Geographiedidaktische Forschungen · Band 23

Robert Weber

Bilingualer Erdkundeunterricht und Internationale Erziehung

Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V.
(Selbstverlag)

Robert Weber

Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung

17.10.94 SR

ISBN 3-925319-10-7
© 1993 Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD)
Bestellungen an
Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Druck: Süddruck Nürnberg

Robert Weber

Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung

Nürnberg 1993

A 90 14 23

Geographiedidaktische Forschungen

herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. von Hartwig Haubrich, Jürgen Nebel, Helmut Schrettenbrunner und Arnold Schultze

Band 23

Uni Münster
FB 19
Institut für
Didaktik d. Geogr.
406/94

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Geowissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum 1972 als Dissertation angenommen.

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
Vorwort		
1. Einleitung		1
2. Internationale Erziehung		3
2.1.	Die „Internationale Erziehung" in der allgemeinpädagogischen Diskussion	3
2.2.	Die „Internationale Erziehung" in der geographiedidaktischen Diskussion	7
3. Stereotype und Vorurteile		15
3.1.	Stereotype und Vorurteile in der sozialpsychologischen Forschung	15
3.2.	Das Entstehen von Stereotypen und Vorurteilen über fremde nationale und ethnische Gruppen	17
3.3.	Die Änderung von Stereotypen und Vorurteilen	21
3.4	Beispiele zur Stereotypen- und Vorurteilskorrektur aus der Praxis des Erdkundeunterrichts	23
4. Der bilinguale Unterricht		25
4.1.	Definition	25
4.2.	Entstehung und Verbreitung des bilingualen Zweiges in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere in Nordrhein-Westfalen	28
4.3.	Ziele des bilingualen Unterrichts	32
4.3.1.	Ziele auf der kognitiven Ebene	32
4.3.2.	Ziele auf der affektiven und sozialen Ebene „Transnationale Kommunikationsfähigkeit"	33
4.4.	Die Adressaten des bilingualen Unterrichts	34
4.5.	Curriculare Organisation des bilingualen Bildungsganges in NRW	36
4.6.	Der Erdkundeunterricht im bilingualen Bildungsgang	38

5. Das methodische Vorgehen 42

5.1. Vorbereitung der Befragung 42
5.1.1. Beobachtungen im bilingualen Erdkundeunterricht 42
5.1.2. Pretest 43

5.2. Die Finalversion des Fragebogens 44
5.2.1. Das Informationsverhalten 44
5.2.2. Die Ermittlung der Schülereinstellungen zum Erdkundeunterricht 45
5.2.3. Der Test des geographischen Wissens 45
5.2.4. Die Einstellungsmessung 50
5.2.4.1. Freie Assoziationen 50
5.2.4.2. Semantische Differentiale 51
5.2.4.3. Urteilssicherheit 51
5.2.4.4. Einstellungsänderungen durch Auslandsaufenthalte und Bereitschaft, im Ausland zu leben 52
5.2.5. Die Möglichkeit von Aussagen über die Verhaltensebene 52

5.3. Durchführung der Untersuchung 53

6. Empirische Ergebnisse 54

6.1. Angaben zur Grundgesamtheit und Sample-Beschreibung 54

6.2. Informationsquellen über fremde Völker 58

6.3. Die Schülereinstellungen zum Sachfach Erdkunde im bilingualen und im regulären Zweig 62
6.3.1. Vergleich mit den Ergebnissen des RCFP 63
6.3.2. Faktorenanalyse des Polaritätsprofils 65
6.3.3. Die Entwicklung der Einstellung gegenüber dem Erdkunde-unterricht bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern 68
6.3.4. Zusammenfassung 75

6.4. Die kognitive Ebene - Geographische Kenntnisse 77
6.4.1. Landeskundliches Wissen 78
6.4.2. Topographisches Wissen 87
6.4.3. Allgemeingeographisches Wissen 97
6.4.4. Geographische Methodenkenntnis 101
6.4.5. Zusammenfassung 102

6.5. Die affektive Ebene - Einstellungen zu anderen Ländern und Völkern 104
6.5.1. Die freien Assoziationen 104
6.5.1.1. Quantitative Analyse 105

6.5.1.2. Inhaltliche Analyse 106
6.5.2. Die semantischen Differentiale 109
6.5.2.1. Vergleich des Autostereotyps deutscher Schüler aus dem bilingualen und dem nicht bilingualen Zweig 110
6.5.2.2. Vergleich des Franzosen-Stereotyps deutscher Schüler aus dem bilingualen und nicht bilingualen Zweig 113
6.5.2.3. Vergleich der Heterostereotype gegenüber Engländern, Türken und Japanern bei deutschen Schülern aus dem bilingualen und nicht bilingualen Zweig 117
6.5.3. Die Urteilssicherheit 124
6.5.4. Einstellungsänderung durch Auslandsaufenthalt 130
6.5.5. Bereitschaft, im Ausland zu leben 133
6.5.6. Zusammenfassung 136

6.6. Die Verhaltensebene - Verhalten im internationalen Kontext 138
6.6.1. Kontakthäufigkeiten 139
6.6.2. Kontaktgelegenheiten 141
6.6.3. Auslandsreisen und Auslandsaufenthalte 147
6.6.4. Zusammenfassung 149

7. Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht 152

7.1. Internationale Erziehung im bilingualen Erdkundeunterricht 152

7.2. Schlußfolgerungen für den regulären Erdkundeunterricht 156

Literaturverzeichnis 158

Anhang 182

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

		Seite
Abb. 1	Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht und Einflüsse von Kommunikations-, Stereotypen- und Vorurteilsforschung	14
Abb. 2	Überblick über Adressaten, Methoden und Ziele der einzelnen bilingualen Konzeptionen	28
Abb. 3	Bilinguale Gymnasien in Nordrhein-Westfalen	30
Abb. 4	Entwicklung der bilingualen Gymnasien und der Schülerzahlen im bilingual deutsch-französischen Zweig in Nordrhein-Westfalen	32
Abb. 5	Stundenverteilung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften des bilingualen Zweiges nach dem NRW-Modell	37
Abb. 6	Anzahl der Fremdsprachen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern nach Jahrgangsstufe.	56
Abb. 7	Gegenüberstellung der Ergebnisse des RCFP und der vorliegenden Befragung zu Einstellungen zum Erdkundeunterricht (Klasse 9 und 12)	64
Abb. 8	Veränderung der Einstellungsdimension „Motivation"	71
Abb. 9	Veränderung der Einstellungsdimension „Relevanz"	71
Abb. 10	Veränderung der Einstellungsdimension „Aktualität"	74
Abb. 11	Veränderung der Einstellungsdimension „Schwierigkeit"	74
Abb. 12	Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für England	86
Abb. 13	Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Frankreich	86
Abb. 14	Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Deutschland	86
Abb. 15	Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests (Jgst.7)	90
Abb. 16	Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests (Jgst.9)	91
Abb. 17	Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests (Jgst.12)	92
Abb. 18	Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für England	95
Abb. 19	Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Frankreich	95

Abb. 20 Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Deutschland 95

Abb. 21 Allgemeingeographische Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität 100

Abb. 22 Geographische Methodenkenntnis nach Bilingualität und Jahrgangsstufe (Klimadiagramminterpretation) 102

Abb. 23 Deutsches Autostereotyp nach Bilingualität und Jahrgangsstufen 112

Abb. 24 Franzosen-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen 114

Abb. 25 Engländer-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen 118

Abb. 26 Türken-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen 122

Abb. 27 Japaner-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen 123

Abb. 28 Urteilssicherheit bei der Autostereotypisierung 125

Abb. 29 Urteilssicherheit bei der Stereotypisierung der Bevölkerung des Zielsprachenlandes 125

Abb. 30 Urteilssicherheit bei der Heterostereotypisierung allgemein 125

Abb. 31 Anzahl der persönlichen Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern 140

Abb. 32 Anzahl der genannten Kontaktgelegenheiten nach Bilingualität und Jahrgangsstufe 142

Abb. 33 Gelegenheiten, bei denen die Schüler Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern haben 144

Abb. 34 Ausländischer Freundeskreis der bilingualen und nicht bilingualen Schüler 146

TABELLENVERZEICHNIS

		Seite
Tab. 1	Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen bei Kindern	20
Tab. 2	Reliabilitätskoeffizienten des Haupttests	47
Tab. 3	Schwierigkeitsindices für die Aufgaben zum geographischen Wissen	49
Tab. 4	Sample-Struktur nach Jahrgangsstufen und Geschlecht	54
Tab. 5	Nationalität der Eltern	57
Tab. 6	Akademikeranteil bei der Elternschaft	58
Tab. 7	Informationsquellen nach Jahrgangsstufen (in %)	59
Tab. 8	Variablenbelegung des Faktors „Anregung - Motivation"	66
Tab. 9	Variablenbelegung des Faktors „Relevanz"	66
Tab. 10	Variablenbelegung des Faktors „Aktualität"	67
Tab. 11	Variablenbelegung des Faktors „Schwierigkeit"	67
Tab. 12	Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse der Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde	69
Tab. 13	Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 5	80
Tab. 14	Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 7	81
Tab. 15	Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 9	82
Tab. 16	Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 12	83
Tab. 17	Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/ Bilingualität) bezüglich der landeskundlichen Kenntnisse	84
Tab. 18	Zuordnung von Ländernamen zu Länderumrissen Ergebnisse der Jahrgangsstufe 5	89
Tab.19	Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/ Bilingualität) bezüglich der topographischen Kenntnisse	97
Tab. 20	Durchschnittliche Anzahl der spontanen Nennungen pro Schüler	105

Tab. 21 Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zu Unterschieden in der Urteilssicherheit bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern 126

Tab. 22 Angaben der Schüler zu Meinungsänderungen infolge von Reisen/Auslandsaufenthalten 132

Tab. 23 Bereitschaft, längere Zeit im Ausland zu leben 135

Tab. 24 Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zu Unterschieden bei der Kontakthäufigkeit zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern 141

Tab. 25 Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zur Differenziertheit der Kontakte bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern 142

Tab. 26 Anteil der Schüler, die schon im Ausland waren 148

VORWORT

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des Bochumer Forschungsprojektes zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht entstanden und im Sommersemester 1992 von der Fakultät für Geowissenschaften der Ruhr-Universität Bochum als Dissertation angenommen worden. Mein erster Dank gilt Herrn Prof. Dr. Eberhard Kroß für die Anregung und hilfreiche Begleitung dieser Arbeit. Herrn Prof. Dr. Hartmut Volkmann und Herrn Prof. Dr. Kurt Sahl danke ich für die Erstellung des Zweitgutachtens bzw. des fachfremden Gutachtens. Zu besonderem Dank bin ich allen Lehrern und Schülern verpflichtet, die an der Befragung mitgewirkt haben. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht durchgeführt werden können.

Herrn Priv. Doz. Dr. Ulrich Wagner und Frau Dipl. Psych. Meltem Avci von der Fakultät für Psychologie der Ruhr-Universität Bochum verdanke ich wichtige Anregungen für die Konstruktion der Fragebögen und die Behandlung des sozialpsychologischen Datenmaterials. Darüber hinaus hat mir Herr Dr. Stefan Waluga unermüdlich mit Rat und Tat bei der computergestützten Datenauswertung und Textverarbeitung beigestanden. Frau Christiane Lechtenbörger danke ich für die Reinzeichnung der Karten. Mein besonderer Dank gilt auch Dr. Ulrich Kuhnke, der mich beim Korrekturlesen unterstützt hat und in vielen Diskussionen seine Erfahrung aus der Praxis beigesteuert hat.

Danke sage ich vor allem meiner Frau Antje nicht nur für ihre Geduld und Unterstützung, sondern auch für Constantin, der kurz nach Fertigstellung dieser Arbeit geboren wurde.

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern, deren Interesse an anderen Kulturen mich bereits früh „angesteckt" hat.

Dortmund, Weihnachten 1992 Robert Weber

1. EINLEITUNG

Mit der Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes zu Beginn des Jahres 1993 ist ein sprunghafter Anstieg von grenzüberschreitenden Kontakten im Alltagsleben der EG-Bürger zu erwarten. Hieraus ergeben sich einerseits Anforderungen an die Fremdsprachen- und Kommunikationsfähigkeiten der an diesen Kontakten Beteiligten, darüber hinaus sind aber auch Kenntnisse über und Verständnis für andere nationale und ethnische Gruppen sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit ihnen erforderlich.

Demgegenüber hat sich im wiedervereinigten Deutschland besonders bei Jugendlichen eine zunehmende Ausländerfeindlichkeit offenbart, die die Notwendigkeit politischen und pädagogischen Handelns zugunsten eines gelingenden Zusammenlebens in einer zunehmend multikultureller und multinationaler werdenden bundesrepublikanischen Gesellschaft unterstreicht.

Ist die Schule auf diese Herausforderungen ausreichend vorbereitet und vor allem bereitet sie die nachwachsende Generation ausreichend auf diese Herausforderungen vor?

In der vorliegenden Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, inwieweit es gelungen ist, die zunehmend an Aktualität gewinnenden Forderungen einer Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Weltfrieden sowie zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, wie sie von der UNESCO unter dem Begriff der „internationalen Erziehung" zusammengefaßt werden (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975, Abs. 1b), im Rahmen des bilingual deutsch-französischen Erdkundeunterrichts umzusetzen. Hierzu werden vor allem die Kenntnisse, Einstellungen und das Verhalten hinsichtlich anderer Länder und ihrer Bewohner von bilingual unterrichteten und nicht bilingual unterrichteten Schülern und Schülerinnen erhoben und miteinander verglichen. Mögliche Unterschiede sollen herausgearbeitet und in ihrem zeitlichen Verlauf verfolgt werden. Es interessiert hierbei einerseits, ob es bei der binationalen Ausrichtung des bilingual deutsch-französischen Unterrichts auf Frankreich zu verbesserten Kenntnissen, Einstellungen und intensiveren Kontakten hinsichtlich Frankreich und den Franzosen kommt. Es soll aber auch geklärt werden, ob darunter quasi als negativer Ausgleich die Beschäftigung mit weiteren Ländern, nationalen, ethnischen und kulturellen Gruppen leidet oder ob es besonders im Bereich der Einstellungen zu einem exemplarischen Lernen am Beispiel Frankreichs mit einer Transferleistung bezüglich anderer Länder kommt. Aus der Sicht der Geographiedidaktik ist aber auch entscheidend, ob es im Zusammenhang mit dem erhöhten Lernaufwand, den ein zweisprachiger Unterricht mit sich bringt, zu Defiziten bei allgemeingeographischen und methoden-kundlichen Kenntnissen im bilingualen Erdkundeunterricht kommt und so eventuell die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse auf Kosten des Sachfaches Erdkunde geht.

In einem ersten Schritt (Kap. 2) wird der Begriff der „internationalen Erziehung" erläutert und gegen andere pädagogische Konzeptionen mit zum Teil sehr ähnlicher Zielsetzung abgegrenzt. Danach wird die Entwicklung und Vielgestaltigkeit der „internationalen Erziehung" im Erdkundeunterricht des In- und Auslandes aufgezeigt.

Aus der Bedeutung, die Stereotype und Vorurteile als Hindernisse für eine internationale Erziehung haben, ergibt sich die Notwendigkeit, kurz die Ergebnisse der sozialpsychologischen Forschung hinsichtlich der Entstehung und Veränderbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen zu rezipieren (Kap. 3). Sie bilden die Grundlage für die spätere Interpretation des empirischen Materials.

Es folgt in Kapitel 4 eine Darstellung des bilingual deutsch-französischen Unterrichts, seiner Entwicklung und Zielsetzung. Hierbei wird vor allem die Stellung und Struktur des Erdkundeunterrichts innerhalb dieser relativ jungen pädagogischen Konzeption aufzuzeigen sein, um so die sich daraus ergebenden Besonderheiten für den Erdkundeunterricht transparent zu machen. Schon hier erscheint der Hinweis angemessen, daß der bilinguale deutsch-französische Unterricht in der Bundesrepublik anders als sein kanadisches oder belgisches Pendant nicht in eine ebenso bilingual und bikulturell aufgebaute Gesellschaft eingebettet ist und es auch nicht seine staatspolitische Zielsetzung ist, zwei traditionell divergierende Bevölkerungsgruppen einander näherzubringen. Dies sollte bei der Interpretation der Ergebnisse und deren Übertragung auf bilinguale Unterrichtskonzeptionen in anderen Ländern berücksichtigt werden.

