der Daten und der Anonymität der befragten Personen
- (c) Darlegung der möglichen flexiblen Anordnung der Leitfragen und Bitte um möglichst ausführliche Antworten

2. Angaben zur Person (teilstandardisiert)

- (a) Bundesland, in dem die Lehrkraft unterrichtet
- (b) Geschlecht
- (c) Muttersprache
- (d) gesamte Berufserfahrung als Lehrkraft (in Jahren)
- (e) Berufserfahrung als Lehrkraft im bilingualen Bereich (in Jahren)
- (f) Unterrichtstätigkeit an einer weiteren Schule mit bilingualem deutsch-französischen Bildungsangebot
- (g) Unterrichtstätigkeit an einer weiteren Schule mit bilingualem deutsch-französischen Bildungsangebot in einem anderen Bundesland
- (h) studierte Fächer
- (i) unterrichtete Fächer
- (j) Auslandserfahrungen (ggf. längere Auslandsaufenthalte während des Studiums oder mit Leitfähigkeit)
- (k) Motivation für die bilinguale Lehrtätigkeit
 - (l) Teilnahme an Fortbildungen zum bilingualen Lehren und Lernen
- (m) unterrichtlicher Einsatzbereich (Sek I/Sek II)
- (n) Arbeitszeit der Lehrkraft (Vollzeit/Teilzeit)
- (o) Anzahl der Lehrkräfte des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts an der Schule

3. Angaben zur Organisationsstruktur des bilingualen Zuges der Schule

4. Verfügbare Materialien (teilstandardisiert)

- (a) Lehr- und Lernmaterialien in der Schule (französische Erdkundebücher, bilinguale Themenhefte, Materialien von Arbeitsgruppen, Zeitschriftenreihen etc.)
- (b) Beschluss der Anschaffung von Materialien für die Schule
- (c) Lehr- und Lernmaterialien in den Händen der Schüler (jahrgangsstufenbezogen; Verlage)
- (d) Lehr- und Lernmaterialien im privaten Besitz (Welche? Bezugsquellen)

5. Verwendete Materialien

- (a) *Vorlieben der Materialverwendung*
 - i. Welche Materialien setzen Sie in Ihrem bilingualen Erdkundeunterricht gerne/häufig ein (in der Sek I/Sek II)? Jeweils mit Bitte um Begründung.
 - ii. Welche Materialien setzen Sie bewusst nicht ein (in der Sek I/Sek II)? Jeweils mit Bitte um Begründung.
 - iii. Spielten bestimmte Materialien in Ihrer Lehrerausbildung eine besondere Rolle? Haben sich diese Vorlieben geändert?
- (b) *Einstellung zum Schulbuch* (allgemein)
 - i. Gibt es Vorteile, die Sie allgemein mit einem Schulbuch verbinden? Arbeiten Sie gerne mit einem Schulbuch?
 - ii. Welche Nachteile verbinden Sie allgemein mit einem Schulbuch?
- (c) *Funktion und Bedeutung des deutschen Erdkundebuches*
 - i. Welche Rolle spielt das deutsche Erdkundebuch *im regEkU* a) für Sie? b) für die Schüler? (jeweils Unterscheidung Sek I/Sek II)
 - A. Welche Rolle spielt der Lehrplan/welche Rolle spielt das deutsche Erdkundebuch bei der Planung Ihres regEkU?
 - B. Welche Aspekte verbinden Sie mit dem deutschen Erdkundebuch (Karten mit Begriffen legen!)?
 - ii. Welche Rolle spielt das deutsche Erdkundebuch *im biliEkU* a) für Sie? b) für die Schüler? (jeweils Unterscheidung Sek I/Sek II)
 - A. Wann setzen Sie das deutsche Erdkundebuch in Ihrem biliEkU ein? (z.B. bei bestimmten Themen? im Unterricht/zur Unterrichtsvorbereitung/zur Nachbereitung?)

- iii. Unterrichtsplanung (für den biliEkU/für den regEkU)
 - A. Wie gehen Sie bei der Planung Ihres biliEkU vor? (Welche Rolle spielt der Lehrplan? Welche Rolle spielen Schulbücher?)
 - B. Bestehen Unterschiede, wenn Sie die Vorbereitungsphase für den regEkU und für den biliEkU miteinander vergleichen? Wenn ja: welche?
 - C. Nutzen Sie Lehrerbände (französische oder deutsche?). Wenn ja: Für welche Art von Hinweisen (fachlich, methodisch, Antwortmöglichkeiten, Kopiervorlagen)?
 - D. Welche Rolle spielen die „Empfehlungen für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht“ für Ihre Unterrichtsplanung des biliEkU?
- (d) *Materialien für den biliEkU, die als besonders gut/ungeeignet erachtet werden*
- (e) *Authentische französische Schulbücher* (incl. Auswahlkriterien/Aspekte)
 - i. Welche Rolle spielt das französische Erdkundebuch im biliEkU a) für Sie? b) für die Schüler? (jeweils Unterscheidung Sek I/Sek II)
 - ii. Wie häufig setzen Sie das französische Erdkundebuch in Ihrem biliEkU ein?
 - iii. Wann setzen Sie das französische Erdkundebuch in Ihrem biliEkU ein (bei ausgewählten Themen; im Unterricht/zur Vorbereitung/zur Nachbereitung etc.)?
 - iv. Welche Vorteile/Nachteile verbinden Sie mit dem französischen Erdkundebuch?
 - v. Welche Aspekte verbinden Sie mit authentischen zielsprachigen Schulbüchern (Karten mit Begriffen legen!)?
 - vi. Welche Darstellungsmittel aus den französischen Erdkundebüchern eigenen sich Ihrer Meinung nach besonders für den biliEkU? Warum?
 - vii. Welche Darstellungsmittel aus den französischen Erdkundebüchern eignen sich Ihrer Meinung wenig/nicht für den biliEkU? Warum?
 - viii. Wie intensiv nutzen Sie das mediale Angebot aus den französischen Erdkundebüchern (Behandlung einer kompletten Doppelseite? Auswahl einzelner Medien)?
 - ix. Empfinden Sie Unterschiede zwischen den (*Histoire-*)*Géographie*-Büchern verschiedener französischer Verlage (z.B. inhaltlich, methodisch, bzgl. der Aufgabenstellungen)?

- x. Beeinflusst der Einsatz der authentischen französischen Erdkundebücher die Sozialform Ihres biliEkU?
- (f) *Themenhefte*
- i. Arbeiten Sie mit bilingualen Themenheften (Wenn ja: Bei bestimmten Themen? In einer bestimmten Jahrgangsstufe?)?
 - ii. Wie arbeiten Sie mit bilingualen Themenheften (komplett? auszugsweise?)?
 - iii. Was schätzen Sie an bilingualen Themenheften?
 - iv. Was wäre Ihrer Meinung nach verbesserungsbedürftig?
- (g) *Selbsterstellte Materialien*
- i. Erstellen Sie Materialien für Ihren biliEkU selbst? Wenn ja: für die Sek I/für die Sek II?
 - ii. Wodurch sind Ihre selbsterstellten Materialien gekennzeichnet?
 - iii. Wenn Sie Materialien selbst erstellen bzw. bestehende Materialien verändern: Hat sich Ihre Vorgehensweise im Laufe Ihrer Berufsjahre verändert?
 - iv. Schreiben Sie eigene Texte für Ihren biliEkU?
 - v. Übersetzen Sie Texte ins Französische, um diese in Ihrem biliEkU zu nutzen? (Ist Ihnen Einsprachigkeit in Ihrem biliEkU wichtig?)
- (h) *Anforderungen an bilinguale Unterrichtsmaterialien*
- i. Welche Anforderungen stellen Sie an Materialien, die speziell für den biliEkU erstellt werden (freie Antworten – ohne Karten mit Begriffen)?
 - ii. Anforderungen an bilinguale Lehr- und Lernmaterialien: Karten mit Begriffen legen!
- (i) *Allgemeine Lehrabsichten im biliEkU*
- i. Welche Ziele sind Ihnen besonders wichtig, wenn Sie an die Lehrziele Ihre biliEkU denken (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen?)
 - ii. Interkulturelles Lernen
 - A. Was verbinden Sie mit dem Begriff „interkulturelles Lernen“?
 - B. Kann man Ihrer Meinung nach interkulturelles Lernen im Unterricht vermitteln? Wenn ja: Wie?
 - C. Kann man Ihrer Meinung nach im bilingualen Sachfachunterricht interkulturelles Lernen stärker vermitteln als im regulären Unterricht?

- Wenn ja: Warum?
- Mit welchen Themen/Fragestellungen/Lebenssituationen kann interkulturelles Lernen in besonderer Weise im biliEkU stattfinden?

6. Beurteilung des BIU

- (a) Sehen Sie einen „Mehrwert“ des bilingualen Sachfachunterrichts? Wenn ja: Worin besteht er (z.B. sprachlich, fachlich etc.)?

7. Erwartungen an die zukünftige Materialentwicklung für den biliEkU

- (a) Wie beurteilen Sie das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht (ausreichend, defizitär; als Problem, als Chance; zufrieden, unzufrieden)? Warum?
- (b) Zu welchen Themen ist das Angebot gut – welche Themen fehlen?
- (c) Wenn Sie das Materialangebot als defizitär betrachten: Wie ist Ihrer Meinung nach dieses Materialdefizit zu beheben/zu verringern?
- (d) Ist der Einsatz authentischer zielsprachiger Materialien für Sie ein Mehrwert?
- (e) Authentisches (= original zielsprachiges) Material oder adaptiertes (= bearbeitetes, verändertes, angepasstes) Material im bilingualen Sachfachunterricht?
- (f) Welche Erwartungen haben Sie für die Zukunft, wenn Sie an Ihre Arbeit mit Lehr- und Lernmaterialien in Ihrem biliEkU denken?
- (g) Von wem erwarten Sie Anstöße/Maßnahmen bezüglich der Entwicklung von Materialien für den biliEkU (Institutionen, Verlage, Ministerien etc.)? In welcher Form?
- (h) Ein komplexes Schulbuch als Leitmedium? (Interviewerin zeigt Beispiel „Spotlight on History“ für den deutsch-englischen Geschichtsunterricht). Halten Sie eine solche Entwicklung für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht für wünschenswert?
- Wenn ja: Wie sollte es aufgebaut sein?
 - Wenn ja: Was sollte enthalten sein (thematisch, methodisch etc.)?

8. Abschluss des Gesprächs

- Möglichkeit zu weiteren Ergänzungen
- Danksagung

Literaturverzeichnis

- AG FRANZ-BILING, Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland (2008): <http://www.franz-biling.de/>. (abgerufen am 18.04.2008).
- ARTZ, Hermann; BUCHLOH, Ingrid und RICHARD, Chantal (1996): Fremdsprachlicher Sachunterricht in der Partnerschule. In: BUCHLOH, Ingrid; CHRIST, Herbert; KLEIN, Erwin und MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstags*. Tübingen. S. 34–35.
- ATTESLANDER, Peter (2000): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin; New York.
- AUERNHEIMER, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn. S. 18–28.
- AUERNHEIMER, Georg (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt.
- BACKHAUS, Klaus; ERICHSON, Bernd; PLINKE, Wulff und WEIBER, Rolf (1996): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 8. Auflage. Berlin; Heidelberg; New York.
- BAIER, Jochen (1998): „A map for Sepp“ – Methodenschulung bilingual. In: *Geographie heute*. Jg. 19, Heft 160. S. 44.
- BARKOWSKI, Hans (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank G. und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.):

Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen. S. 9–16.

BIEDERSTÄDT, Wolfgang (2002): Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7–10. In: BACH, Gerhard und NIEMEIER, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). 2. Auflage. Frankfurt a.M. S. 127–135.

BIEHL, Jörg; HOPMANN, Stefan; OHLHAVER, Frank und RIQUARTS, Kurt (1998): Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: KÜNZLI, Rudolf und HOPMANN, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.* (Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur; Zürich. S. 277–296.

BIERHOFF, Hans Werner und HERNER, Michael Jürgen (2002): *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie.* Stuttgart.

BILDUNGSSERVER HESSEN (2007): <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/franz/nouv/Bibliographie/>. (abgerufen am 14.04.2008).

BIRKENHAUER, Josef (Hrsg.) (1997): *Didaktik der Geographie – Medien. Systematik und Praxis.* München.

BITTNER, Anke (2003): Möglichkeiten und Restriktionen beim Einsatz von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht. In: HOFFMANN, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Gemeinsames Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 13.-15. September 2001 an der Universität Trier.* (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 81–94.

BLELL, Gabriele und KUPETZ, Rita (Hrsg.) (2005): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Forschung und Praxisberichte.* Frankfurt a.M.

BLEYHL, Werner (1999): Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank G. und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* Tübingen. S. 23–34.