Das 5. Kapitel erläutert das methodische Vorgehen bei der Konzeption des Fragebogens und nimmt zu Fragen seiner Reliabilität und Validität Stellung.

Im Rahmen des 6. Kapitels findet dann die Darstellung und Auswertung des empirischen Materials statt, wobei vorab die Sample-Struktur dargestellt und die Frage nach der Art und Weise der Informationsbeschaffung über Menschen aus anderen Ländern für die bilinguale und die nicht bilinguale Gruppe geklärt wird. Um nicht nur über die Schüler und die bei ihnen zu beobachtenden kognitiven, affektiven und sozialen Veränderungen zu sprechen, sollen zuerst die Schüler selbst hinsichtlich ihrer Einstellung zum bilingualen Erdkundeunterricht zu Wort kommen. Danach werden die Veränderungen nach Jahrgangstufen und die Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern hinsichtlich ihrer geographische Kenntnisse, ihrer Einstellungen zu anderen Ländern und Völkern und ihres Verhaltens im internationalen Kontext aufgezeigt.

Im Schlußkapitel werden schließlich in einer Synthese der empirischen Daten die möglichen Konsequenzen für den bilingualen Erdkundeunterricht und den nicht bilingualen Erdkundeunterricht erörtert.

2. INTERNATIONALE ERZIEHUNG

2.1. Die „Internationale Erziehung" in der allgemeinpädagogischen Diskussion

Mit der von der 18. Generalkonferenz der UNESCO am 19. November 1974 verabschiedeten „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten" (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975)[1] fand eine pädagogische Diskussion ihren vorläufigen Höhepunkt, die sich infolge der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs mit den Möglichkeiten einer Erziehung zu einem besseren internationalen, interethnischen und interkulturellen Verständnis beschäftigt hatte. Bevor im folgenden auf diese in der Literatur häufig kurz als „internationale Erziehung" bezeichnete Konzeption ausführlicher eingegangen wird, sollen zuerst einige verwandte Begriffe, wie „interkulturelle Erziehung", „multikulturelle Erziehung" und „bikulturelle Erziehung", die etwa zur selben Zeit oder wenig später entstanden sind, erläutert und so das terminologische und konzeptionelle Umfeld der „internationalen Erziehung" gesichtet werden.

Der Begriff „interkulturelle Erziehung" ist zuerst von VINK (1974) im Zusammenhang mit den besonderen Herausforderungen der Migrationssituation ausländischer Arbeitnehmerkinder in der Bundesrepublik in die bundesdeutsche pädagogische Diskussion eingebracht worden (vgl. HOHMANN 1989, S. 4). Hier wird jedoch auch häufig der Begriff „multikulturelle Erziehung" synonym zur „interkulturellen Erziehung" benutzt. In Übereinstimmung mit AUERNHEIMER (1990, S. 2) empfiehlt sich eine begriffliche Trennung, wobei dem Begriff „multikulturell" eine deskriptive Bedeutung zur Beschreibung der gesellschaftlichen Situation im Sinne einer „multikulturellen Gesellschaft" zukommt, während „interkulturelle Erziehung" die normative Bedeutung einer pädagogischen Zielvorgabe verkörpert (ESSINGER/GRAF 1984b, S. 20; HOHMANN 1989, S. 12; anders GLOWKA/KRÜGER/KRÜGER-POTRATZ 1987 nach AUERNHEIMER 1990, S. 2).

Ein ähnliches Begriffsverständnis findet sich in der französischsprachigen Diskussion, wie auf dem Colloque National 1985 in Toulouse deutlich wurde, das dem Thema „L'interculturelle en education et en sciences humaines" gewidmet war (L'INTERCULTUREL 1985). Fast ausschließlich wird der Begriff „education interculturelle" als pädagogische Zielvorgabe, die unterschiedlichen Kulturen

---

[1] Englischer Originaltitel „Recommendations concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (Deutsche UNESCO-Kommission 1975).

aufeinander zu beziehen, verwendet (PORCHER 1989, S. 35), während die Bezeichnung „multiculturel" zur Beschreibung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation des ethnischen Nebeneinander in Frankreich dient (ABDALLAH-PRETCEILLE 1985, S. 29; PORCHER 1989, S. 35). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß das gesamte Begriffsfeld „l'interculturel", das am besten mit „der interkulturelle Gedanke" zu übersetzen wäre, erst im Zusammenhang mit dem sich häufenden Schulversagen von Immigrantenkindern in die öffentliche Diskussion in Frankreich gelangt ist (HENRY-LORÇERIE 1989, S. 119).

Im Unterschied hierzu dominiert im angelsächsischen Sprachgebrauch die Bezeichnung „multicultural education" (HOHMANN 1989, S. 12), wobei „multicultural" im Englischen sowohl die deskriptive als auch die normative Konnotation des deutschen „interkulturell" und „multikulturell" in sich vereint (LYNCH 1986, S. 3).

Gemeinsam ist sowohl der deutschen „interkulturellen Erziehung", der französischen „éducation interculturelle" und der englischen „multicultural education", daß sie sich an ausländische und einheimische Schüler als Adressaten wendet und unter Einbeziehung der unterschiedlichen Kulturen versucht, ethnozentrischem Denken entgegenzuwirken und dadurch Vorurteile abzubauen. So sollen schließlich die heterogenen Lebensformen der am Erziehungsprozeß Beteiligten für den Lernprozeß dahingehend fruchtbar gemacht werden, daß Besonderheiten und Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Kulturen erkannt und akzeptiert werden (SANDFUCHS 1986, S. 1150).

AUERNHEIMER (1990, S. 214 ff.) gibt einen umfassenden Überblick über Konzeption und Ziele der bikulturellen Erziehung, wie sie von FTHENAKIS (1986) und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik (BAGIV 1985) als deren Hauptbefürwortern entwickelt wurde. Es wird deutlich, daß der bikulturelle Ansatz sich ausschließlich an ausländische Schüler wendet, denen eine bikulturelle Identitätsentwicklung ermöglicht werden soll, indem sie sowohl mit der Sprache und Kultur ihres Herkunftslandes als auch des Immigrationslandes vertraut werden und lernen, die verschiedenen Kulturen zu vergleichen und kritisch zu betrachten, ihre Werte zu erkennen und darüber eine eigene kulturelle Identität auszuprägen (BAGIV 1985, S. 20). Wenngleich der Adressatenkreis ein anderer ist, so stimmt die Zielsetzung der bikulturellen Erziehung durchaus mit den Zielen der interkulturellen Erziehung überein, Vorurteile abzubauen, Kulturen kritisch zu vergleichen und dabei sowohl Anteile kultureller Identität als auch kultureller Universalität zu entdecken.

Von dieser oft als „bilingual-bikulturell" bezeichneten Erziehung, die ausschließlich Immigrantenkindern vorbehalten ist, ist der Begriff „bilingualer Unterricht", auf den in Kapitel 4 ausführlicher eingegangen wird und der den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bildet, zu unterscheiden. In seiner internationalen und interkulturellen Ausrichtung wendet er sich sowohl an Kinder aus deutschen Familien als auch an Immigrantenkinder.

Alle bisher dargestellten Begriffe sind in der pädagogischen Diskussion durch eine gewisse begriffliche Mehrdeutigkeit gekennzeichnet, die letztlich dazu geführt hat, daß die meisten Autoren eine eigene Definition versuchen und damit eher noch zu einer weiteren Unschärfe beitragen. Für die in der pädagogischen Praxis Stehenden wirkt sich diese um Definitionen kreisende Diskussion häufig verunsichernd und demotivierend aus. Demgegenüber bietet der Begriff der „internationalen Erziehung" den großen Vorteil, daß ihm mit der UNESCO-Empfehlung eine feste Definition zugrunde liegt, die bereits einer ersten Evaluierung unterzogen wurde und auf die man sich auch international beziehen kann (GRAVES/ DUNLOP/TORNEY-PURTA 1984).

Die UNESCO faßt im Rahmen ihrer Empfehlung die Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Weltfrieden sowie zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten unter dem Begriff „internationale Erziehung" zusammen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975, Abs. 1 b) und definiert sieben Ziele einer solchen Erziehung. Angestrebt werden sollen:

„a) eine internationale Größenordnung und eine globale Anschauungsweise in der Erziehung und auf allen Ebenen und in jeder Form;

b) Verständnis und Achtung gegenüber allen Völkern, ihrer Kultur, ihrer Zivilisation, ihren Werten und Lebensweisen; dies gilt für die Kultur des eigenen Volkes als auch der anderen Völker;

c) Erkenntnis der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeit der Völker und Nationen auf der ganzen Welt;

d) Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;

e) Erkenntnis nicht nur der Rechte, sondern auch der Pflichten, die den einzelnen, den gesellschaftlichen Gruppen und den Völkern gegenseitig obliegen;

f) Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;

g) Bereitschaft des einzelnen, zur Lösung der Problem der Gemeinschaft, in der er steht, seines Landes und der Welt beizutragen" (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975, Abs. 4).

Es wird bereits an diesem Zitat deutlich, daß in die Definition der „internationalen Erziehung" Gedanken eingeflossen sind, die seit der Gründung der Vereinten Nationen deren Zielsetzung und Arbeit bestimmt haben. Dies ist bereits zu einem Zeitpunkt geschehen, als die heute erkennbaren Chancen und Probleme multikultureller Gesellschaften noch gar nicht zu erkennen waren. Somit scheint die Idee einer „internationalen Erziehung" älter zu sein als die der „interkulturellen Erziehung", obwohl beide wie bereits erwähnt etwa zur selben Zeit in der pädagogischen Diskussion auftauchen.

In einem Interview hat Jürgen Zimmer zu der Frage nach möglichen Unterschieden zwischen interkultureller und internationaler Erziehung Stellung genommen und den Unterschied darin gesehen, daß internationale Erziehung nicht nur zur Verständigung zwischen unterschiedlichen nationalen/ethnischen/kulturellen Populationen in einer Schule beitragen soll, sondern darüber hinaus auch zwischen Schulen unterschiedlicher Länder (ESSINGER/GRAF 1984a, S. 4). Da die Empfehlungen der UNESCO sich aber nicht auf das Lernen in der Schule allein beschränken, sondern internationale Erziehung als einen lebenslangen gesellschaftlichen Prozeß begreifen (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975, Abs. 22-32) und in diesem Zusammenhang „Erziehung" als „den gesamten Prozeß des gesellschaftlichen Lebens, durch den die einzelnen und die gesellschaftlichen Gruppen lernen, innerhalb der nationalen und internationalen Gemeinschaft und zu deren Nutzen bewußt ihre gesamte Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten, ihre Einstellungen, ihr Können und ihr Wissen zu entwickeln" (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 1975, Abs. 1 a) definiert, kann die von Zimmer gegebene Definition dahingehend ausgeweitet werden, daß internationale Erziehung sowohl auf die multikulturelle Situation in der eigenen Gesellschaft bzw. im unmittelbaren sozialen Umfeld vorbereiten soll, als auch zu einer Öffnung mit globaler Perspektive führen soll.

Die inhaltliche Nähe von interkultureller und internationaler Erziehung ist dabei so groß, daß beide Begriffe häufig synonym verwendet werden (ESSINGER/GRAF 1984a, S. 3). Besonders im angelsächsischen Raum sind viele Aspekte der internationalen Erziehung, wie sie in der UNESCO-Empfehlung definiert wird, in die Konzeption der „multicultural education" eingegangen.

Von den unterschiedlichen Konzeptionen interkultureller Erziehung in der Bundesrepublik zeigt am deutlichsten die in Verbindung mit der entwicklungspolitischen Bildung stehende Konzeption von SCHMIDT (1987), wie die Empfehlungen der UNESCO Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden haben. In seinem Entwurf zu einem interkulturellen Curriculum sollen in den drei Lernfeldern „Umgang mit Ethnozentrismus", „Leben in der einen Welt" und „Krise der Industriegesellschaft" Kenntnisse über internationale und interkulturelle Beziehungen, über die Bedingungen von interkultureller Kommunikation und über Kulturen anderer Völker bzw. über ihre Zerrbilder vermittelt werden, um so ein „individuelles und kollektives Selbstbewußtsein, das auf der Anerkennung der eigenen und der fremden Kultur beruht" (SCHMIDT 1987, S. 141) zu schaffen.

Die Zieldefinition der UNESCO-Empfehlungen und ihre curriculare Konkretisierung bei SCHMIDT (1987) macht auch die Nähe der internationalen Erziehung zu den Zielen und Themen des Erdkundeunterrichts deutlich, dessen Beitrag zu einer internationalen Erziehung Thema dieser Arbeit ist.

2.2. Die „Internationale Erziehung" in der geographiedidaktischen Diskussion

Zuerst fanden die Empfehlungen der UNESCO zur internationalen Erziehung Eingang in die geographiedidaktische Diskussion derjenigen Länder, die sich infolge hoher Einwanderungsraten vor die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft gestellt sahen. So hat sich z.B. die britische Geographiedidaktik als eine der ersten bereits den Problemen einer multikulturellen Gesellschaft mit weltweiten Beziehungen gestellt und versucht, ihren Beitrag im Rahmen einer geographischen Erziehung zur Lösung dieser Probleme zu leisten. Dies ist vor allem seit der Mitte der 80er Jahre geschehen, wo mit dem Bericht einer Arbeitsgruppe der Geographical Association zum Thema „Geographical Education for a Multi-Cultural Society" unter anderem Bezug genommen wird auf die Empfehlungen der UNESCO zur internationalen Erziehung (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION 1985, S. 22). Etwa zur selben Zeit hat GRAVES (1985) die bisherige Entwicklung der „internationalen Erziehung" im Erdkundeunterricht untersucht und zukünftige Entwicklungsperspektiven aufgezeigt, und HICKS (1984) und GILL (1984) haben Vorschläge zur Konzeption eines Erdkundeunterrichts in einem an der multikulturellen Gesellschaft orientierten Curriculum gemacht, das verständlicherweise wesentliche Elemente der „internationalen Erziehung" miteinbezieht.

In anderen angelsächsischen Ländern, wie Australien, Kanada und den USA, die als ausgesprochene Einwanderungsländer sich schon seit Beginn ihres Bestehens dem Zusammenleben verschiedener Kulturen stellen mußten, ist dies in ähnlicher Weise geschehen.

Bereits seit den späten 70er Jahren werden die Aufgaben eines Erdkundeunterrichts in der multikulturellen Gesellschaft Australiens diskutiert (DAWS 1988). Das Brisbane Department of Education legte 1983 unter dem Titel „Multiculturalism in Geography" eine erste Bilanz dieser Diskussion vor (CURRICULUM BRANCH 1983, zit. nach DAWS 1988).

Über die behaviouristische Umweltforschung der 60er Jahre fanden Fragen der Umweltwahrnehmung Eingang in die geographische Forschung in den USA (LOWENTHAL 1961; SAARINEN 1969; DOWNS/STEA 1973), die sich auch bald mit der Wahrnehmung anderer Nationen beschäftigte (BOULDING 1969). Die hier gewonnenen Erkenntnisse beeinflußten die geographiedidaktische Diskussion Kanadas und der USA, bei der die Frage aufgeworfen wurde, wie nationale und kulturelle Stereotype im Erdkundeunterricht konfliktlösend berücksichtigt werden und damit zu einem verbesserten internationalen Verständnis führen könnten (SCARFE 1978; MIKESELL 1985). Von offizieller Seite hat die Association of American Geographers die Möglichkeiten untersucht, die der Erdkundeunterricht bietet, einen Beitrag zu einer Erziehung zu leisten, die eine „World Citizenship" anstrebt in dem Sinne, daß die bestehenden nationalen, regionalen,

kulturellen, ethnischen, religiösen, sozialen und sprachlichen Unterschiede korrekt wahrgenommen werden, dies aber nicht zu einer Auf- oder Abwertung einzelner Gruppen führt (ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS 1982). Eine vergleichbare Zielsetzung verfolgt auch das „Global Awareness Program" des College of Education an der Internationalen Universität von Florida (GLOBAL AWARENESS PROGRAM 1982).