- BÖHN, Dieter (Hrsg.) (1999): *Didaktik der Geographie. Begriffe*. München.
- BOHNER, Gerd (2002): Einstellungen. In: STROEBE, Wolfgang; JONAS, Klaus und HEWSTONE, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 4. aktualisierte Auflage. Berlin; Heidelberg. S. 265–315.
- BOISSON, Anne und REUMUTH, Wolfgang (1995): *Unterrichtssprache Deutsch– Französisch*. Wilhelmsfeld.
- BORTZ, Jürgen und DÖRING, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3. überarb. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York.
- BOSENIUS, Petra (2003): Bilingualer Sachfachunterricht: Erträge der bisherigen Arbeit und Perspektiven für die Zukunft. In: HEINE, Marcella; RICCÒ, Antonio und SCHOOFWETZIG, Dieter (Hrsg.): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig.
- BREDENBRÖKER, Winfried (2002): *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht*. Frankfurt a.M.
- BREIDBACH, Stephan (2002): Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“: Eine Bibliographie 1996-2001. In: BACH, Gerhard und NIEMEIER, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 2. Auflage. Frankfurt a.M. S. 187–248.
- BRUCKER, Ambros (1986): Medien im Geographie-Unterricht. In: BRUCKER, Ambros (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geographie-Unterricht*. Düsseldorf. S. 2–10.
- BRUCKER, Ambros (1997a): Arbeitsheft – Arbeitsblatt – Informationsblatt. In: HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.): *Didaktik der Geographie – konkret*. München. S. 298 f.
- BRUCKER, Ambros (1997b): Medien. In: HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.): *Didaktik der Geographie konkret*. München. S. 254–271.
- BRUCKER, Ambros und KIRCHBERG, Günter (1997): Das Schulbuch. In: HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.): *Didaktik der Geographie konkret*. München. S. 292–297.
- BUFE, Wolfgang (1995): De l’enseignement bilingue à l’apprentissage interculturel. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. Jg. 42, Heft 1. S. 66–72.

- BUTZKAMM, Wolfgang (1992a): Bilingualer Unterricht – Fragen an die Forschung. In: AMSTERDAM, Zernike College; Goethe-Institut (Hrsg.): *Grensoverschrijdend Talenonderwijs = Grenzüberschreitender Sprachunterricht*. Heft 1. S. 79–91.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1992b): Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Jg. 3, Heft 1. S. 8–30.
- CASELMANN, Christian (1964): *Wesensformen des Lehrers*. 3. Auflage. Stuttgart.
- CASPARI, Daniela (2001): Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas und SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen. S. 238–263.
- CHARLTON, Michael (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: CHARLTON, Michael und SCHNEIDER, Silvia (Hrsg.): *Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien*. Opladen. S. 16–39.
- CHARMEIL, Gil und PALMEN, Paul (1995): Espace européen. In: MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Reihe Bilingualer Unterricht – Französisch*. Stuttgart.
- CHOPPIN, Alain (1992): Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: FRITZSCHE, Kurt Peter (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75; Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts). Frankfurt a.M. S. 137–150.
- CHRIST, Ingeborg (1991): Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht. In: WODE, Henning und BURMEISTER, Petra (Hrsg.): *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts: ausgewählte Beiträge vom Symposium „Mehrsprachiger Unterricht in Europa“; November 1990*. Kiel. S. 18–27.
- CHRIST, Ingeborg (1992a): Bilinguale Schulzweige – Entwicklung, Zielsetzungen, aktuelle Tendenzen. In: *Fremdsprachenunterricht*. Jg. 45, Heft 5. S. 305–308.
- CHRIST, Ingeborg (1992b): Bilinguale Züge im Sekundarbereich. In: AMSTERDAM, Zernike College; Goethe-Institut (Hrsg.): *Grensoverschrijdend Talenonderwijs = Grenzüberschreitender Sprachunterricht*. Heft 1. S. 49–66.

- CHRIST, Ingeborg (1992c): Bilingualität in der Schule. Chance oder Notwendigkeit im Europa der Zukunft? In: AMSTERDAM, Zernike College; Goethe-Institut (Hrsg.): *Grensoverschrijdend Talenonderwijs = Grenzüberschreitender Sprachunterricht*. Heft 1. S. 37–47.
- CHRIST, Ingeborg (1996): Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. Jg. 49, H. 4. S. 216–220.
- CHRIST, Ingeborg (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. In: BAUSCH, Karl-Richard und HELBIG, Beate (Hrsg.): *Bilinguales Lehren und Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 4, Nr. 2. abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/christi2.htm> (15.04.2008).
- CHRIST, Ingeborg (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht aus der Sicht der Kultusverwaltungen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*. 31. S. 42–63.
- CUMMINS, Jim (1986): Language proficiency and academic achievement. In: CUMMINS, Jim und SWAIN, Merrill (Hrsg.): *Bilingualism in education*. London. S. 139–161.
- CUMMINS, Jim und CORSON, David (1997): *Encyclopedia of language and education*. 5. Auflage. Dordrecht.
- DE HAAN, Gerhard; LANTERMANN, Ernst-Dieter; LINNEWEBER, Volker und REUSSWIG, Fritz (Hrsg.) (2001): *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung*. Opladen.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1969): *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart.
- DREXEL-ANDRIEU, Irène (1988): Rapport sur l’enseignement du langage technique propre à la géographie dans une section bilingue franco-allemande. In: *Die Neueren Sprachen*. Jg. 87, Heft 1/2. S. 203–214.
- DREXEL-ANDRIEU, Irène (1990): Bilinguale Geographie. In: WODE, Henning und BURMEISTER, Petra (Hrsg.): *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts: ausgewählte Beiträge vom Symposium ‘Mehrsprachiger Unterricht in Europa’*. Kiel. S. 34–39.

- DREXEL-ANDRIEU, Irène und KRECHEL, Hans-Ludwig (1993): Espace africain. In: MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Reihe Bilingualer Unterricht – Französisch*. Stuttgart.
- DREXEL-ANDRIEU, Irène und KRECHEL, Hans-Ludwig (1999): Espace mondial. In: MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Reihe Bilingualer Unterricht – Französisch*. Stuttgart.
- DUVERGER, Jean (2005): *L'enseignement en classe bilingue*. Paris.
- DUVERGER, Jean und MAILLARD, Jean-Pierre (1996): *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Richaudeau.
- EAGLY, Alice H. und CHAIKEN, Shelly (1998): Attitude structure and function. In: GILBERT, Daniel; FISKE, Susan T. und LINDZEY, Gardner (Hrsg.): *Handbook of social psychology*. 4. Auflage. New York. S. 269–322.
- EGGENSTEIN, Sigrun (1998): La forêt équatoriale. Bilingualer Erdkundeunterricht „en français“. In: *Geographie heute*. Jg. 19, Heft 164. S. 40–43.
- ENGEL, Joachim (1972): *Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher*. Hamburg.
- ERNST, Michael (2003): Ausbildung für den Unterricht im bilingualen Sachfach Erdkunde im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an saarländischen Gymnasien und Gesamtschulen. In: HOFFMANN, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Gemeinsames Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 13.-15. September 2001 an der Universität Trier*. (=Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 73–80.
- FEIERABEND, Sabine und KLINGLER, Walter (2002): *JIM 2001. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland*. (= Forschungsberichte MPFS). Baden-Baden.
- FEIERABEND, Sabine und KLINGLER, Walter (2003): *Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven*. (= Forschungsberichte MPFS). Baden-Baden.
- FINKBEINER, Claudia (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht*. Hannover.
- FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von und STEINKE, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.

- FREIS, Britta und JOPP, Marlon (2001): *Messen und Verstehen in der Wissenschaft. Eine Einführung in qualitative und quantitative Verfahren in der sozialwissenschaftlichen Geographie.* (= Materialien zur Raumordnung, Bd. 59). Bochum.
- FRIEDRICH, Volker (1991): Erdkunde auf Englisch. Chancen und Probleme bilingualen Unterrichts. In: *Geographie heute.* Jg. 12, Heft 95. S. 42–43.
- FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.) (1992a): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa.* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75). Frankfurt a.M.
- FRITZSCHE, K. Peter (1992b): Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa.* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75). Frankfurt a.M. S. 107–124.
- FUCHS, Gerhard (1980): Zeitungsberichte im Erdkundeunterricht. In: *Der Erdkundeunterricht.* Heft 33. Stuttgart. S. 6–8.
- GEHLERT, Berthold und POHLMANN, Heiko (2001): *Praxis der Unterrichtsvorbereitung.* 2. Auflage. Köln.
- GEHRAU, Volker (2002): Eine Skizze der Rezeptionsforschung in Deutschland. In: ROESLER, Patrick; KUBISCH, Susanne und GEHRAU, Volker (Hrsg.): *Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung.* München. S. 9–47.
- GEHRMANN, Axel (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion.* Opladen.
- GEISS, Peter und LE QUINTREC, Guillaume (Hrsg.) (2006): *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945.* Stuttgart/Leipzig.
- GENESEEE, Fred (1987): *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education.* Cambridge.
- GERHARDT, Uta (1986): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie.* Frankfurt a.M.
- GLASER, Barney G. und STRAUSS, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory.* New York.

- GOERTZ, Lutz (1997): Perspektiven der Rezeptionsforschung. In: SCHERER, Helmut und BROSIUS, Hans-Bernd (Hrsg.): *Zielgruppen, Publikumssegmente, Nutzergruppen. Beiträge aus der Rezeptionsforschung.* (= Angewandte Medienforschung, Bd. 5). München. S. 9–28.
- GOLAY, David (2004): Warum bilingualer Geographie-Unterricht auf der Sekundarstufe I? In: *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*. Jg. 32, Heft 2. S. 76–93.
- GOLAY, David (2005): *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I (mit unterrichtsmethodischen Empfehlungen und erprobten Materialien für die Praxis)*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 39). Weingarten.
- GRIMM, Matthias Alexander (1993): *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen.* (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Bd. 409). Frankfurt a.M. u.a.
- GRÖNE, Helga (2001): Von Flüssen und Tälern: Physische Geographie im bilingualen Anfangsunterricht. In: *Praxis Geographie*. Jg. 31, Heft 1. S. 10–15.
- HACKER, Hartmut (Hrsg.) (1980): *Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht.* (= Studentexte zur Grundschuldidaktik). Bad Heilbrunn/Obb.
- HACKER, Hartmut (1983): Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Schulbücher. In: HAMEYER, Uwe; FREY, Karl und HAFT, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim; Basel. S. 351–360.
- HALLET, Wolfgang (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. Jg. 45, H. 2. S. 115–125.
- HARDT, Anna A. (1999): *Die generelle Einstellung deutscher Rezipienten gegenüber Werbung: eine qualitative und quantitative Modellvalidierung.* (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). München.
- HASEBRINK, Uwe (1997): Individuelle Muster der Actionnutzung. In: CHARLTON, Michael und SCHNEIDER, Silvia (Hrsg.): *Rezeptionsforschung: Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien*. Opladen. S. 105–121.

- HAUBRICH, Hartwig (1984): *Konkrete Didaktik der Geographie*. 3. Auflage. München.
- HAUBRICH, Hartwig (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: *Geographie heute*. Jg. 25, H. 223. S. 2–6.
- HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.) (1997): *Didaktik der Geographie konkret*. München.
- HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.) (2006): *Geographie unterrichten lernen*. 2., erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage. München u.a.
- HAUPT, Dieter und BIEDERSTÄDT, Wolfgang (2003): Geography. Methoden und Medien im bilingualen Geographieunterricht. In: WILDHAGE, Manfred und OTTEN, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Braunschweig. S. 46–76.
- HAUSMANN, Wolfram und KIRCHBERG, Günter (1997): Thematisch-regionaler Ansatz. In: HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.): *Didaktik der Geographie konkret*. München. S. 124–127.
- HELBIG, Beate (1993): *Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe I des Gymnasiums*. PhD thesis Bochum.
- HELBIG, Beate (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. (= Forum Sprachlehrforschung, Bd. 3). Tübingen.
- HELBIG, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel. S. 179–186.
- HERSBERGER, Kathrin (1998): *Jugendliche und Internet. Medienrezeption im schulischen Kontext*. Lizentiatsarbeit in Kinder- und Jugendpsychologie. Phil.-hist.-Fakultät der Universität Bern. abrufbar unter <http://visor.unibe.ch/~agnet/Liz%20Kathrin.pdf> (15.04.2008).
- HIGELKE, Helga (1997): Materialentwicklung und -einsatz. Praktische Erfahrungen aus vier Jahren bilingualen Erdkundeunterricht. In: *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht. Begegnungen zwischen Theorie und Praxis. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung vom 30.01.-01.02.1997 im Landesinstitut in Soest*. S. 13–16.

- HINSCH, Rüdiger (1979): *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern: eine empirische Längsschnittuntersuchung*. (= Beltz-Forschungsberichte). Weinheim; Basel.
- HINSCH, Rüdiger; JÜRGENS, Barbara und STEINHORST, Hanns (1980): *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Persönlichkeit – Einstellung – Verhalten*. Hannover.
- HOFFMANN, Reinhard (2003): Bilingualer Geographieunterricht und Lehrerbildung: Bemerkungen zum Trierer Modell. In: HOFFMANN, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Gemeinsames Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 13.-15. September 2001 an der Universität Trier*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 65–72.
- HOFFMANN-RIEM, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 32. S. 339–372.
- HONER, Anne (1993): *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden.
- INSTITUT FRANCAIS DÜSSELDORF (o.J.): www.biling.de/sb/deutsch/typologie.de/typologie.htm.
- IPFLING, Heinz Jürgen; PEEZ, Helmut und GAMSJÄGER, Erich (1995): *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. (= Schriftenreihe „Erziehung, Unterricht, Schule“; Systematische Serie, Bd. 2). Bad Heilbrunn/Obb.
- IVERNEL, Martin (Hrsg.) (2000): *Histoire Géographie 6e*. Paris.
- JANDER, Lothar (1982): Schulbücher im Geographieunterricht. In: JANDER, Lothar; SCHRAMKE, Wolfgang und WENZEL, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht*. Stuttgart. S. 355–362.
- JANK, Werner und MEYER, Hilbert (1994): *Didaktische Modelle*. 3. Auflage. Frankfurt a.M.