Aus den Ausführungen von DAWS (1988), HUCKLE (1988) und der ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS (1982) wird deutlich, daß der Bereich der interkulturellen Erziehung in der Regel die pädagogische Vorbereitung auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft im eigenen Land beinhaltet, während unter dem Stichwort „World Citizenship", ein Gedanke der bereits 1942 von HARTSHORNE (1942) in die geographiedidaktische Diskussion eingebracht wurde, eher die Vermittlung einer globalen Perspektive im Sinne eines Denkens und Fühlens in internationalen Zusammenhängen verstanden wird (HICKS 1986).

Deutlich erkennbar werden diese beiden „Hälften" der internationalen Erziehung in dem von FIEN/GERBER (1988) herausgegebenen Sammelband „Teaching Geography for a Better World", wo von DAWS (1988) der Beitrag der geographischen Erziehung, zum Leben in der multikulturellen Gesellschaft zu befähigen, dargestellt wird, während HUCKLE (1988) die Verantwortung des Erdkundeunterrichts betont, eine globale und internationale Perspektive im Sinne einer „World Citizenship" für die Schüler aufzuzeigen.

Diese Trennung wird jedoch, wie in der allgemeinpädagogischen, so auch in der geographiedidaktischen Diskussion, nicht immer streng durchgehalten. Dies hat wohl letztlich seine Ursache darin, daß beide Bereiche sich vielfältig überlappen und gegenseitig aufeinander verwiesen sind. So erscheint es berechtigt, unter „internationaler Erziehung" sowohl die pädagogische Vorbereitung auf die multikulturelle Gesellschaft im eigenen Land, als auch die Erziehung zu einer „World Citizenship" mit globaler Perspektive für internationale Zusammenhänge zu subsumieren.

In die bundesdeutsche geographiedidaktische Diskussion wurde der Begriff „internationale Erziehung", wie ihn die UNESCO in ihrer Empfehlung vom 19.11.1974 versteht, bereits zu Beginn der 80er Jahre von HAUBRICH (1981, 1984, 1988) eingebracht. In ihr sah er eine Antwort auf die Herausforderungen einer durch Migration, moderne Kommunikationsmittel sowie Globalisierung der ökologischen und ökonomischen Probleme „enger" zusammenrückenden Welt. Sein Diskussionsbeitrag, die verschiedenen existentiellen, globalen Fragestellungen unter dem Begriff der „internationalen Erziehung" strukturiert zusammenzufassen (HAUBRICH 1984, 1988), fand jedoch nur geringes Echo. Zwar hat RINSCHEDE (1985) als einen Beitrag des Erdkundeunterrichts zur Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung gefordert, daß die in den meisten

Lehrplänen und Schulbüchern vorgesehene Unterrichtseinheit „Rassen- und Minderheitenprobleme" im Rahmen eines Spiralcurriculums zu einer Lehrplansäule ausgebaut und damit bedeutungsmäßig erweitert wird, der Versuch HAUBRICHs (1981, 1984, 1988), internationale Erziehung als Zentrierungspunkt für die verschiedenen geographiedidaktischen Ansätze, die sich einer Erziehung mit gobaler Perspektive (Friedenserziehung, entwicklungspolitische Bildung etc.) verpflichtet fühlen, zu etablieren, hat sich jedoch in der bundesdeutschen Geographiedidaktik bisher noch nicht durchgesetzt.

Zuletzt hat HAUBRICH (1989) die Forderungen der UNESCO-Empfehlung erneut aufgegriffen und die „internationale Erziehung" in Form von fünf Thesen für den Erdkundeunterricht konkretisiert:

„These 1: Die internationale politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklung verlangt eine angemessene Berücksichtigung der internationalen Erziehung im Geographieunterricht, wenn er die Aufgaben einer zukunftsorientierten Gegenwartskunde übernehmen soll."

„These 2: „Internationale Erziehung" ist stets in der Gefahr, zur Spielwiese politischer Strömungen zu werden. Deshalb braucht die Schule eine gesicherte Unabhängigkeit, ihr Curriculum entsprechend der aktuellen Entwicklung im Sinne einer „internationalen Erziehung" auszurichten."

„These 3: „Internationale Erziehung" bedarf der nomothetischen Durchdringung internationaler Strukturfragen und der Betrachtung verschiedener Lebensformen und vor allem konkreter Alltagssituationen in verschiedenartigen Lebensräumen."

„These 4: Internationale Erziehung wird um so erfolgreicher, je stärker Informationsverarbeitungsfähigkeiten beim Jugendlichen als Grundfähigkeiten fürs Leben entwickelt werden."

„These 5: Handlungsorientierte Kommunikation und direkte Kontakte können internationale Erziehung zu bleibenden Erlebnissen werden und eine internationale Solidargemeinschaft erwarten lassen."

Hier wird eine mehrfache Bedeutung der internationalen Erziehung für den Erdkundeunterricht erkennbar. Die Stellung des Unterrichtsfaches Erdkunde im Fächerkanon wird durch die Berücksichtigung der internationalen Erziehung gestärkt. Ein entsprechender Erdkundeunterricht bereitet die Schüler auf zukünftige Lebenssituationen in einer durch Globalisierung der Wirtschaft und Multikulturalismus der Gesellschaft geprägten Welt vor. Darüber hinaus trifft die globale Perspektive der internationalen Erziehung in keinem anderen Schulfach auf eine ebenfalls explizit globale Ausrichtung in Zielen, Inhalten und Methoden wie im Erdkundeunterricht.

Aus der Orientierung an den Zielen der internationalen Erziehung ergeben sich aber für den Erdkundeunterricht auch zusätzliche Aufgaben. Es haben sich dabei vor allem folgende Arbeitsfelder herauskristallisiert:

1. Anti-rassistische Erziehung im Erdkundeunterricht
2. Friedenserziehung im Erdkundeunterricht
3. Moral- und Werterziehung im Erdkundeunterricht
4. Entwicklungspolitische Bildung und „Dritte Welt"-Thematik im Erdkundeunterricht

Brennglasartig gebündelt finden sich diese vier verschiedenen Ansätze in einem weiteren geographiedidaktischen Arbeitsfeld:

5. Schulbuchforschung

Es sollen nun diese verschiedenen Arbeitsbereiche zur „internationalen Erziehung" im Erdkundeunterricht dargestellt werden, wobei mit den Versuchen der angelsächsischen Geographiedidaktik, Geographiecurricula und praktische Unterrichtsbeispiele für die Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft zu entwerfen, einer der wichtigsten Beiträge bereits dargestellt wurde. Unterrichtspraktische Umsetzungen der geographiedidaktischen Überlegungen zu einer multikulturellen Erziehung im Erdkundeunterricht finden sich erstaunlicherweise bisher sowohl in England (CARTER 1987) als auch in der Bundesrepublik (GRABBE/TYMISTER 1981) vornehmlich im Bereich der Grundschuldidaktik.

Vor allem in der angelsächsischen Geographiedidaktik wurde infolge der UNESCO-Empfehlung eine anti-rassistische Erziehung im Erdkundeunterricht angestrebt (GEOGRAPHICAL EDUCATION 1983; GILL 1983; ILEA 1984) und der bisherige Beitrag des Erdkundeunterrichts zur Verbreitung rassistischer Einstellungen, z.B. bei der Darstellung der „Entdeckung" und „Inwertsetzung" von Räumen durch Europäer und Nordamerikaner, kritisch analysiert (SLATER 1983; BUNGE 1984).

Der ebenfalls in den UNESCO-Empfehlungen angesprochene Auftrag zur Friedenserziehung ist innerhalb der Geographiedidaktik bisher nur wenig berücksichtigt worden. Das Resümee FILIPPs (1988) hinsichtlich des Beitrags des Erdkundeunterrichts zur Friedenserziehung ist eher ernüchternd und zeigt, daß in der bundesdeutschen geographiedidaktischen Diskussion noch keine breite Rezeption dieses Aspekts der internationalen Erziehung stattgefunden hat. Demgegenüber hat JENKINS (1987) am Beispiel der möglichen Auswirkungen eines Nuklearkrieges zeigen können, daß sich zwischen Zielen und Inhalten des Erdkundeunterrichts und einer interdisziplinär ausgerichteten Friedenserziehung vielfältige Überschneidungen ergeben. Zusätzlich betont er die Bedeutung eines kooperativen Unterrichtsstils für den Erfolg jeglicher Friedenserziehung (JENKINS 1987, S. 205). HICKS (1988a) geht über die theoretischen Überlegungen von JENKINS (1987) noch hinaus und entwirft bereits Strategien und Materialien für eine Friedenserziehung im Erdkundeunterricht.

Aufgaben und Ziele der internationalen Erziehung haben auch Eingang gefunden in die Diskussion um eine Moral- und Werterziehung, die gegenwärtig in der

geographiedidaktischen Diskussion wieder an Bedeutung gewonnen hat (HUCKLE 1983, S. 59; KROSS 1991a, S. 16), nachdem es in den 70er Jahren im Zuge der Lernziel- und Wissenschaftsorientierung zu einer Vernachlässigung ethischer Erziehungsziele gekommen war. HAVELBERG (1990, S. 7) macht für diese Vernachlässigung die Tatsache verantwortlich, daß ethische Erziehungsziele zwar als affektive Lernziele formuliert werden konnten, sich aber einer Operationalisierung und vor allem einer Überprüfung entzogen. Es wurde vielmehr erhofft, daß sich durch zunehmende Kenntnis und Einsicht in (gesellschaftliche) Sachverhalte eine Wertorientierung von selbst ergeben werde (BOCK 1984, S. 64).

Dieser Optimismus, daß sich ethische Grundhaltungen infolge verbesserter Kenntnisse einstellen, ist einer eher kritischen Haltung gewichen, die nun die Notwendigkeit einer expliziten Werterziehung betont und diese in Verbindung mit den Zielen der „internationalen Erziehung" bringt (HAUBRICH 1984). Besonders ausführlich hat ALBRECHT (1987) unter Rückgriff auf die Diskursethik von HABERMAS (1983) und die Moralstufen von KOHLBERG (COLBY/KOHLBERG 1978) den Zusammenhang zwischen der, allerdings von ihm nicht explizit so genannten, „internationalen Erziehung" und dem Erziehungsziel einer ethischen Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz im Erdkundeunterricht dargestellt. Dies wird deutlich, wenn er das Spannungsverhältnis anspricht, das „zwischen fortschreitender Dezentralisierung des Weltverständnisses als höherwertige Stufe der Moralität und den anthropologisch-ethnozentrischen Raum- und Heimatvorstellungen von raumgebundener Identität" besteht. In genau diesem Spannungsverhältnis steht auch die „internationale Erziehung", wenn sie auf eine multikulturelle Gesellschaft und auf eine „World Citizenship" mit globaler Perspektive vorbereiten will. ALBRECHT (1987, S. 85 f.) macht aber zugleich auch darauf aufmerksam, daß jeder Unterricht, der zu einer größeren Differenzierung von Wahrnehmung und Urteilen anleiten will, zugleich auch aus didaktischen Gründen Sachverhalte vereinfachen und Allgemeingültiges herausheben muß; dies erscheint mir besonders für den allgemeingeographischen, lernzielorientierten Erdkundeunterricht eine Herausforderung zu sein.

In einem neueren Beitrag zur Werterziehung hat HAUBRICH (1990) die Berücksichtigung der Menschenrechte, die sich in der UNESCO-Empfehlung zur „internationalen Erziehung" findet, und ihrer lebensräumlichen Bedeutung bei zahlreichen geographischen Unterrichtsthemen eingefordert und als einen notwendigen Beitrag zur ethischen Erziehung im Erdkundeunterricht dargestellt. Am Beispiel Südafrikas haben SERF/HOYTE (1988) gezeigt, wie diese Verbindung von Erdkundeunterricht und einer an den Menschenrechten orientierten Werterziehung als Beitrag zu einer „internationalen Erziehung" gelingen kann. BURNLEY (1988) hat die Möglichkeiten und Probleme einer solchen Erziehung dargestellt und in diesem Zusammenhang, wie JENKINS (1987) bereits bei der geographischen Friedenserziehung, besonders die Bedeutung des Unterrichtsstils für das Gelingen dieses Ansatzes betont.

Bei HALL (1983) wird die Forderung nach einer moralischen Werterziehung im Erdkundeunterricht im Zusammenhang mit der Frage nach weltweiter Solidarität zwischen „Erster Welt" und „Dritter Welt" erhoben. Damit steht der Beitrag HALLs am Übergang zu einem weiteren pädagogischen und geographiedidaktischen Arbeitsfeld, dessen Aufgaben und Ziele integrativer Bestandteil der „internationalen Erziehung" sind. Dies wird deutlich, wenn man die von KROSS (1983, S. 350) aufgestellten Lernzielbereiche für einen entwicklungspolitischen (Erdkunde-)Unterricht betrachtet, die im wesentlichen eine Konkretisierung und Anwendung der Lernziele der internationalen Erziehung im Hinblick auf die entwicklungspolitische Fragestellung darstellen. So gesehen stellt der entwicklungspolitische Unterricht einen Teilausschnitt der internationalen Erziehung dar. Hier wie da geht es um die Erkenntnis der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeit der Völker und Nationen voneinander und das daraus resultierende Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit. Während aber die Blickrichtung innerhalb des entwicklungspolitischen Unterrichts häufig auf die Beziehungen zwischen „Erster Welt" und „Dritter Welt" gerichtet ist, betrachtet die internationale Erziehung die Beziehungen in der „einen Welt", also auch von „Erste Welt"-Ländern und „Dritte Welt"-Ländern untereinander.

Gerade im Blick auf den entwicklungspolitischen Unterricht ist kritisch anzumerken, daß die geographische Forschung sich zwar ausführlich mit der Umweltwahrnehmung beschäftigt hat, daß bisher aber nur wenige empirische Arbeiten zur Wahrnehmung von Kulturen und Nationen bei Kindern und Jugendlichen erfolgt sind. Eine Ausnahme bilden hier die empirischen Untersuchungen von CARNIE (1972, 1973), KROSS (1977, 1989) und TRÖGER (1986) zur Wahrnehmung und Stereotypisierung nationaler, kultureller oder ethnischer Gruppen, die dabei auch auf Erkenntnisse der sozialpsychologischen Vorurteils- und Stereotypenforschung zurückgreifen, sowie eine kleinere Studie von WATERMAN/MAITLAND (1984), die sich mit der eurozentrischen Wahrnehmung fremder Kulturen und Nationen bei Geographielehrern befaßt hat.

Die lange Zeit mangelnde Beschäftigung mit der interkulturellen Wahrnehmung hat die Gefahr einer ethnozentrischen bzw. eurozentrischen Darstellung anderer Länder, vornehmlich der Entwicklungsländer, und ihrer Bewohner im Erdkundeunterricht heraufbeschworen (MARSDEN 1976; BINNS 1979; HICKS 1981; SCHMIDT-WULFFEN 1982). In diesem Zusammenhang müssen zwei Teilaspekte ethnozentrischer Darstellungen unterschieden werden. Erstens wird durch den Begriff Ethnozentrismus ausgedrückt, daß andere Kulturen und Menschen aus der Perspektive des Beobachters betrachtet und beurteilt werden und zweitens, daß dieser Betrachtung bzw. Beurteilung das Gefühl der Überlegenheit der eigenen kulturellen Gruppe zugrunde liegt (BIILMANN 1984, S. 293). Während dabei der erste Aspekt kaum veränderbar erscheint, weil er unlösbar mit der individuellen wie kollektiven ethnischen Identität des Betrachters verbunden sei,

hofft BIILMANN (1984, S. 296), daß durch verbesserte Kenntnis fremder Ethnien Akzeptanz und Verständnis steigen und damit, so muß folgerichtig hinzugefügt werden, der zweite Teilaspekt von Ethnozentrismus zumindest verringert wird.