- KABOK, Suzanne (1996): Le projet CDI. In: BUCHLOH, Ingrid; CHRIST, Herbert; KLEIN, Erwin und MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstags.* Tübingen. S. 89–102.
- KAHLERT, Joachim; HEDTKE, Reinhold und SCHWIER, Volker (2000): Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In: JAUMANN-GRAUMANN, Olga und KÖHNLEIN, Walter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung.* (=Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3). Bad Heilbrunn/Obb. S. 349–358.
- KALLENBACH, Christiane (1995): Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: BREDELLA, Lothar und CHRIST, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens.* Tübingen. S. 81–96.
- KELLE, Udo und KLUGE, Susann (1999): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.* Opladen.
- KESTLER, Franz (2002): *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts.* Bad Heilbrunn/Obb.
- KIRCHBERG, Günter (1993): Die Bedeutung des Geographieunterrichts als Dienstleistungsfach für andere Unterrichtsfächer. In: *Geographie und Schule.* Jg. 15, H. 84. S. 29–34.
- KIRCHBERG, Günter (1997): Bilinguales Lernen. In: HAUBRICH, Hartwig u.a. (Hrsg.): *Didaktik der Geographie konkret.* München. S. 244–247.
- KIRSTEN, Rainer E. (1976): *Lehrerverhalten. Untersuchungen und Interpretationen.* 2. Auflage. Stuttgart.
- KLAFKI, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim.
- KLAUS, Dieter und KÖNIG, Axel (2002): Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundeschulbüchern. In: *Geographie und ihre Didaktik (GuiD).* Jg. 30, Heft 1. S. 14–33.
- KLEIN, Serge und MÄSCH, Nando (1998): Régions transfrontalières de l'Espace Rhin-Moselle; Le Brésil, une puissance émergente – Grenzüberschreitende Räume im Rhein-Mosel-Gebiet; Brasilien, ein Schwellenland. In: C.D.D.P. DE LA MOSELLE (Hrsg.): *Histoire et géographie sans frontières.* Metz.

- KLIMENT, Tibor (1997): Mediennutzung im Dickicht der Lebenswelt. Zum Verhältnis von Rezeptionsmustern und Publikumstypen. In: SCHERER, Helmut und BROSIUS, Hans-Bernd (Hrsg.): *Zielgruppen, Publikumssegmente, Nutzergruppen. Beiträge aus der Rezeptionsforschung.* (= Angewandte Medienforschung, Bd. 5). München. S. 206–238.
- KLUGE, Susann (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung.* Opladen.
- KM RLP, Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1985): *Lehrplan Französisch als 1. Fremdsprache (Klassen 5–10) Realschule Gymnasium.* Grünstadt.
- KOCH, Jürgen (1997): Referendarausbildung: „Géographie“ an Gymnasien mit bilinguaem Zug. In: MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung – Landesprüfungsamt für das Lehramt an Schulen – (Hrsg.): *Aspekte der Lehrerbildung. Bilingualer Unterricht. Ausbildung im Vorbereitungsdienst.* S. 25–36.
- KÖNIG, Eckard und ZEDLER, Peter (Hrsg.) (1989): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern.* (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Weinheim.
- KOPP, Ferdinand (1965): *Das Schulbuch im Unterricht der Volksschule.* Donauwörth.
- KOZDON, Baldur (1974): *Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht?* Bad Heilbrunn/Obb.
- KRÄMER, Frank (1990): *Schulbücher der Geographie. Eine Untersuchung über die pädagogische und didaktische Struktur.* Darmstadt. (Magisterarbeit).
- KRÄMER, Frank (1991): Das Schulbuch im Geographieunterricht. Eine Schülerbefragung zur Verwendung und Bedeutung eines Geographieschulbuches. In: *Geographie und ihre Didaktik.* Jg. 19, Heft 2. S. 70–84.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1996a): Einige Anmerkungen zum Thema „Regionalgeschichte im bilingualen Unterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis.* Jg. 49, Heft 4. S. 232–236.

- KRECHEL, Hans-Ludwig (1996b): Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde. In: BUCHLOH, Ingrid; CHRIST, Herbert; KLEIN, Erwin und MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstags*. Tübingen. S. 17–33.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1997): Studienordnung für das Zusatzstudium: Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilingualen Bildungsangeboten. Seminar für Sprachlehrforschung. Bochum.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (2000): Anregungen zum Fachunterricht in der Fremdsprache im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung*. Düsseldorf. S. 7–14.
- KROSS, Eberhard (1995): Die Aufgabenstellung im Geographielehrbuch. In: BÜNSTORF, Jürgen und KROSS, Eberhard (Hrsg.): *Geographieunterricht in Theorie und Praxis*. (= Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 44). Gotha. S. 163–186.
- KROSS, Eberhard (2007): Fachliches Lernen im bilingualen Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education*. 35. Jahrgang, Heft 2. S. 61–84.
- KROSS, Eberhard und VAN WESTRHENEN, Johan (Hrsg.) (1992): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 23). Nürnberg.
- KUCKARTZ, Udo (1988): *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 22, Soziologie, Bd. 73). Frankfurt/Main; Bern; New York; Paris.
- KULTUSMINISTER NRW, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1984): *Schulbücher für Erdkunde. Bericht der Landeschulbuchkommission Politische Bildung – Sektion Erdkunde über die Prüfung von Erdkunde-Lehrmitteln im Zeitraum von 1972 bis 1983*. (= Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 42). Köln.
- KULTUSMINISTER NRW, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1985): *Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums. Runderlass des Kultusministers vom 13.5.1985 (GABI. NW. S. 340)*.

- KULTUSMINISTER NRW, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1988): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Erdkunde.* (= Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 3443). Frechen.
- KÜSTER, Lutz (2004): Interkulturelles Lernen im bilingualen Sachfachunterricht Französisch. Bildungspolitische und bildungstheoretische Überlegungen. In: *Französisch heute.* Jg. 35, Heft 2. S. 134–141.
- LAMNEK, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Band 2: Methoden und Techniken.* 3. korrigierte auflage Auflage. Weinheim.
- LANDESINSTITUT, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1996): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren.* Bönen.
- LANDESINSTITUT, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1997): *Le Sahel.* In: *Materialien für den bilingualen Unterricht.* Soest.
- LANDESINSTITUT, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland.* Soest.
- LAPIERE, Richard T. (1975): Attitude vs. action. In: LISKA, Allen E. (Hrsg.): *The consistency controversy.* New York/London. S. 44–52.
- LENZ, Thomas (2002): Bilingualer Unterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. In: *Geographie und Schule.* Jg. 24, H. 137. S. 2–12.
- LENZ, Thomas (2004): Filme im bilingualen Geographieunterricht – Konzeption und methodischer Einsatz. In: *Geographie heute.* Jg. 25, Heft 218. S. 43–45.
- MÄSCH, Nando (1981): Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französischem Zug. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis.* Jg. 34, H. 1. S. 18–28.
- MÄSCH, Nando (1993): Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch.* Jg. 27, H. 9. S. 4–8.