Die pädagogisch optimistische Annahme, Ethnozentrismus durch bessere Information abmildern zu können, wirft allerdings zwei grundlegende Probleme auf. So konnte bisher von empirischen Untersuchungen nicht bestätigt werden, daß sich ethnische Stereotype und Vorurteile durch vermehrte und korrektere Information abmildern oder gar beseitigen lassen (MARTIN 1975; BRISLIN 1978; KNIGHT/RICE 1984). BIILMANN (1984, S. 297) selbst hat außerdem auf das Dilemma aufmerksam gemacht, in dem sich jeder Erdkundeunterricht befindet, wenn er Informationen über andere Völker und Nationen vermitteln will, diese aber für die Schüler didaktisch reduzieren und vereinfachen muß und sich dadurch gerade in die Gefahr begibt, bei den Schülern stereotype Bilder oder gar Vorurteile zu erzeugen, die in ihrer ethnozentrischen Dimension der ursprünglichen Zielsetzung einer internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht entgegenwirken. Hiermit hat BIILMANN (1984) einen Aspekt angesprochen, der von zahlreichen Geographiedidaktikern und -lehrern als ein wesentliches Problem für eine internationale Erziehung angesehen wird. So fragt auch ITTERMANN (1989) kritisch, ob ein Abbau von Vorurteilen durch Erdkundeunterricht überhaupt möglich sei und HIBBERD (1983) sowie van den BOSCH (1983, S. 31) sehen im Erdkundeunterricht sogar eine Quelle der Stereotypenbildung.

Wie bereits einleitend angesprochen, zeigen sich die bisherigen Überlegungen zu einer internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht brennglasartig am Beispiel der Schulbuchforschung. Dies liegt daran, daß zum einen wichtige Impulse von der Schulbuchforschung ausgegangen sind, zum anderen die verschiedenen Ansätze zur Umsetzung der internationalen Erziehung wieder auf die Schulbuchforschung zurückgewirkt haben.

Bereits 1949 hatte die UNESCO „A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aid to International Understanding" herausgegeben (UNESCO 1949). Auch BODEN (1977) spricht bereits im Titel seiner Fallstudie zur Schulbuchrevision bei Geographie-, Geschichts- und Sozialkundeschulbüchern von der Förderung der internationalen Verständigung durch Schulbücher („Promoting International Understanding through School Textbooks"). Die Vermeidung von ethnozentristischen, falschen oder zu stark vereinfachenden Darstellungen und die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven bei der Präsentation geographischer, historischer, kultureller, sozialer etc. Sachverhalte sind Forderungen an die Autoren von Schulbüchern, damit Erziehung zu internationaler Verständigung gelingen kann (BODEN 1977, S. 26). Daß die Berücksichtigung dieser Hinweise in den letzten Jahren zu weniger vorurteilsbeladenen und damit die internationale Verständigung fördernden Darstellungen geführt hat, konnte SCHRAND (1991, S. 165) jüngst am Beispiel Latein-

amerikas belegen. Dagegen war noch zu Beginn der 80er Jahre WRIGHT (1983) bezüglich einiger ausgewählter englischsprachiger Geographie-Schulbücher in seinem Urteil weitaus kritischer und wies darauf hin, daß immer noch Aspekte internationaler Erziehung, wie Vermeidung stereotyper oder gar rassistischer Darstellungen, nicht genügend beachtet werden. Zu dem gleichen Ergebnis kam ebenfalls noch zu Beginn der 80er Jahre KÖHLER (1983) in seiner 1980 durchgeführten Untersuchung deutscher Schulbücher der Geographie.

Die bisherige Darstellung hat die zentrierende Funktion der internationalen Erziehung verdeutlichen sollen, in deren Rahmen die vereinzelten Ansätze von Friedenserziehung, anti-rassistischer Erziehung, Moral- und Werterziehung etc. im Erdkundeunterricht konzentriert und aufeinander abgestimmt werden können. In Abb. 1 ist diese zentrierende Bedeutung der internationalen Erziehung für den Erdkundeunterricht graphisch umgesetzt. Dabei sind die Einflüsse der sozialpsychologischen Vorurteils- und Stereotypenforschung und der fremdsprachendidaktischen Kommunikationsforschung bereits mitaufgenommen, um ihre Bedeutung für den weiteren Fortgang der Arbeit deutlich werden zu lassen. Zum Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Erziehung erscheint es hilfreich, im folgenden sowohl die bisherige sozialpsychologische Stereotypen- und Vorurteilsforschung zu rezipieren, als auch Aspekte der interkulturellen Kommunikation zu erläutern. Letzteres soll im Zusammenhang mit der Darstellung des bilingualen Unterrichts geschehen und auf diesen bezogen werden.

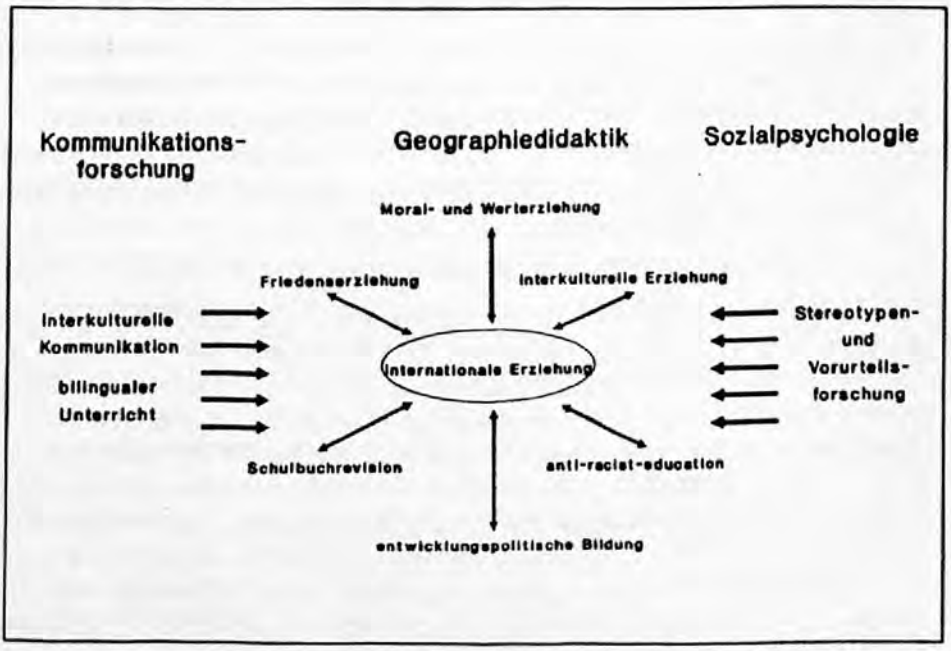


Abb. 1: Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht und Einflüsse von Kommunikations-, Stereotypen- und Vorurteilsforschung

3. STEREOTYPE UND VORURTEILE

3.1. Stereotype und Vorurteile in der sozialpsychologischen Forschung

Der Begriff Stereotyp wurde 1922 von dem Journalisten Walter Lippmann aus der Buchdruckersprache entlehnt und in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingeführt (LIPPMANN 1922). Das Stereotyp bezeichnet wörtlich ein „starres Muster", und in seinem sozialpsychologischen Kontext bezieht es sich auf „Merkmalsmuster, die einer Gruppe von Personen oder einer Einzelperson aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zugeschrieben werden" (SIX/SIX 1986, S. 522). Diese „starren Muster" entstehen, wenn die Realitäten der Außenwelt, LIPPMANN (1922, S. 79 ff.) nennt sie die „World outside", in vereinfachter und individuell überformter Weise zu „Bildern in unseren Köpfen" („Pictures in our heads") werden (vgl. KLEINSTEUBER 1991, S. 62).

Im weiteren Verlauf der Stereotypenforschung wurde die Definition von LIPPMANN erweitert, wobei sich, je nach Forschungsansatz, im wesentlichen drei Aspekte herauskristallisieren (ASHMORE/DEL BOCA 1981).

Ein erstes Merkmal von Stereotypen ist dabei eine nicht validierbare und im Zusammenhang damit häufig inkorrekte Generalisierung des Wahrgenommenen, was KLINEBERG (1951, S. 505) wie folgt zusammenfaßt: „Unlike certain other generalizations, however, stereotypes are based not on an inductive collection of data, but on hearsay, rumour, anecdotes - in short, on evidence which is insufficient to justify generalization. They are not grounded on objective facts, and as a consequence they represent a sort of 'authistic thinking' which is relatively unresponsive to external reality". Bereits LIPPMANN (1922) hatte die Generalisierung bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen als Charakteristikum des Stereotypisierungsprozesses erkannt und in der Informationsreduktion durch Generalisierung auch die Ambivalenz der Stereotypisierung gesehen. Einerseits entlastet sie den Wahrnehmungsprozeß, andererseits birgt sie aber die Gefahr in sich, daß die Außenwelt nur noch typisiert, schablonenhaft und damit inkorrekt erkannt wird (LILLI 1982, S. 8 ff.).

Als weiteres Merkmal von Stereotypen muß die Urteilsverzerrung infolge von Kategorisierung angesehen werden. Hierbei kommt es nach der Theorie der Reizklassifikation (TAJFEL 1959; TAJFEL/WILKES 1963; LILLI 1975) dazu, daß Unterschiede innerhalb von Kategorien unterschätzt (Intraklasseneffekt), Unterschiede zwischen verschiedenen Kategorien überschätzt werden (Interklasseneffekt). Für die Stereotypisierung nationaler Gruppen bedeutet dies, daß Mitglieder einer nationalen Gruppe als einander ähnlicher wahrgenommen werden, als sie es tatsächlich sind, wohingegen bei Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Gruppen Unterschiede überbetont wahrgenommen werden (RAVEN/RUBIN 1983, S. 94; WAGNER/ZICK 1990, S. 320 ff.).

Zusätzlich zu diesen zwei Merkmalen ergänzen EHRLICH (1962, S. 171), BRIGHAM (1971, S. 19 und 22), IRLE (1975, S. 385) und ESTEL (1983, S. 199) als drittes konstitutives Merkmal die Rigidität, mit der Stereotype gegenüber Änderungen resistent sind.

Häufig wird der Begriff Stereotyp synonym zum Vorurteil gebraucht, eine definitorische Trennung beider Begriffe erscheint jedoch angezeigt. So haben es KATZ/BRALY (1933/34, 1935) bereits früh unternommen, den Begriff des Stereotyps gegen den des Vorurteils abzugrenzen, indem sie mit Stereotyp den kognitiven Teil und mit Vorurteil den affektiven Teil einer Einstellung gegenüber anderen Grupppen bezeichnet haben. Entgegen dieser älteren Trennung in kognitive Stereotype und affektive Vorurteile, die sich noch in der Definition EHRLICHs (1973) niederschlägt, werden von SIX/SIX (1986, S. 521) und WITTE (1989, S. 261) als Ergebnis der neueren Forschung (HAMILTON 1979; TAJFEL 1982) sowohl Stereotyp als auch Vorurteil an der Schnittstelle zwischen Kognition und Affekt lokalisiert. Der Unterschied zwischen Vorurteil und Stereotyp wird heute eher darin gesehen, daß Vorurteile gegen bestehende soziale Normen verstoßende, extrem negative Einstellungen repräsentieren (KATTMANN 1977, S. 403), während Stereotype sowohl negative als auch positive Ausprägungen aufweisen können und in der Regel in ihrer Ausprägung weniger extrem sind (SIX/SIX 1986, S. 521 f.). Damit aus Stereotypen Vorurteile werden, müssen einige weitere Merkmale hinzutreten. Als wesentliche Merkmale der Vorurteile werden danach von SCHLÖDER (1988, S. 67) genannt:

1. normative Verankerung
2. Gruppenspezifität
3. Abweichung von der Realität
4. Abweichung von akzeptierten Wertvorstellungen
5. Änderungsresistenz
6. Extremität.

Hieran wird einerseits die große Nähe der Vorurteile zu den Stereotypen deutlich. Es sind aber anderseits die normative Verankerung, die aus ihr resultierende noch größere Änderungsresistenz und die Extremität, die die Vorurteile von den Stereotypen unterscheiden und ihre Problematik für Intergruppenbeziehungen erhöht.

Ein zusätzlicher Aspekt mag den Unterschied zwischen Stereotypen und Vorurteilen verdeutlichen. Stereotypisierungsprozesse treten sowohl bei der Fremdwahrnehmung als auch bei der Wahrnehmung der Eigengruppe auf. Diesem Sachverhalt hat die Stereotypenforschung durch die Unterscheidung in Heterostereotype und Autostereotype Rechnung getragen (BERGIUS 1959, S. 118). Im Gegensatz dazu wird in bezug auf die Eigengruppe fast nie von Vorurteilen ge-

sprochen, was vermutlich auf der extremen Negativität und der Abweichung von akzeptierten Wertvorstellungen beruht, die mit dem Begriff des Vorurteils verbunden ist.

Als weiterer Begriff taucht im Zusammenhang mit stereotypen Bildern auch die aus der Werbung stammende Bezeichnung Image auf. Hierbei entspricht der Image-Begriff weitgehend dem des Stereotyps, auch er weist eine kognitive und affektive Komponente auf und kann sowohl positiv als auch negativ ausgeprägt sein, bezieht sich jedoch nicht auf soziale, ethnische oder nationale Gruppen oder Einzelpersonen in ihrer Eigenschaft als Gruppenmitglieder, sondern auf Gegenstände, z.B. Produkte, aber auch auf geographische Lokalitäten wie Städte und Länder (KROSS 1989, S. 44; KLEINSTEUBER 1991, S. 65). In diesem Sinn wird nachfolgend von Länderimages, aber auch vom Image des Erdkundeunterrichts gesprochen.

3.2. Das Entstehen von Stereotypen und Vorurteilen über fremde nationale und ethnische Gruppen

Ausgehend von den ersten Darstellungen der Entwicklung nationaler Stereotypen bei Kindern von PIAGET/WEIL (1951) und ALLPORT (1954) haben vor allem JAHODA (1962, 1963a, 1963b), LAMBERT/KLINEBERG (1967), CARNIE (1972, 1973) und KATZ (1976) die Entwicklung nationaler Stereotypen bei Kindern und Jugendlichen empirisch untersucht. Eine umfassende Darstellung zur Stereotypenentwicklung, die eine große Übereinstimmung der verschiedenen empirischen Untersuchungen zur Entwicklung der Stereotype bei Kindern und Jugendlichen konstatiert, findet sich bei KATTMANN (1977). Im folgenden soll unter Heranziehung einiger neuerer Forschungen ein kurzer Überblick über die entwicklungspsychologischen Aspekte von Stereotypen und Vorurteilen gegeben werden, die in Tab. 1 tabellarisch zusammengestellt sind. Häufig wird in diesem Zusammenhang von Entwicklungsstufen (van den BOSCH 1983) oder Entwicklungsstadien (KATTMANN 1977) gesprochen und damit eine weitgehend starre Abfolge mit deutlichen Trennungen zwischen den einzelnen Stufen impliziert. Im Gegensatz dazu sollte aber berücksichtigt werden, daß auf die Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen verschiedene Faktoren einwirken und dabei zu individuellen Verzögerungen oder Beschleunigungen in der Entwicklung führen können, so daß es angemessener erscheint, bei der Stereotypen- und Vorurteilsentwicklung von einander sich überlappenden Phasen zu sprechen.

Von den diese Entwicklung beeinflussenden Faktoren scheinen die gesellschaftliche Situation, die Persönlichkeitsstruktur und die Art der Stereotypisierungsobjekte die wichtigsten zu sein. So konnten MIDDLETON/TAJFEL/JOHNSON (1970) nachweisen, daß es z.B. infolge unterschiedlichen sozialen Status zu Verschiebungen in der Stereotypen-Entwicklung von bis zu zwei Jahren kommen

kann, wobei Kinder höheren sozialen Status eine beschleunigte Entwicklung gegenüber solchen geringeren sozialen Status aufwiesen.

Bereits ADORNO u.a. (1950) hatten mit ihrer Arbeit zur autoritären Persönlichkeit darauf aufmerksam gemacht, daß individuelle Persönlichkeitsstrukturen einen weitreichenden Einfluß auf die Ausprägung von Stereotypen und Vorurteilen haben, und die Interviews von PIAGET/WEIL (1951) mit Kindern zwischen 4 und 12 Jahren enthalten Hinweise darauf, daß Unterschiede in der individuellen kognitiven und affektiven Entwicklung die Ausbildung von Stereotypen und Vorurteilen zeitlich verzögern oder beschleunigen können.

Der Einfluß des jeweiligen Stereotypisierungsobjekts auf den Ablauf der Stereotypisierungsphasen wird erkennbar am Unterschied zwischen der Entwicklung ethnischer und der Entwicklung nationaler Stereotypen. Während ethnische Stereotype auf physiognomische Merkmale zielen, die bereits von jüngeren Kindern im Alter von 2 bis 3 Jahren unterschieden werden können, setzen nationale Stereotypen eine zumindest grobe Kenntnis des Nationalitätenbegriffs beim Stereotypisierer voraus und entstehen daher erst um das 6. Lebensjahr (CARNIE 1972, S. 123).

Eingedenk dieser den Entwicklungsprozeß modifizierenden Faktoren lassen sich im wesentlichen folgende Entwicklungsphasen erkennen und mit ungefähren Altersangaben versehen. Auf die Phase der ersten Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Gruppen im Alter von 2 bis 5 Jahren folgt ab etwa dem 4. Lebensjahr bereits die Bewertung von Gruppenmerkmalen (KATTMANN 1977, S. 406). Die Stereotypisierung unterschiedlicher Gruppen geschieht dann nicht nur, wie von LIPPMANN (1922) beschrieben, durch die verkürzende und generalisierende Abbildung der Außenwelt „in den Köpfen" der Kinder, sondern es werden im Verlauf des Sozialisationsprozesses zusätzlich die Stereotypen der Erwachsenen vollständig oder partiell von den Kindern übernommen (van den BOSCH 1983, S. 30).

Die Bewertung von gruppenspezifischen Merkmalen ist vornehmlich an der positiven Bewertung der Eigengruppe orientiert, weniger an einer Abwertung von Fremdgruppen. Da aber gleichzeitig die Unähnlichkeit zwischen Eigengruppe und Fremdgruppen betont wird, kommt es im Zuge dieser Entwicklung auch zu negativen Einstellungen gegenüber anderen ethnischen und nationalen Gruppen. Dies führt in der Regel jedoch noch nicht zu vorurteilsgeleitetem, diskriminierendem Verhalten gegenüber Fremdgruppen, so daß zu diesem Zeitpunkt die Stereotype und Vorurteile noch keinen direkten Einfluß auf das Verhalten ausüben.

Dies ändert sich in der Entwicklungsphase zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr, wo nun zumindest in Ansätzen eine direkte Beziehung zwischen Handlungen und Einstellungen ausgemacht werden kann. Gleichzeitig wird die überproportional positive Bewertung der Eigengruppe, die für die vorausgegangene Phase charakteristisch war, schwächer, und die anfänglich negative, abgrenzende Ein-

Tab. 1: Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen bei Kindernund Jugendlichen	
Alter	Entwicklung
2 - 3 3 - 5	* In multiethnischen Gesellschaften: erste Wahrnehmung ethnischer Unterschiede auf Seiten der Minorität * In ethnisch homogenen Gesellschaften: Wahrnehmung eigener und fremder Gruppenzugehörigkeit
4 - 8	* erste Fragmente der Erwachsenen-Stereotype und -Vorurteile werden übernommen * Bewertung eigener und fremder Gruppenzugehörigkeit in Form von verabsolutierenden Wertungen (gut - schlecht, mag ich - mag ich nicht) * Entstehung eines positiven Autostereotyps als Ausdruck des Soziozentrismus * Betonung der Unähnlichkeit von Eigen- und Fremdgruppe * geringe Stabilität der Stereotype und Vorurteile * noch keine Übereinstimmung zwischen Bewertung einer fremden Gruppe und dem Verhalten ihr gegenüber
7-12 10/11	* rapider Wissenszuwachs hinsichtlich fremder Länder und nationaler, ethnischer und kultureller Gruppen * Vervollständigung geographischer Vorstellungen als Grundlage der Zuordnung verschiedener nationaler u. a. Gruppen * positive Einstellung zu Fremdgruppen, parallel dazu aber bereits Übernahme kompletter Stereotype der Erwachsenen * Interesse an Eigenschaften und Verhalten der Angehörigen von Fremdgruppen * Maximum an Fremdenfreundlichkeit * hohe Toleranz * Betonung der Ähnlichkeit zwischen Eigen- und Fremdgruppe * Übereinstimmung von Einstellung und Verhalten entwickelt sich
10-16	* Differenzierung und Integration der gebildeten Stereotype und Stereotypensysteme * Abnahme der internationalen, interethnischen und interkulturellen Offenheit und Fremdenfreundlichkeit * Übernahme von Stereotypen und Vorurteilen der Erwachsenen weitgehend erfolgt * kognitive Verankerung der Stereotype und Vorurteile * Einstellungen und Verhalten stimmen weitgehend überein
Quelle: JAHODA (1962), CARNIE (1972), KATTMANN (1977), KATZ (1976)	

stellung zu anderen nationalen, ethnischen und kulturellen Gruppen wird deutlich positiv (DOYLE/BEAUDET/ABOUD 1988, S. 14). Die meisten Autoren stimmen darin überein, daß etwa um das 10. Lebensjahr die größte Offenheit und Freundlichkeit gegenüber Fremdgruppen erreicht ist (LAMBERT/KLINEBERG 1967, S. 225; KROSS 1977, S. 199; CARNIE 1972, S. 126; anders KATTMANN 1977, S. 407). Dieses Maximum an Fremdenfreundlichkeit zeigt eine auffällige Übereinstimmung mit den Ergebnissen von PIAGET/WEIL (1951) zur Entwicklung der kindlichen Vorstellungen von Heimat und Ausland. Während Kinder bis zu etwa drei Jahren egozentrische Denkstrukturen zeigen, ist die Folgezeit vom soziozentrischen Denken dominiert, das sich etwa ab dem 11. Lebensjahr zu einem (in Ansätzen) reziproken Denken wandelt. Damit fallen der Beginn des reziproken Denkens und die größte Offenheit und Toleranz gegenüber Fremden etwa in dieselbe Entwicklungsphase.

Die kognitive Weiterentwicklung und der weitere Verlauf der Sozialisation führen aber im Gegenzug zu einer nun verstärkten Übernahme der Erwachsenen-Stereotypen als Bestandteile der gesellschaftlich sanktionierten Einstellungen gegenüber Fremden. So wird in dieser Phase die anfänglich große Offenheit und Toleranz bald wieder verringert.

In der letzten Phase der Entwicklung etwa zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr findet die Übernahme der Erwachsenen-Stereotype ihren Abschluß. Die Heterostereotype werden nun wieder negativer, scheinen aber auch gleichzeitig beim einzelnen Schüler differenzierter zu werden. Diese größere Differenziertheit kann jedoch nicht als erhöhte Flexibilität des einzelnen beurteilt werden, da zur selben Zeit die Heterostereotype kollektiv stabiler werden und die in der Gesamtgesellschaft herrschenden Heterosterotypen nun vollständig akzeptiert werden (KATTMANN 1977, S. 407). Schließlich wird in dieser letzten Entwicklungsphase auch der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten konsistenter (HARDING u.a. 1969, S. 22 f., nach KATTMANN 1977, S. 407).

3.3. Die Änderung von Stereotypen und Vorurteilen

Zahlreiche Arbeiten haben sich mit der Korrektur von Stereotypen und dem Abbau von Vorurteilen beschäftigt (AMIR 1969; HEALD/JEFFCOATE 1975; FRECH 1975; BRISLIN 1978; SIX 1988). Nach SCHÄFER/SIX (1978, S. 257 ff.) lassen sich fünf verschieden Ansätze differenzieren:

1. Therapeutische Maßnahmen,
2. Veränderung des normativen Kontextes,
3. Strategien persuasiver Kommunikation,
4. Einwirkung auf Merkmale der sozialisierenden Umgebung,
5. Kontakt.

Die therapeutischen Maßnahmen zur Vorurteilsreduktion wie individuelle Psychotherapie oder Gruppentherapie, die die Ursache für Vorurteile und vorurteilsgeleitetes Verhalten in der Persönlichkeitsstruktur des Vorurteilsträgers sehen, sollen hier nicht weiter verfolgt werden, da sie für die pädagogische Praxis nur indirekte Bedeutung haben. Auch die Veränderung des normativen Kontextes durch Gesetzesänderungen liegt normalerweise außerhalb der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, und auf die Änderung sozialer Normen kann die Schule nur im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses und in Kooperation mit anderen Institutionen einwirken. Für den nachfolgend zu betrachtenden bilingual deutsch-französischen Erdkundeunterricht ergibt sich hinsichtlich der rechtlichen Situation und institutionellen Rahmenbedingungen eine günstige Situation, als hier der gesellschaftliche Konsens und die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Deutsch-Französisches Jugendwerk) mit den Zielen des bilingualen Unterrichts deckungsgleich sind.

Unter persuasiver Kommunikation werden all jene Ansätze verstanden, die durch Information über den Vorurteilsgegenstand Vorurteile und vorurteilsvolles Verhalten abzubauen versuchen und zu einem vorurteilsfreien oder -ärmeren Verhalten überzeugen wollen. In der Form der Information findet die persuasive Kommunikation ihren kognitiven, in der des Appells ihre affektive Ausprägung (SCHÄFER/SIX 1978, S. 262). Im Zusammenhang mit der nachfolgenden empirischen Untersuchung ist von Bedeutung, daß persuasive Kommunikation nicht nur in Form interpersoneller Kommunikation, sondern auch als massenmediale Kommunikation einstellungsverändernd wirken kann, wie GORN/GOLDBERG/KANUNGO (1976) und SIX (1988) zeigen konnten. Persuasive Kommunikation, vor allem in Form von positiv gefärbter Informationsvermittlung hinsichtlich anderer Völker, ist relativ einfach im Unterricht zu verwirklichen, sie wirft jedoch zwei Probleme auf. Erstens konnte ihr Erfolg, wie bereits angesprochen, bisher nicht sicher nachgewiesen werden, und zweitens bleibt die Frage, welche Bilder als die richtigeren oder besseren legitimiert sind, völlig ungeklärt.

Notwendig für eine erfolgreiche persuasive Kommunikation scheint zu sein, daß sie mit einer Veränderung der sozialisierenden Umgebung, und hier vor allem des Erziehungsverhaltens, einhergeht. So betont van den BOSCH (1983, S. 37), daß zum Gelingen eines vorurteilsabbauenden Unterrichts nicht nur die Informationsinhalte entscheidend sind, sondern auch das Lernklima, das diese Informationsvermittlung begleitet. Weitgehend demokratische Schulstrukturen, ein repressionsfreier und auf Eigenverantwortung zielender Unterrichtsstil können dabei helfen, die Selbstschutz- und Selbstaufwertungsfunktion von Vorurteilen obsolet werden zu lassen.

Die meisten Autoren betonen die hervorragende Bedeutung des Kontaktes mit Einstellungsobjekten für die Einstellungsänderung (KARSTEN 1966, S. 32; AMIR 1969, S. 319 ff.; SCHÄFER/SIX 1978, S. 277 ff.; NICKLAS 1989, S. 12 ff.). In diesem Zusammenhang hat AMIR (1969, S. 338) deutlich gemacht, daß Kontakt nur unter bestimmten Bedingungen vorurteilsreduzierend wirken kann. Unter ungünstigen Bedingungen kann er dagegen vorurteilsverstärkend sein. Als für den Vorurteilsabbau günstige Bedingungen nennt er:

1. Eine Statusgleichheit der Beteiligten am internationalen, interethnischen und interkulturellen Kontakt.
2. Ein höherer Status der am Kontakt beiteiligten Minorität.
3. Ein für den Kontakt günstiges soziales Klima oder die Unterstützung des Kontaktes durch eine von allen Teilnehmern anerkannte Autorität.
4. Ein enger, nicht zufälliger oder flüchtiger Kontakt
5. Ein angenehmer oder belohnender Kontakt.
6. Interaktion der Mitglieder beider Gruppen in funktional wichtigen Aktivitäten und Ausbildung gemeinsamer Ziele,die höher bewertet werden als die Ziele der jeweiligenTeilgruppen.

Werden diese Rahmenbedingungen bei einer internationalen, interethnischen oder interkulturellen Begegnung zumindest ansatzweise erfüllt, so steigt die Erfolgsaussicht, durch Kontakt Vorurteile dauerhaft abzubauen und starre Stereotypisierungen aufzuweichen.

Auffällig an den Ansätzen zur Änderung von Stereotypen und Vorurteilen ist, daß bisher in der Regel nur evaluiert worden ist, inwieweit falsche, stereotype Bilder durch persuasive Kommunikation, Kontakt u.a. verbessert werden konnten, daß aber bisher nicht untersucht wurde, ob und in welchem Maße die Urteilssicherheit, mit der diese Stereotypisierungen vorgenommen wurden, beeinflußt werden kann. Gerade auf diese Fragestellung soll in Kapitel 6.5.3. ausführlich im Zusammenhang mit dem empirischen Datenmaterial eingegangen werden.

3.4. Beispiele zur Stereotypen- und Vorurteilskorrektur aus der Praxis des Erdkundeunterrichts

Trotz einiger Skepsis, Stereotypen und Vorurteilen durch unterrichtliches Handeln begegnen zu können, ist gerade von Seiten der Geographiedidaktiker und -lehrer immer wieder der Versuch unternommen worden, praktische Unterrichtsbeispiele für einen vorurteilsreduzierenden Erdkundeunterricht vorzulegen. Ausgehend von den Erkenntnissen der sozialpsychologischen Stereotypen- und Vorurteilsforschung erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Ansätze danach zu unterscheiden, ob sie auf die kognitive, affektive oder psychosoziale Komponente von Stereotypen und Vorurteilen zielen.

Zur ersten Gruppe gehören die Ansätze, die eine Vorurteilsreduktion durch verbesserte Informationen über das Vorurteilsobjekt erreichen wollen (BIILMANN 1984, S. 296; HAUBRICH 1988, S. 30). Auch der Vorschlag, durch Informationen über Ursprung, Struktur und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen zu deren Abbau beizutragen, ist hier einzuordnen (ITTERMANN 1989, S. 8). Hierzu liegen bereits praktische Unterrichtsvorschläge für den Erdkundeunterricht vor, die häufig von einem „brainstorming" oder bildergeleiteten Assoziationen ausgehen und diese dann mit der Realität kontrastieren (RUST/FILIPP 1981; GILL 1984; DAY 1985). Es wird aber durchgehend betont, daß diese rein kognitiv ausgerichteten Ansätze zur Veränderung von Vorurteilen nicht ausreichend sein können, sondern daß andere Ansätze, die auch die affektive oder psychosoziale Dimension beim Erwerb und Abbau von Vorurteilen berücksichtigen, ebenfalls Anwendung finden müssen (van den BOSCH 1983, S. 36; ITTERMANN 1989, S. 8 f.).