- MÄSCH, Nando (1995): Bilingualer Bildungsgang. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen. S. 338–342.
- MÄSCH, Nando (1996): Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht. In: BUCHLOH, Ingrid; CHRIST, Herbert; KLEIN, Erwin und MÄSCH, Nando (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlass ihres 60. Geburtstags*. Tübingen. S. 1–16.
- MAYRING, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim und Basel.
- MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): *Lehrplanentwurf. Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Französisch*. Grünstadt.
- MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998a): *Lehrplan Gemeinschaftskunde. Bilingualer Zug Französisch. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe)*. Worms am Rhein.
- MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998b): *Lehrpläne. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule (Klassen 7–9/10)*. Grünstadt.
- MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 5. Juli 1995 (1544 C – Tgb.Nr. 62/93). In: *Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz*. Jg. 5, Nr. 10. S. 397–406.
- MBWW, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2001): Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17. Januar 2001 (1544 C – Tgb.Nr. 2362/00). In: *Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und*

- Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 7/2001. S. 337–344.*
- MEINEFELD, Werner (2000): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von und STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg. S. 265–275.
- MENTZ, Olivier (2001a): Fremdsprachiges Sachlernen als Alternative zum „bilingualen“ Erdkundeunterricht. In: *Geographie heute*. Heft 187. S. 45.
- MENTZ, Olivier (2001b): Ist bilingualer Unterricht glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. Jg. 54, Heft 2. S. 68–77.
- MENTZ, Olivier (2001c): *Lernziel Nation und Europa. Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 34). Nürnberg.
- MENTZ, Olivier (2004): Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – Ein erster Zwischenbericht. In: *Französisch heute*. Jg. 35, Heft 2. S. 122–133.
- MERZ, Jürgen (1979): *Berufszufriedenheit von Lehrern: eine empirische Untersuchung*. Weinheim.
- MERZYN, Gottfried (1994): *Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht: Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel.
- MEYER, Christiane (2002): Wie sehen Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe den bilingualen Unterricht? Empirische Ergebnisse einer Studie an Gymnasien in Rheinland-Pfalz. In: BREIDBACH, Stephan; BACH, Gerhard und WOLFF, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M. S. 207–221.
- MEYER, Christiane (2003a): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts – Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Trier. abrufbar unter <http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.htm> (19.04.2008).

- MEYER, Christiane (2003b): Bilingualer Unterricht: Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik. In: HOFFMANN, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Gemeinsames Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vom 13.-15. September 2001 an der Universität Trier.* (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 25–44.
- MIKOS, Lothar (2004): Medienhandeln im Alltag – Alltagshandeln mit Medienbezug. In: HASEBRINK, Uwe; MIKOS, Lothar und PROMMER, Elisabeth (Hrsg.): *Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen.* (= Reihe Rezeptionsforschung, Bd. 1). München. S. 21–40.
- MINISTÈRE, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (Hrsg.) (2003a): *Histoire – Géographie. Classe de première.* Paris.
- MINISTÈRE, Ministère de l'éducation nationale (Hrsg.) (2002): *Programme scolaire. Géographie/Histoire, Classe de 6e – 3e.* Paris.
- MINISTÈRE, Ministère de l'éducation nationale (Hrsg.) (2003b): *Histoire – Géographie. Classe de seconde.* Paris.
- MINISTÈRE, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Hrsg.) (2004): *Histoire et Géographie. Classes terminales des séries générales.* Paris.
- MINISTERIUM NRW (2004): unveröffentlichte Statistik zu Schulen mit bilinguaem deutsch-französischem Bildungsangebot des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MINISTERIUM RLP (2001): unveröffentlichte Statistik der Schulen mit bilinguaem deutsch-französischem Bildungsangebot des Landes Rheinland-Pfalz. Stand 08.05.2001.
- MSJK, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): *Bilingualer Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen.*
- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993a): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde.* (= Schriften des Kultusministeriums, Heft 3408). Frechen.

- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1997): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen. Erdkunde.* (= Schriften des Kultusministeriums, Heft 3443). Frechen.
- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999a): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde.* (= Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 4715). Frechen.
- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993b): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Französisch.* (= Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 3410). 1. Auflage 1993, veränderter Nachdruck 2000. Frechen.
- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1998): *Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen.* Frechen.
- MSWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999b): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4.1.1999.* Düsseldorf.
- MSWF, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung.* Düsseldorf.
- MÜLLER, Christoph Thomas (2004): *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht.* (= Studien zum Physiklernen, Bd. 33). Berlin.
- MÜLLER-BITTNER, Anke (2004): *Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus Lehrersicht.* In: KROSS, Eberhard (Hrsg.): *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.* (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38). Nürnberg. S. 177–197.

- MÜLLER-SCHNECK, Elke (2002): Bilingualer Geschichtsunterricht in der gegenwärtigen Diskussion: Kriterien für die Auswahl und Analyse von Materialien. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. Jg. 55, Heft 2. S. 104–111.
- NAGEL, Ulrike (1997): *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen.
- NEUHAUS, Birgit (2004): *Einstellungsausprägungen von Biologielehrern: ein bundesdeutscher Vergleich*. Kassel.
- NEUMANN, Klaus und CHARLTON, Michael (1990): Subjekt- und handlungstheoretische Rezeptionsmodelle. In: NEUMANN, Klaus und CHARLTON, Michael (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. (= Script Oralia, Bd. 27). Tübingen. S. 29–44.
- NEUNER, Gerhard (1999): Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank G. und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen. S. 158–167.
- NEUNER, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen. S. 399–402.
- NIEMZ, Günter (1989): Ergebnisse der bundesweiten Umfrage zur Praxis des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I. In: NIEMZ, Günter (Hrsg.): *Das neue Bild des Geographieunterrichts. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage*. (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 11). Frankfurt a.M. S. 91–171.
- OEHMICHEN, Ekkehardt (2004): Mediennutzungsmuster bei ausgewählten Nutzertypen. Empirische Erkenntnisse zur Online-Nutzung. In: HASEBRINK, Uwe; MIKOS, Lothar und PROMMER, Elisabeth (Hrsg.): *Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen*. (= Reihe Rezeptionsforschung, Bd. 1). München. S. 115–145.
- OTTEN, Edgar (1993): Towards a content-specific methodology in bilingual education – Integrating language and content learning and teaching. In: THÜRMAN, Eike und HELFRICH, Heinz (Hrsg.): *Report of Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. (= Council of Europe). Straßburg. S. 73–79.

- OTTEN, Edgar (1999): Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprachen(n) und Muttersprachen(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit. In: BAUSCH, Karl-Richard und HELBIG, Beate (Hrsg.): *Bilinguales Lehren und Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4 (1999) 2*. abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/otten5.htm> (15.04.2008).
- OTTEN, Edgar und THÜRMAN, Eike (1993): Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme und Lösungsversuche. In: *Die Neueren Sprachen*. Jg. 92, Heft 1/2. S. 69–94.
- OTTEN, Edgar und THÜRMAN, Eike (Hrsg.) (1995): *Spotlight on History Volume 1*. (= Materialien für bilinguale Klassen). Berlin.
- OTTEN, Edgar und THÜRMAN, Eike (Hrsg.) (1999): *Spotlight on History Volume 2*. (= Materialien für bilinguale Klassen). Berlin.
- OTTEN, Edgar und WILDHAGE, Manfred (2003): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: WILDHAGE, Manfred und OTTEN, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin. S. 12–45.
- PAIVIO, Allan (1991): Dual coding theory: Retrospect and current status. In: *Canadian Journal of Psychology*. Jg. 45, Heft 3. S. 255–287.
- PLETSCH, Alfred (Projektleitung) (2006): *Deutsch-französische Materialien für den Geschichts- und Geographieunterricht*. <http://www.geographie-marburg.de/deuframat> (abgerufen am 20.04.2008).
- POHL, Rainer und VERRON, Jean-Marc (1996): *Espace - Temps. Zeit - Räume. Materialien für den bilingualen Unterricht. 2. Geographie*. 1. Auflage. Bonn.
- PREISER, Siegfried (2003): *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. (= Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim und München.
- PZ, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1993): *Bilingualer Unterricht Erdkunde/Französisch. Unterrichtsmaterialien für Klasse 7. Propädeutische Einheit*. PZ-Information, Heft 16/1993. Bad Kreuznach.

- PZ, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): *Bilingualer Unterricht Erdkunde/Französisch. Materialien für den Unterricht in der Jahrgangsstufe 8*. PZ-Information, Heft 22/1996. Bad Kreuznach.
- PZ, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2000): *Bilingualer Unterricht Gemeinschaftskunde/Französisch. Handreichung zum Lehrplan „Gemeinschaftskunde – bilingualer Zug Französisch“*. Jahrgangsstufe 11 bis 13. PZ-Information, Heft 5/2000. Bad Kreuznach.
- PZ RLP, Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz (2008): <http://www.pz-rlp.de/neu/pz.php>. (abgerufen am 19.04.2008).
- RAASCH, Albert (1994): Europa – Ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. Jg. 47, Heft 2. S. 74–77.
- RAUTENHAUS, Heike (2000): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. In: BACH, Gerhard und NIEMEIER, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt a.M. S. 115–126.
- REDEKER, Sibylle (1993): *Belastungserleben im LehrerInnenberuf: eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. (= Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 8). Zugleich: Bremen, Univ. Diss., 1993. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien.
- RINSCHÉDE, Gisbert (1999a): Arbeitsblatt, Informationsblatt. In: BÖHN, Dieter (Hrsg.): *Didaktik der Geographie – Begriffe*. München. S. 10 f.
- RINSCHÉDE, Gisbert (1999b): Schulbuch. In: BÖHN, Dieter (Hrsg.): *Didaktik der Geographie. Begriffe*. München. S. 141–142.
- RINSCHÉDE, Gisbert (2003): *Geographiedidaktik*. Paderborn.
- ROHWER, Gertrud (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *Geographie heute*. Jg. 17, Heft 141. S. 4–9.
- ROST, Detlef H. (Hrsg.) (2001): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überar. und erw. Auflage. Weinheim.

- ROTHER, Lothar (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie*. Jg. 25, Heft 7–8. S. 4–11.
- RUX, Johannes (2002): *Die pädagogische Freiheit des Lehrers: eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat*. (= Tübinger Schriften zum Staats- und Verwaltungsrecht, Bd. 66); zugl. Tübingen, Univ., Diss., 2001/2002. Berlin.
- SALZMANN, Wolfgang (1997): Sprachmedien. In: BIRKENHAUER, Josef (Hrsg.): *Medien. Systematik und Praxis*. München. S. 50–72.
- SAUER, Françoise und HEISTER, Irene (1993): Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*. Jg. 27, H. 9. S. 17–23.
- SCÉRÉN-CNDP (Hrsg.) (2004): *Nourrir la planète*. (= TDC. Textes et documents pour la classe – bimensuel thématique, Nr. 881). Futuroscope Cedex.
- SCHEELE, Brigitte und GROEBEN, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 27. S. 12–32.
- SCHLEE, Jörg und WAHL, Diethelm (1987): Grundriss des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“. In: SCHLEE, Jörg und WAHL, Diethelm (Hrsg.): *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Beiträge und Ergebnisse eines Symposiums an der Universität Oldenburg vom 16.-18.2.1986*. Oldenburg. S. 5–18.
- SCHLEICHER, Yvonne (2002): *Nutzen Schüler geographische Websites? Eine empirische Studie*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 36). Nürnberg.
- SCHMITHÜSEN, Friedrich (2003): Zum Wandel des Erdkundeschulbuchs seit dem Kieler Geographentag. In: MATTHES, Eva und HEINZE, Carsten (Hrsg.): *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 187–201.
- SCHOLL, Ursula (1977): Frustriert die moderne Geographiedidaktik unsere Schüler? Eine Befragung über neue Schul- Erdkundebücher. In: *Geographie im Unterricht*. Heft 2. Köln. S. 343–352.
- SCHÖN, Eduard (2007): Bilinguale Zusatzausbildung im Referendariat. In: MENTZ, Olivier; NIX, Sebastian und PALMEN, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*. Tübingen. S. 41–49.

- SCHRÜFER, Gabriele (1999): Interkulturelles Lernen. In: BÖHN, Dieter (Hrsg.): *Didaktik der Geographie – Begriffe*. München. S. 71–73.
- SCHÜLER, Henning (1982): Wider das Schulbuch, das Schüler und Lehrer verplant. In: *Neue Sammlung*. Jg. 22, Heft 1. S. 64–85.
- SEKRETARIAT, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1995): *Gleichzeitiger Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat*. Bonn.
- SEKRETARIAT, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1997): *Deutsch-französische Zusammenarbeit im allgemeinbildenden Schulwesen – Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil – bilinguale Züge in Deutschland, sections européennes in Frankreich – Grundlagen, Ergebnisse, Informationen*. Bonn.
- SPRONDEL, Walter M. (1979): „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: SPRONDEL, Walter M. und GRATHOFF, Richard (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart. S. 140–154.
- STEIN, Gerd (2003): Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: Mehr als nur „eine didaktische Innovation“. In: MATTHES, Eva und HEINZE, Carsten (Hrsg.): *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 233–254.
- STEINKE, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe; KARDOFF VON, Ernst und STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek. S. 319–331.
- STERN, Otto; ERIKSSON, Brigit; LE PAPE RACINE, Christine; REUTENER, Hans und SERRA-OESCH, Cecilia (1998): *Französisch- Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht*. Bern/Aarau.
- STONJEK, Diether (1988): Medien in der Geographie. In: *Geographie und ihre Didaktik*. Jg. 16, Heft 3. S. 125–135.
- STONJEK, Diether (1997): Aufgabe von Medien. In: BIRKENHAUER, Josef (Hrsg.): *Medien. Systematik und Praxis*. München. S. 9–22.