Als Versuch, neben der kognitiven auch die affektive Komponente von Stereotypen und Vorurteilen zu berücksichtigen, kann das Unterrichtsbeispiel von ROYLE (1986) gesehen werden, das gezeigt hat, wie durch Dias von Belfast das Image, das diese Stadt bei amerikanischen Studenten hatte, je nach Auswahl positiv oder negativ verändert werden konnte. Da bei solchen Bildern immer neben der kognitiven Informationsaufnahme auch affektive Bereiche bei den Schülern angesprochen werden, ist dieses Verfahren gegenüber der rein kognitiven Informationsvermittlung zum Vorurteilsabbau überlegen. Man muß sich aber bewußt sein, daß man so in manipulativer Weise neue, wenn auch diesmal positive, Stereotype erzeugt. Einen ebenfalls affektiven Zugang zum Abbau nationaler Stereotypen dokumentiert FILIPP (1981a), der die Schüler Erfahrungen mit Vorurteilen, die ihnen als Deutsche entgegengebracht wurden, mit Erfahrungen anderer nationaler Gruppen mit den ihnen wiederum von Deutschen entgegengebrachten Vorurteilen korrelieren ließ und so Betroffenheit und Empathie bei den Schülern erzeugen konnte. Als weitere Möglichkeit, sich empathisch in Menschen anderer Kultur einzufühlen und dadurch Vorurteile abzubauen, werden Rollenspiele angesehen (ITTERMANN 1989, S. 8). Hierzu liegen bereits von

SCHMIDT-WULFFEN (1981), GOERKE (1984), WALFORD (1985), HICKS (1988b) und THOMAS (1989) praktische Unterrichtsvorschläge vor.

Die dritte Dimension, die beim Versuch, Vorurteile abzubauen, berücksichtigt werden muß, ist die psychosoziale. Ihr wird vor allem durch die verschiedenen Ansätze, interkulturellen Kontakt als originale Begegnung zu gestalten, Rechnung getragen. Dies kann im Rahmen des Unterrichts geschehen, wie GRABBE/TYMISTER (1981) und GOERKE (1989) zeigen, die Eltern ausländischer Schüler in den Unterricht miteinbeziehen und so im Unterricht nicht über Immigranten, ihr Herkunftsland und ihre Kultur, sondern mit Immigranten sprechen.

Es sollte aber auch versucht werden, den Rahmen des Unterrichts zu überschreiten und außerschulische Erfahrungen mit interkulturellen Begegnungen und Konflikten aufzunehmen und auf zukünftige Erfahrungen vorzubereiten (MALZ 1986). Hierzu macht ENGELHARDT (1990) Vorschläge, die in den Massenmedien gelieferten Informationen im Unterricht kritisch aufzugreifen und Reiseerfahrungen von Schülern im Unterricht unter der Perspektive interkultureller Verständigung nachzubereiten oder zu Kontakten mit Schülern in anderen Ländern anzuregen. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, daß sich die Geographiedidaktik bisher noch zu wenig den Möglichkeiten des interkulturellen Lernens in Verbindung mit Schüleraustausch und Klassenfahrten gewidmet hat und dieses Feld bis auf wenige Ausnahmen (BRAUMÜLLER/DEPARADE 1986; FISCHER 1986) fast ausschließlich den Fremdsprachendidaktikern und -lehrern sowie den Austauschpädagogen überlassen hat.

4. DER BILINGUALE UNTERRICHT

Hinter dem Begriff des bilingualen Unterrichts verbergen sich unterschiedliche pädagogische Konzeptionen zweisprachiger Erziehung, die im folgenden erläutert und kritisch hinterfragt werden sollen. Es sind weiterhin die Ziele und Adressaten des bilingualen Unterrichts darzustellen und exemplarisch die Strukturen eines bilingualen Bildungsganges aufzuzeigen. Hierbei wird von allgemeinen Überlegungen, die auch die Ergebnisse aus anderen Ländern (USA, Kanada, Frankreich) berücksichtigen, ausgegangen, um diese dann am Beispiel der bilingualen Konzeption, wie sie in Nordrhein-Westfalen verwirklicht wird, zu konkretisieren.

4.1. Definition

Gemeinhin wird unter Bilingualität die Zweisprachigkeit von Personen verstanden. Ist dabei keine eindeutige Unterscheidung in Muttersprache und erste Fremdsprache möglich, so handelt es sich um eine ausgewogene Bilingualität („bilingualité équilibrée", ABDELILAH 1985, S. 69). In der Regel wird diese Form der Bilingualität in „bilingualen Familien" erworben, in denen Kinder von Geburt an zweisprachig aufwachsen.

Es kann nach ABDELILAH (1985, S. 69) zusätzlich zu Formen einer „subtraktiven Bilingualität" kommen, bei der die eigentliche Muttersprache zugunsten einer gesellschaftlich dominierenden, prestigeträchtigeren Sprache - z.B. der Majorität - vernachlässigt wird. Dieses Phänomen beschreibt LAMBERT (1987, S. 198) am Beispiel von Frankokanadiern, die ihrer Französischsprachigkeit außerhalb von Quebec keinen sozialen Wert in der anglokanadischen Gesellschaft beimaßen. Es war darüber hinaus ein zentrales Element des us-amerikanischen „melting pot", der Minoritäten-Sprache und -Kultur assimiliert hat (TAYLOR 1987, S. 185), bis in den 60er und 70er Jahren die Zielvorstellung einer sprachlich und kulturell homogenen USA unter zunehmende Kritik kam (HOMEL/PALIJ 1987, S. 19).

Der Spracherwerb kann aber auch parallel zum Ausbau der muttersprachlichen Fähigkeiten erfolgen und dann zu einer „additiven Bilingualität" führen. Beide Fälle finden sich z.B. bei Immigrantenkindern, deren Fremdsprachenerwerb im Einwanderungsland entweder auf Kosten der Muttersprache geht und von dieser nur rudimentäre Kenntnisse übrigläßt oder zur Beherrschung beider Sprachen führt (HAKUTA/FERDMAN/DIAZ 1987, S. 301).

Mit Recht hat HELFRICH (1991) auf die Problematik hingewiesen, die sich aus der synchronen Verwendung des Begriffs „bilingual" im Zusammenhang mit „bilingualen Personen" und Begriffen wie „bilingualem Unterricht" ergeben.

Hierbei könnte der Eindruck entstehen, daß der „bilinguale Unterricht" ähnlich einer bilingualen Familie zu einer völlig ausgeglichenen Bilingualität bei seinen Absolventen führt. Dies ist in der Regel jedoch nicht der Fall.

Ein weiterer Einwand gegen den Begriff „bilingualer Unterricht" besteht darin, daß aus ihm nicht klar hervorgeht, ob eine subtraktive Bilingualität oder eine ausgewogene bzw. additive Bilingualität angestrebt wird. Nach der jeweiligen Zielsetzung und den Adressaten soll daher in Anlehnung an MALAKOFF/HAKUTA (1990, S. 39) eine nachfolgend erläuterte Dreiteilung in „transitional bilingual education", „maintenance bilingual education" und „bilingual immersion education" vorgenommen werden (Abb. 2).

Der in den USA als „transitional bilingual education" bezeichnete Ansatz dient der Eingliederung fremdsprachiger Immigrantenkinder in das vorhandene Schulsystem durch den Erwerb der Landessprache. „Transitional bilingual education" ist so konzipiert, daß sie nur zum Übergang von einer Einsprachigkeit in eine andere dient. Die Fähigkeiten in der Muttersprache werden daher nicht weiter ausgebaut, und es resultiert eine „subtraktive Bilingualität".

Demgegenüber verfolgt die „maintenance bilingual education" den Aufbau einer additiven Bilingualität durch den Erwerb der Fremdsprache bei gleichzeitiger Beibehaltung und zusätzlichem Ausbau der muttersprachlichen Kompetenz. Adressaten sind auch hier in der Regel Immigrantenkinder. Dies entspricht dem von FTHENAKIS (1986) und BAGIV (1985) als bilingual-bikulturelle Erziehung bezeichneten Ansatz zur Integration von Immigrantenkindern.

Der „bilinguale Unterricht" in der Bundesrepublik Deutschland stimmt am ehesten mit der im angelsächsischen Sprachbereich als „bilingual immersion education" (Immersion = Eintauchen) bezeichneten Konzeption überein (PADILLA 1990), wie die aufgeführten Kriterien, die in unterschiedlichem Grad auch in der bundesdeutschen Konzeption Berücksichtigung finden, belegen:

„(a) The program essentially involves some form of dual language instruction, where the non-English language is used for a significant portion of the students' instructional day; (b) the program involves periods of instruction during which only one language is used; (c) both native English speakers and nonnative English speakers (preferably in balanced numbers) are participants; and (d) the students are integrated for most content instruction" (LINDHOLM 1990, S. 96).

Für die bundesdeutsche Konzeption des bilingualen Zweiges sind ebenfalls der intensivierte Fremdsprachenunterricht, die zunehmende Erteilung von Fachunterricht in der Fremdsprache und die Integration von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Schülern im Klassenverband charakteristisch.

Bei den einzelnen Programmen der „bilingual immersion education" kann wiederum erstens nach ihrem zeitlichen Beginn in:

a) „frühe", d.h. bereits im Kindergarten einsetzende,

b) „verzögerte", d.h. mit Beginn der Sekundarstufe I,

c) „späte", d.h. mit Beginn in der Jahrgangsstufe 7/8

und zweitens nach dem Anteil des Fremdsprachengebrauchs in:

a) „totale", d.h. beinah die gesamte Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache

b) „partielle", d.h. eine etwa 50:50-Aufteilung in Fremd- und Muttersprachgebrauch

Immersion unterschieden werden (GENESEE 1985, S. 543).

In der Bundesrepublik, wo nach einer Phase des herkömmlichen, nur zeitlich intensivierten, Fremdsprachenunterrichts die bilingualen Sachfächer in der Jahrgangsstufe 7 beginnen, kommt folglich eine späte, sich von der partiellen zur totalen entwickelnde Immersion im bilingualen Unterricht zur Anwendung (WODE 1991, S. 39).

Bei der „transitional bilingual education" ist nur der Weg bilingual, das Ziel jedoch eine „neue Einsprachigkeit", bei der „maintenance bilingual education" und der „bilingual immersion education" sind beide, Weg und Ziel, der Bilingualität verpflichtet, so daß richtigerweise nur bei diesen zwei Ansätzen von einer wirklich „bilingualen Konzeption", die letztlich zu einer annähernden Zweisprachigkeit führen soll, gesprochen werden kann. Auch der im Zusammenhang mit den Zielen der bilingualen Konzeptionen (Abb. 2) bereits angeklungene interkulturelle Aspekt kann natürlich nur dann seinen Niederschlag finden, wenn nicht Angleichung der einen Kultur an die andere, sondern gegenseitige Offenheit angestrebt wird.

Modell	Adressaten	Methode	Ziel
transitional bilingual education	allochthone Schüler	Unterricht in der Fremdsprache; nur gelegentlich Erklärungen in der Muttersprache	Übernahme der Fremdsprache unter Aufgabe der Muttersprache
maintenance bilingual education	allochthone Schüler	Aufteilung des Schultages in eine muttersprachliche und eine fremdsprachliche Sequenz	Weiterentwicklung von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz
bilingual immersion education	autochthone und z.T. allochthone Schüler	erweiterter Fremdsprachenunterricht; Fachunterricht in der Fremdsprache a) Kanada: hoher Fremdsprachenanteil zu Beginn; später Fachunterunterricht zweisprachig b) Deutschland: sukzessiver Anstieg des Fremdsprachenanteils am Fachunterricht	annähernde Zweisprachigkeit, interkulturelle/ internationale Kompetenz, transnationale Kommunikationsfähigkeit (s.u.)

Abb. 2: Überblick über Adressaten, Methoden und Ziele der einzelnen bilingualen Konzeptionen

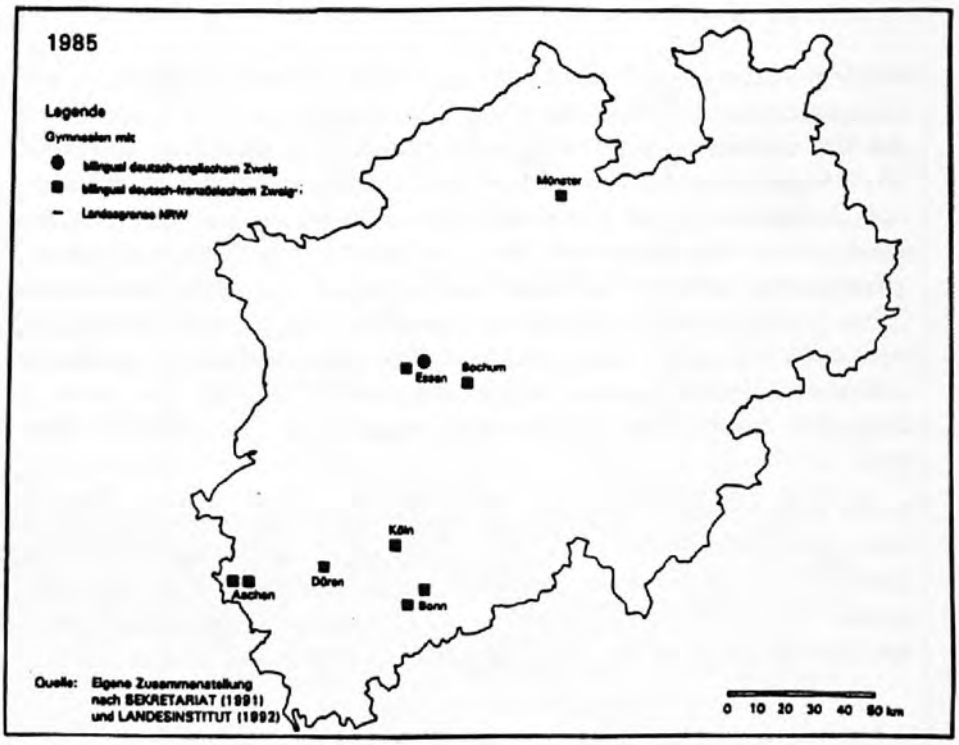
Da in der bundesdeutschen Diskussion bis hin zu kultusministeriellen Erlassen der Begriff „bilingualer Unterricht" bisher dominiert und konzeptionell der „bilingual immersion education" entspricht, wird im folgenden der Begriff „bilingualer Unterricht" im Sinne der Definition von „bilingual immersion education" verwendet und damit als ein bilingualer und interkultureller Ansatz verstanden.

4.2. Entstehung und Verbreitung des bilingualen Zweiges in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere in Nordrhein-Westfalen

Die Anfänge des bilingualen Unterrichts - im Sinne der „bilingual immersion education" - liegen in der Mitte der 60er Jahre, als für englischsprachige Kanadier in der frankophonen Provinz Quebec 1965 sogenannte „Immersion"-Programme entwickelt wurden, die vorsahen, daß die regulären Unterrichtsfächer in der Fremdsprache unter zeitweiser Zuhilfenahme der Muttersprache unterrichtet wurden.

In der Bundesrepublik Deutschland war es ebenfalls zuerst Französisch, das als Zielsprache für den bilingualen Zweig ausgewählt wurde, da mit dem Abschluß des deutsch-französischen Vertrages am 22.1.1963 die Grundlage für eine intensivere kulturelle und auch schulpolitische Zusammenarbeit zwischen Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland geschaffen worden war. An französischen Lycées entstanden sogenannte „Sections bilingues". In ihnen war jedoch das zweisprachige Konzept noch nicht voll ausgebaut. Erst neuere Entwicklungen haben in Frankreich die „Lycées internationaux", die mit dem „Baccalauréat à option internationale" abschließen, zum französischen Pendant des deutschen „bilingualen Bildungsganges" werden lassen (GERTH 1985) und ihnen einen deutlichen Auftrag zum „enseignement international" (DELWESSE 1989) erteilt.

In der Bundesrepublik begannen die Schulversuche mit dem bilingualen Unterricht 1969. Außer Bremen, das dies für 1992 plant, und den fünf neuen Bundesländern haben alle Bundesländer bilinguale Zweige an Schulen der Sekundarstufe eingerichtet, so daß die Gesamtzahl auf 47 Gymnasien, 12 Realschulen und 2 Gesamtschulen im Jahr 1991 angestiegen ist (SEKRETARIAT 1991).