- TERHART, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel.
- TERHART, Ewald; CZERWENKA, Kurt; EHRICH, Karin; JORDAN, Frank und SCHMIDT, Hans Jochim (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien.
- THÖNEBÖHN, Franz Heinrich (1990): Das Geographiebuch. Bedeutung, Gestaltung und Verwendung. In: *Geographie heute*. Jg. 11, Heft 83. S. 4–10.
- THÖNEBÖHN, Franz Heinrich (1995): *Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht*. Ruhr-Universität Bochum.
- THÜRMAN, Eike (2000a): *Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Kapitel 5: Sachfächer*. www.learnline.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/kap5.html (abgerufen am 20.09.2000).
- THÜRMAN, Eike (2000b): *Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Kapitel 2: Gesamtentwicklung – Quantitäten*. <http://www.learnline.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/kap2.html> (abgerufen am 18.09.2000).
- THÜRMAN, Eike (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: BACH, Gerhard und NIEMEIER, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 2. Auflage. Frankfurt a.M. S. 75–93.
- THÜRMAN, Eike (2003): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht? In: HEINE, Marcella; RICCÒ, Antonio und SCHOOF-WETZIG, Dieter (Hrsg.): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. (= Reihe Praxis Pädagogik). Braunschweig. S. 110–126.
- THÜRMAN, Eike und OTTEN, Edgar (1992): Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht*. Jg. 3, Heft 2. S. 39–55.
- UPHUES, Rainer (2007): *Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher – Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 41). Weingarten.

- VERBI SOFTWARE. CONSULT. SOZIALFORSCHUNG. GMBH (2001): *MAXQDA. Software for qualitative data analysis*. Berlin.
- VIEBROCK, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 4). Frankfurt a.M.
- VOLKMANN (1978): Die Funktion des Schulbuches im lernzielorientierten Unterricht. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie*. Jg. 2, Heft 2. S. 29–43.
- VOLKMANN, Hartmut (1986): Das Bild im Schülerbuch. Das Schülerbuch. In: BRUCKER, Ambros (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geographie-Unterricht*. Düsseldorf. S. 40–45; 372–385.
- VOLLMER, Helmut J. (1999): Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den bilingualen Unterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KÖNIGS, Frank G. und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 240–249.
- VOLLSTÄDT, Witlof; TILLMANN, Klaus-Jürgen; RAUIN, Udo; HÖHMANN, Katrin und TERBRÜGGE, Andrea (1999): *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. (= Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 18). Opladen.
- WEBER, Robert (1993): *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 23). Nürnberg.
- WEINBRENNER, Uta Christine (1998): *Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 30). Nürnberg.
- WIATER, Werner (2003a): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: WIATER, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 11–22.

- WIATER, Werner (2003b): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: WIATER, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 7–10.
- WILDHAGE, Manfred (1994): Materialentwicklung für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht in Geschichte: Gedanken zur Integration des sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernens. In: THE BRITISH COUNCIL; ENS–CRÉDIF; GOETHE-INSTITUT (Hrsg.): *Subject Learning and Teaching in a Foreign Language*. (Triangle 13). Paris. S. 113–130.
- WILDHAGE, Manfred (2003): History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: WILDHAGE, Manfred und OTTEN, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin.
- WILDHAGE, Manfred und OTTEN, Edgar (Hrsg.) (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin.
- WILKE, Jürgen und ESCHENAUER, Barbara (1981): *Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht. Eine unbewältigte Herausforderung*. Freiburg/Breisgau.
- WILSON, Timothy D. und HODGES, Sarah D. (1992): Attitudes as temporary constructions. In: MARTIN, Leonard L. und TESSER, Abraham (Hrsg.): *The construction of social judgements*. Hillsdale, NJ. S. 37–65.
- WODE, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning.
- WOLFF, Dieter (1997): Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. In: VOLLMER, Helmut J. und THÜRMAN, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997*. Soest. S. 50–62.
- WOLFF, Dieter (2002): Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In: BREIDBACH, Stephan; BACH, Gerhard und WOLFF, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a.M. S. 253–267.

ZERSEN, Detlev von (1973): Methoden der Konstitutions- und Typenforschung. In:
THIEL, Manfred (Hrsg.): *Enzyklopädie der geisteswissenschaftlichen Arbeitsmethoden*.
9. Lieferung: *Methoden der Anthropologie, Anthropogeographie, Völkerkunde und Religi-
onswissenschaft*. München; Wien. S. 35–143.

Erklärung nach § 8 Abs. 3

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfen ausgeführt und verfasst habe. Sie wurde in dieser oder ähnlicher Form noch bei keiner Fakultät oder einer anderen Hochschule eingereicht.

Dortmund, 20. April 2008

.....

Anke Müller-Bittner

Zur Autorin

Anke Müller-Bittner, geb. 1975 in Herdecke (Ruhr)

1995–2001

Studium der Fächer Geographie und Französisch, Lehramt Sek II/I an der Ruhr-Universität-Bochum; Studienabschluss: Erstes Staatsexamen

1997–1998

2 Semester Auslandsstudium im Fach Geographie am *Institut de Géographie Alpine* (IGA) der *Université Joseph Fourier in Grenoble* (Frankreich)

2001–2008

Promotionsstudium an der Ruhr-Universität Bochum, Geographisches Institut, Arbeitsbereich Didaktik

2003

Abschluss des Zusatzstudiums: Erweiterungsprüfung „Bilinguales Lehren und Lernen“ (Ruhr-Universität Bochum)

2005–2007

Studienreferendarin „mit bilingualer Profilbildung im Fach Erdkunde“ am Studienseminar Hamm für die Fächer Französisch und Erdkunde/Erdkunde bilingual französisch für die Sekundarstufen I und II, Ausbildungsschule: Beisenkamp-Gymnasium Hamm und sechswöchiger Studienaufenthalt im *IUFM de Lorraine* (Studienseminar) in Metz (Frankreich) und am *Lycée Georges de la Tour* (Metz); Abschluss: Zweites Staatsexamen

seit 2007

Studienrätin für die Fächer Französisch, Erdkunde, Erdkunde bilingual französisch an der Hildegardis-Schule Bochum (Gymnasium mit zweisprachig deutsch-französischem Zweig)