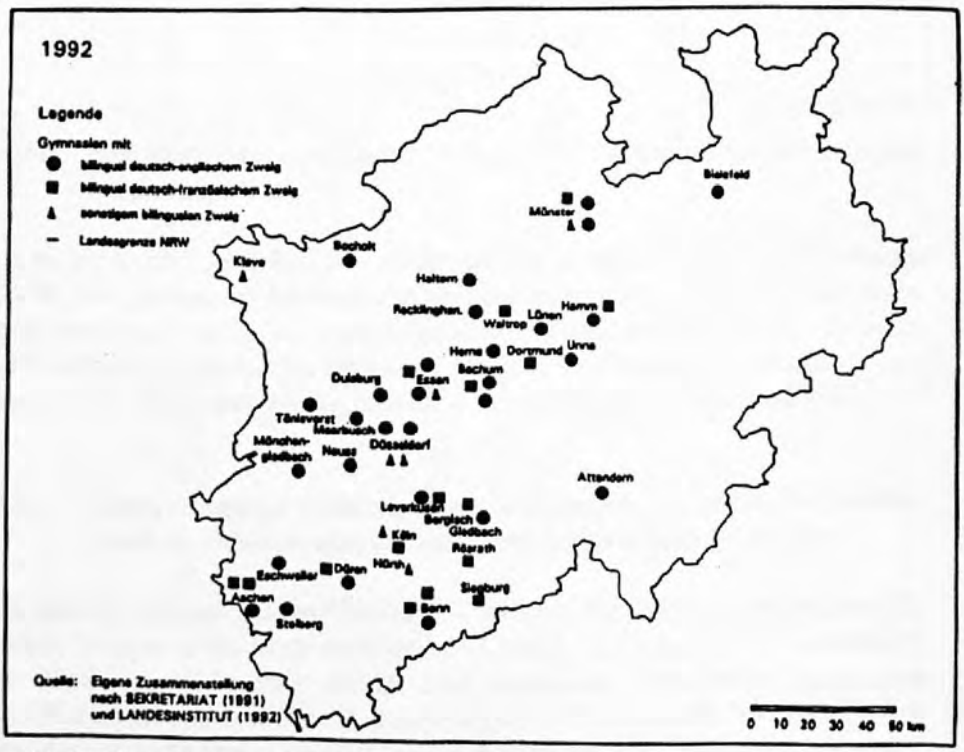


Abb. 3: Bilinguale Gymnasien in Nordrhein-Westfalen

Die Entwicklung des bilingualen Bildungsganges in Nordrhein-Westfalen ist gekennzeichnet durch eine stetige Zunahme der Gymnasien mit bilingualem deutsch-französischen Zweig seit Einführung dieser Konzeption 1970. Ausgangspunkte waren dabei die größeren Städte Nordrhein-Westfalens wie Münster, Köln, Bonn und Aachen, die auch alle Universitätstädte sind. Anfang der 80er Jahre kamen dann die Ruhrgebietsstädte Bochum und Essen hinzu, und seit der Mitte der 80er Jahre ist die Entwicklung bilingual deutsch-französischer Gymnasien nicht mehr auf die größeren Städte des Landes beschränkt (Abb. 3). Räumliche Schwerpunkte der Schulen mit bilingualem Zweig finden sich im Aachener Raum, im Köln-Bonner Raum und im mittleren bis östlichen Ruhrgebiet. Es existieren heute (Stand Oktober 1991) insgesamt 16 Schulen dieses Typs in Nordrhein-Westfalen, die sich nach den Worten des Kultusministers bewährt haben und eine weitere Förderung erfahren sollen (SCHWIER 1986, S. 142).

Seit 1988 hat jedoch - unter der Perspektive des europäischen Binnenmarktes nach 1992 - der verstärkte Ausbau der bilingualen deutsch-englischen Zweige (Stand Oktober 1991: 29) dazu geführt, daß in Zukunft hier der Schwerpunkt im bilingualen Bildungsgang liegen wird (Abb. 4). Das Angebot bilingualer Gymnasien ist außerdem seit 1989/90 um zwei deutsch-russische und je einen deutsch-niederländischen, deutsch-italienischen, deutsch-spanischen, deutsch-neugriechischen und deutsch-lettischen Zweig erweitert worden. Das deutsch-lettische Gymnasium entspricht aber nicht den bisher erläuterten Kriterien bilingualer Schulen, da es ausschließlich Schülern der exillettischen Gemeinde in Münster zugänglich ist. Ein flächendeckendes Angebot an bilingualen Zweigen wird vom nordrhein-westfälischen Kultusministerium für Englisch und Französisch angestrebt, wobei zusätzlich punktuell bilinguale Schulen mit weiteren Fremdsprachen eingerichtet werden sollen (CHRIST 1991a, S. 20). Die Schülerzahlen im bilingual deutsch-französischen Zweig, die ab 1975 vorliegen, sind von der Mitte der 70er Jahre bis 1980 kontinuierlich angestiegen. Im Zuge der allgemein rückläufigen Schülerzahlen in der ersten Hälfte der 80er Jahre ist auch die Schülerzahl des bilingual deutsch-französischen Zweiges - wenn auch in weitaus geringerem Maß - zurückgegangen. Seit 1987 findet sich dann die Trendumkehr in der Entwicklung der nordrhein-westfälischen Schülerzahlen auch im bilingualen Zweig, der vom Schuljahr 1975/76 mit ca. 0,3% der Schülerschaft an öffentlichen Gymnasien seinen Anteil auf ca. 0,7% im Schuljahr 1990/91 ausbauen konnte (KULTUSMINISTERIUM 1991; SEKRETARIAT 1991).

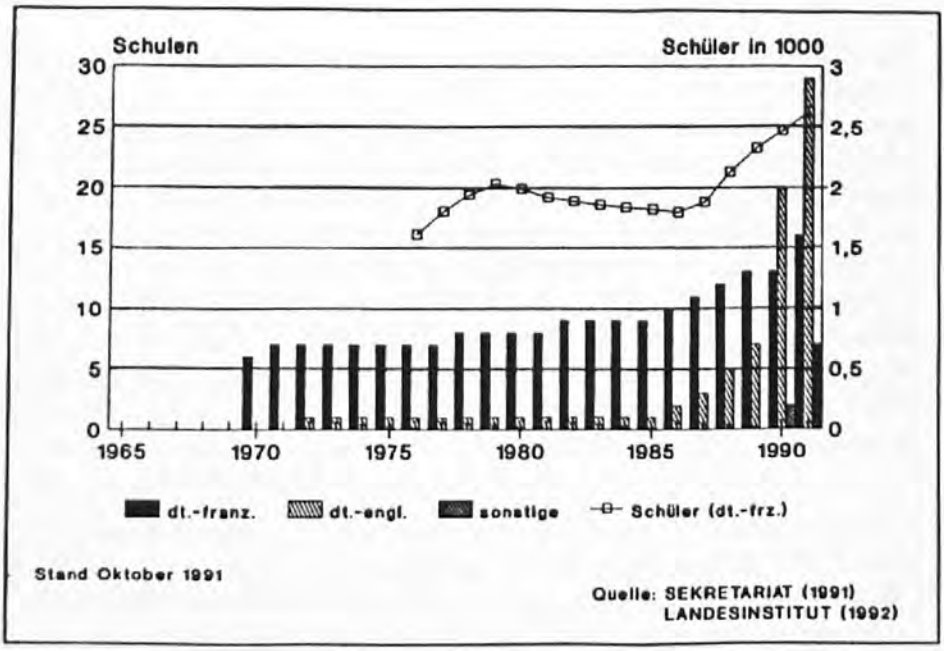


Abb. 4: Entwicklung der bilingualen Gymnasien und der Schülerzahlen im bilingual deutsch-französischen Zweig in Nordrhein-Westfalen

Zusätzlich zu den bilingualen Gymnasien wurden seit dem Schuljahr 1990/91 auch bilinguale Zweige an einer Gesamtschule und an zehn Realschulen eingeführt, für letztere liegen schon erste Erfahrungsberichte aus dem bilingual deutsch-niederländischen Zweig vor (GROSS 1992), und Handreichungen für den bilingual deutsch-englischen Unterricht an Realschulen werden zur Zeit erarbeitet (THÖNEBÖHN 1992). Erfahrungsberichte liegen auch bereits aus dem deutsch-französischen (MÄSCH 1981, 1989a, 1989b; MEUSEMANN 1987; DREXEL-ANDRIEU 1988, 1991), dem deutsch-englischen (MÜHLMANN/ OTTEN 1991; FRIEDRICH 1991), dem deutsch-russischen (WAHL-AUST 1992) und dem deutsch-italienischen Zweig (BOGDANSKI 1991) vor.

4.3. Ziele des bilingualen Unterrichts

4.3.1. Ziele auf der kognitiven Ebene

Im folgenden sollen nun die Ziele des bilingualen Unterrichts, wie er in der Bundesrepublik diskutiert wird und seinen Niederschlag z.B. in den „Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht" (RdErl. d. Kultusministers v. 7.12.1988) gefunden hat, dargestellt werden. Die Aussagen zur Zielsetzung des bilingual deutsch-französischen Zweiges gelten in gleicher Weise auch für

andere bilingualen Zweige, wie z.B. für den deutsch-englichen und den deutsch-niederländischen.

Zusätzlich zu den unverändert bestehenden, fachimmanenten Zielen der am bilingualen Unterricht vorrangig beteiligten Fächer Französisch (bzw. Englisch), Erdkunde, Geschichte und Politik (seltener Biologie) wird in den Empfehlungen des Landes Nordrhein-Westfalen als Ziel des bilingualen Bildungsganges die „annähernde Zweisprachigkeit" der Schüler genannt. Hierunter wird sowohl die Sprachkompetenz als auch die Sachkompetenz verstanden, die es den Schülern ermöglicht, „über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur" mit frankophonen Partnern in Französisch und Deutsch mündlich wie schriftlich zu kommunizieren (KULTUSMINISTER 1988, S. 6).

Diese kognitiven Fähigkeiten, die fremdsprachliche, fachsprachliche, fachwissenschaftliche und landes-/kulturkundliche Kompetenzen umfassen (vgl. MÄSCH 1989a, S. 33), werden durch Einblicke in den Zusammenhang von Sprache und Erkennen ergänzt. Auf der Grundlage der Sapir-Whorf-Hypothese, der zufolge Sprache nicht nur zur Mitteilung von Erfahrung dient, sondern auch das Wie und das Was des Erfahrens mitbestimmt, zeigt HOIJER (1976, S. 152) die doppelte interkulturelle Bedeutung von Sprache, die sowohl als Kommunikationsmittel als auch als eine Determinante der Wahrnehmung fungiert. Diese Aspekte von Sprache beeinflussen gerade deshalb nachhaltig den interkulturellen Dialog, weil sie in der Regel dem kritischen Bewußtsein und der Kontrolle des Sprechenden entzogen sind (WHORF 1952, S. 4). Ziel des bilingualen Unterrichts ist zumindest ansatzweise eine Bewußtmachung dieser Zusammenhänge z.B. in der Oberstufe, wo durch die Kombination von Sachebene und Sprachebene im Idealfall den Schülern eine zusätzliche Sichtweise fremder Kulturen und ihres Verhältnisses zur eigenen Kultur eröffnet und eine Erweiterung der Perspektive ermöglicht wird (MÄSCH 1991, S. 48).

4.3.2. Ziele auf der affektiven und sozialen Ebene: „Transnationale Kommunikationsfähigkeit"

Bei der Darstellung der im bilingualen Zweig zusätzlich verfolgten Lernziele beschränken sich die Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in erster Linie auf die bereits dargestellten kognitiven Fähigkeiten. In den „Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht: Erdkunde" wird hinsichtlich der im bilingualen Erdkundeunterricht anzustrebenden affektiven Lernziele auf die bereits existierenden „Vorläufigen Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde" verwiesen. HASSE (1978, S. 38) stellt aber bereits für den regulären Erdkundeunterricht ein „quantitatives Defizit im affektiven Bereich fest". So zeigt auch seine anhand von Lehrplänen und Schulbüchern vorgenommene Zuordnung

affektiver Lernziele zu verschiedenen Themenbereichen, daß die affektiven Lernziele für den im Zusammenhang mit „internationaler Erziehung" besonders wichtigen Themenbereich „Rassen und Kulturen" nur wenig differenziert sind[2].

Zusätzlich sollte daher das in den „Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht" (BAUMGRATZ u.a. 1982) formulierte Lernziel „transnationale Kommunikationsfähigkeit" berücksichtigt werden, das von den Autoren ausdrücklich im Sinne eines Teillernziels auf den Aspekt des internationalen Lernens bezogen wird (BAUMGRATZ u.a. 1982, S. 14). Es beinhaltet sowohl die bereits angesprochenen kognitiven Lernziele bezüglich der Sprach- und Sachkompetenz als auch entscheidende Aspekte der affektiven und sozialen Ebene, die im bilingualen Erdkundeunterricht Beachtung finden sollten.

Die unter dem Oberbegriff „transnationale Kommunikationsfähigkeit" zusammengefaßten affektiven und sozialen Lernziele sind das Bewußtwerden „der gegenseitigen Abhängigkeit der Menschen und Nationen voneinander und (...) die Bereitschaft und Fähigkeit, den anderen Menschen als eigenständiges Individuum zu erkennen, das aber auch - bewußt oder unbewußt - in einen konkreten Kulturkreis eingebunden ist, und diese seine Eigenständigkeit und ggf. Andersartigkeit zu akzeptieren, also auf andere Kulturen - und das heißt auch: auf ein anderes Weltverständnis und andere Religionsauffassungen und Ideologien - nicht aggressiv zu reagieren, dieses Andersartige nicht von vornherein zu diskriminieren, sondern grundsätzlich bereit zu sein, es zu respektieren. Darüber hinaus ist die Bereitschaft gefordert, friedliche Konfliktlösungen zu suchen und zu ihrer Verwirklichung aktiv beizutragen" (BAUMGRATZ u.a. 1982, S. 14).

Die Fähigkeit und die Bereitschaft, die eigene - geographisch, historisch, soziokulturell bedingte - Wahrnehmung und Interpretation der Wirklichkeit in Beziehung setzen zu können zur ebenso bedingten Wahrnehmung der Kommunikationspartner, ist dabei eine Grundvoraussetzung nicht nur für den (ohnehin schon schwierigen) Abbau von eigenen Vorurteilen, sondern auch für das Erlernen des Umgangs mit den Vorurteilen anderer.

4.4. Die Adressaten des bilingualen Unterrichts

Entsprechend den Zielen sind auch die Adressaten der drei bilingualen Ansätze unterschiedlich. Bei voneinander abweichender Zielsetzung wenden sich sowohl die „transitional bilingual education" als auch die „maintenance bilingual education" ausschließlich an die allochthone Schülerschaft, wobei in einigen Schulversuchen der „maintenance bilingual education" auch gemischte Gruppen von autochthonen und allochthonen Schülern gebildet wurden.

[2] „Die Schüler sollen Toleranz, Verständnis, Interesse und Achtung fremden Rassen und Kulturen gegenüber zeigen. Hierbei sollen sie einen eigenen Standpunkt finden, Vorurteile abbauen und einen Deutschland-zentrierten Beurteilungsmaßstab aufgeben" (HASSE 1978: 57).

Die „bilingual immersion education" bringt allochthone Schüler und autochthone Schüler in einem Klassenverband zusammen und intendiert dabei in der Regel auch ein interkulturelles Lernen (HAKUTA/GOULD 1987, S. 44).

Den beiden Zielgruppen der allochthonen und autochthonen Schüler fühlen sich auch die bilingualen Zweige in der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, wie dies für Nordrhein-Westfalen die „Empfehlungen für den bilingual deutsch-französischen Unterricht" (RdErl.d.Kultusministers v.7.12.1988) widerspiegeln, die als Adressaten des bilingualen Zweiges die muttersprachlich deutschen Schüler nennen, zugleich aber auch auf die sich verständlicherweise ergebende Attraktivität des bilingualen Zweiges für bereits zu Hause bilingual oder in der Fremdsprache erzogene Schüler hinweisen.

Die Auswahl der Zielsprachen im bilingualen Zweig in Nordrhein-Westfalen zeigt allerdings, daß nicht eine Orientierung an den vorwiegenden Migrantensprachen stattgefunden hat, sondern mit der Auswahl der „Weltsprachen" Englisch und Französisch zwar eine Öffnung der deutschen Schüler für diese Länder angestrebt wird, die Chance einer gemeinsamen interkulturellen Erziehung von deutschen Kindern und Migrantenkindern jedoch noch nicht wahrgenommen worden ist. Trotz der expliziten Zielsetzung bleibt das Zusammentreffen von deutschen Schülern und Schülern der Zielsprache im selben Klassenverband eher dem Zufall überlassen. Die Einrichtung bilingualer Züge in Nordrhein-Westfalen für Spanisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch in den Jahren 1989 bis 1991 bietet die Möglichkeit, konkrete und differenziertere Bezüge zu weiteren Partnerländern und zu den Migrantenkulturen in der Bundesrepublik herzustellen (CHRIST 1991b, S. 60) und deutsche Kinder und Migrantenkinder in einer Lerngruppe zu integrieren, wie es im Erfahrungsbericht von BOGDANSKI (1991) für den bilingual deutsch-italienischen Zweig dokumentiert ist.

Bisher liegen für den bilingualen Zweig zwar keine umfassenden Daten über den Anteil der Schüler vor, die die Zielsprache als Muttersprache sprechen, jedoch kann sich ihr Anteil nach eigener Untersuchung in bilingualen deutsch-französischen Klassen Nordrhein-Westfalens auf ca. 10% belaufen gegenüber einem Anteil von < 1% im regulären, nicht-bilingualen Zweig mit Englisch als erster Fremdsprache. In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß im Unterschied zu bikulturell geprägten Staaten wie z.B. Kanada, wo konfliktlösende und konfliktschaffende Kontakte zwischen Anglo- und Francokanadiern täglich auch außerhalb der Schule stattfinden (können), die Teilnehmer am bilingual deutsch-französischen Unterricht im außerschulischen Alltag seltener Gelegenheit zu deutsch-französischen Begegnungen haben.

4.5. Curriculare Organisation des bilingualen Bildungsganges in NRW

Zur curricularen Organisation des bilingualen Bildungsganges in der Sekundarstufe I erging einheitlich für die deutsch-französischen wie für die deutsch-englischen Züge der Runderlaß vom 13.5.1985 - III A 4.44-61/0 Nr. 443/85 („Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums"). Dieser löste die vorläufigen Erlasse ab, die zu Beginn des Versuchs an die beteiligten Schulen ergangenen waren. Die Gestaltung des bilingualen Unterrichts in der Sekundarstufe II und der bilingualen Abiturprüfung wird durch die Verwaltungsvorschrift „Bilinguale Bildungsgänge" (Anlage 1 zur „Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26b SchVG-APO-GOST)" vom 28. März 1979, zuletzt geändert durch Verordnung vom 22.Juni 1988 (SGV.NW.223)) geregelt.

Die Gesamtstundenzahl für die Sekundarstufe I beträgt nach dem „NRW-Modell" in der ersten Fremdsprache 28 und in den bilingualen Sachfächern 16 Wochenstunden, davon in der Regel 7 in Erdkunde. Die erste Fremdsprache des bilingualen Zweigs bekommt in den Klassen 5 und 6 jeweils 2 zusätzliche Unterrichtsstunden gegenüber dem Stundenvolumen der ersten Fremdsprache im nicht bilingualen Zweig. Diese zusätzlichen Unterrichtsstunden sollen bereits auf die besonderen Anforderungen der bilingualen Sachfächer vorbereiten und benötigtes Basisvokabular bereitstellen. Das in Klasse 7 und 8 neu einsetzende bilinguale Sachfach bekommt im ersten Unterrichtsjahr eine zusätzliche Wochenstunde. Damit weist Nordrhein-Westfalen nicht nur das größte Stundenvolumen für den bilingualen Zweig auf, sondern mißt auch von der Anzahl der Wochenstunden den bilingualen Sachfächern die meiste Bedeutung im Vergleich zu den übrigen Bundesländern zu (vgl. SEKRETARIAT 1991).

Erst nach Abschluß der Sekundarstufe I ist ein problemloses Verlassen des bilingual deutsch-französischen Zweiges möglich, da im bilingualen Zweig eine Umkehrung der Sprachenfolge des regulären neusprachlichen Gymnasiums stattfindet, das als erste Fremdsprache Englisch und erst als zweite Französisch oder Latein vorsieht. Im bilingual deutsch-englischen Zweig kann wegen der gleichen Sprachenfolge dieser Übergang zum regulären Zweig dagegen zu jedem Zeitpunkt ohne größere Schwierigkeiten erfolgen. Diese Schwierigkeit beim Verlassen des bilingual deutsch-französischen Zweiges ist in den Augen vieler Eltern ein entscheidender Nachteil des deutsch-französischen Zweigs gegenüber dem deutsch-englischen.

Der sich hieraus ergebende organisatorische Aufbau des bilingualen Bildungsganges ist in Abb. 5 schematisch dargestellt.

Abitur mit bilingualem Vermerk: a) Leistungskurs Französisch b) ein bilinguales Sachfach als Grundkurs mit mündlicher oder schriftlicher Abiturprüfung					
Klasse	F	EK_{bil} oder Ge_{bil}			Kunst/Sport
13	6	3			kann ab Klasse 6 bilingual unterrichtet werden
12	6	3			
11/2 11/1	6 6_3	3 3			
		Ek_{bil}	Pol_{bil}*	Ge_{bil}*	
10	3	-	2	2	
9	3	2	-	2	
8	4	2	3_2		
7	4	3_2			
6	7_5				
5	7_5				

Abb. 5: Stundenverteilung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften des bilingualen Zweiges nach dem NRW-Modell.

Tiefgestellte Zahlen geben die Vergleichswerte für den nicht-bilingualen Zweig an (nach RdErl. d. Kultusministers v. 13.5.1985 GABl. NW, S. 340 und MÄSCH 1981, S. 18).

* Geschichte oder Politik können alternativ zweites bilinguales Sachfach sein. Seltener ist Geschichte erstes bilinguales Sachfach.

Wird als Abschluß der Sekundarstufe II das bilinguale Abitur mit entsprechendem Vermerk angestrebt, so muß in der Sekundarstufe II die erste Fremdsprache als Leistungskurs und ein bilinguales Sachfach als Grundkursfach mit mündlicher oder schriftlicher Abiturprüfung gewählt werden.

Eine weitere Besonderheit des bilingualen Zweiges ist der sehr frühe, in der Regel bereits in Jahrgangstufe 6 stattfindende Schüleraustausch mit Schulen des

Zielsprachenlandes. Durchführung und Umfang des Austauschs werden von den verschiedenen Schulen individuell organisiert, wobei die Schwerpunkte des Schüleraustauschs in den Jahrgangstufen 6, 9 und 12 liegen.

Gemäß Vereinbarung zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik vom 10.7.1980 ermöglicht das bilinguale Abitur bzw. „Baccalauréat bilingue" ohne zusätzliche Sprachprüfungen den Zugang zu französischen bzw. deutschen Hochschulen.

4.6 Der Erdkundeunterricht im bilingualen Bildungsgang

Die bilingualen Sachfächer werden zweisprachig - in der Muttersprache und der jeweiligen ersten Fremdsprache - unterrichtet, wobei der fremdsprachliche Anteil kontinuierlich ansteigen soll. Während der Lehrer die Schüler zunehmend zur Artikulation in der Fremdsprache ermuntern soll, muß den Schülern jedoch immer die Möglichkeit eingeräumt werden, sich spontan in ihrer Muttersprache zu äußern, so daß die Priorität der Sachebene über die Sprachebene erhalten bleibt und es infolge zu großer Schwierigkeiten bei der Artikulation nicht zu einem Motivationsverlust kommt (DREXEL-ANDRIEU 1991, S. 35).

MÄSCH (1989b, S. 283) bezeichnet diese bilingual unterrichteten Sachfächer als das „Kernstück des bilingualen Bildungsganges", da in ihnen, anders als im Sprachunterricht, die Fremdsprache nicht Lerngegenstand ist, sondern - der realen Sprechsituation angemessener - als Kommunikationsmittel dient. So entsteht schließlich eine authentische Kommunikationssituation, eine natürliche Vorbereitung auf spätere Sprechsituationen (MEUSEMANN 1987, S. 29). Die Aufhebung des Gegensatzes zwischen „sprachbezogener Kommunikation" im Fremdsprachenunterricht und „mitteilungsbezogener Kommunikation", die in der Regel außerhalb des Unterrichts stattfindet, wird auch von BUTZKAMM (1987) als Kernelement des bilingualen Sachunterrichts angesehen.

Aus der Sicht der Geographiedidaktik ist die Einbeziehung des Sachfachs „Erdkunde" in die bilinguale Konzeption interessant, da sich hier die interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts mit einem zentralen Anliegen der Geographie, der Klärung idiographischer und nomothetischer Aspekte von Kulturen und der durch sie erfolgenden Gestaltung des Raumes, trifft.

Darüber hinaus hat der Erdkundeunterricht sich aus mehreren Gründen als besonders geeignet für die bilinguale Konzeption erwiesen, so daß er in der Regel das erste bilinguale Sachfach ist, mit dem die Schüler in Klasse 7 beginnen. Die im Erdkundeunterricht Verwendung findenden Medien (Karten, Diagramme, Tabellen) liefern die notwendigen französischen Begriffe und erleichtern durch die Verknüpfung von nonverbaler und verbaler Information das Verständnis der fremdsprachlich vermittelten Sachverhalte. Weil aber die fremdsprachlichen

Fähigkeiten noch zu gering sind, muß zuerst noch dem didaktischen Prinzip der Klasse 5 gefolgt werden, wo die Beschreibung überschaubarer Einzelbilder und die Darstellung einfacher Kausal- und Funktionszusammenhänge überwiegt (KULTUSMINISTER 1988, S. 15). Durch die zusätzliche Unterrichtsstunde für das bilinguale Sachfach Erdkunde in der Klasse 7 und eine gewisse Zuarbeit des Französischunterrichts, der im Zuge seiner landeskundlichen Informationen einen geographischen Basiswortschatz mit aufbauen helfen soll, soll diese Übergangsphase beschleunigt werden. Um von der fachlichen Seite den Einstieg in den bilingualen Unterricht zu erleichtern, wird in der Anfangsphase mit dem Thema „Orientierung durch Gradnetz und topographische Leitlinien" eine Wiederholung des bereits in Klasse 5 angestrebten Lernziels „Sich auf der Erde orientieren können" in Kauf genommen. Dies ermöglicht die Anwendung der aus dem Französischunterricht bekannten geographischen Begriffe wie Himmelsrichtungen und Lagebezeichnungen, ohne gleichzeitig neue, völlig unbekannte geographische Sachverhalte einzuführen. Wie in Kapitel 6.3 zu zeigen sein wird, tut diese Wiederholung zu Beginn des bilingualen Erdkundeunterrichts der Motivation der Schüler und der Aktualität des Unterrichts keinen Abbruch.

Die veränderte Anfangsphase ist die einzige wesentliche Abweichung in den Jahresplänen des bilingualen Erdkundeunterrichts gegenüber dem regulären Erdkundeunterricht, wie er in den vorläufigen Richtlinien „Erdkunde" von 1978 verankert ist (KULTUSMINISTER 1978). Weitere Unterschiede bestehen darin, daß in den Klassen 7 und 8, in denen entsprechend den Richtlinien Außer-Europa der Bezugsraum für das Jahresthema „Naturräumliche Gliederung und kulturräumliche Differenzierung der Erde" ist, verstärkt Raumbeispiele mit Bezug zur Frankophonie angeboten werden. Dabei kann der Lehrer am Beispiel der Landwirtschaft Kanadas oder der Erdölförderung in Algerien auch Bezüge zur französischen Kultur und Wirtschaft herstellen. Seine Auswahl der Raumbeispiele sollte aber nicht zu einseitig Räume bevorzugen, die in Bezug zur französischen Kultur stehen, da sich sonst ein Ermüdungseffekt und eine verkürzte Sichtweise einstellen würde.

In enger Anlehnung an die Richtlinien des nicht bilingualen Erdkundeunterrichts[1] formulieren die Empfehlungen für den bilingualen Erdkundeunterricht „Strukturen und ihre Veränderungen in unterschiedlich entwickelten Räumen Europas" als Jahresthema für die Klasse 9. Wie in der Jahrgangsstufe 7/8 besteht auch hier die Möglichkeit, dem mit der bilingualen Konzeption verbundenen bikulturellen Ansatz gerecht zu werden und zusätzlich zu den aus dem regulären Erdkundeunterricht übernommenen Lernzielen die geographisch-kulturellen Aspekte der „civilisation française" zu vermitteln und darüber hinaus ein Verständnis der deutsch-französischen Beziehungen zu ermöglichen. So kann z.B.

[1] In den Vorläufigen Richtlinien heißt das Thema für die Jahrgangsstufe 9: „Ordnung und Planung in wirtschaftlich entwickelten, unterschiedlich strukturierten Räumen. Raumbeispiele: Europa" (KULTUSMINISTER 1978: 23)

die Region Saar-Lor-Lux als grenzüberschreitender Industrieraum mit Hilfe französischer Zeitungsartikel o.ä. auch aus der Sicht der Nachbarländer authentisch behandelt werden. Gleichzeitig ermöglicht es gerade der Erdkundeunterricht, daß die bilinguale Konzeption nicht auf die bilateralen deutsch-französischen Beziehungen beschränkt bleibt, sondern diese in den Kontext der immer bedeutender werdenden multilateralen Beziehungen zwischen den Völkern innerhalb und außerhalb Europas stellt. Hierbei sollte von den Schülern am Beispiel der deutsch-französischen Kooperation erkannt werden, daß die Vorteile einer internationalen Zusammenarbeit die Probleme, die durch sie ebenfalls entstehen können, aufwiegen.

Durch die zusätzlichen Aufgaben, die im bilingualen Zweig dem Erdkundeunterricht zukommen, verändern sich die einzelnen zu behandelnden Themen leicht. Die in den Vorläufigen Richtlinien ausgewiesenen zwei Themen zur Regional- und Kommunalplanung sind in die Themen „Strukturen des ländlichen Raumes und gegenwärtige Veränderungen", „Strukturen von Industrieräumen und gegenwärtige Veränderungen" und „Strukturen städtischer Räume und gegenwärtige Veränderungen" integriert worden, und die drei Themen zum Umweltschutz sind unter dem neuen Thema „Wirtschaftlich bedingter Landschaftswandel und seine Folgen" subsumiert und offensichtlich etwas gekürzt worden. Bei der Kürzung der Themen zum Umweltschutz kommt vielleicht der von MÜHLMANN/ OTTEN (1991, S. 6) kritisierte, zu sehr an der „civilisation française" orientierte und damit zu enge Kulturbegriff der bilingualen deutsch-französischen Konzeption zum Tragen, der naturwissenschaftliche Themen als metakulturell und damit als für interkulturelles Lernen irrelevant betrachtet.

Trotz dieser erwähnten Unterschiede wird durch die weitgehende Parallelisierung der Lernziele und -inhalte die Identität des Faches Erdkunde im bilingualen Zweig gewahrt und für die Schüler die Schwierigkeit beim Verlassen des bilingualen Zweiges während der Sekundarstufe I zumindest bezüglich des Erdkundeunterrichts verringert.

Für die Sekundarstufe II legen die „Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht: Erdkunde" fest, daß im bilingualen Erdkundeunterricht die selben inhaltlichen und methodenbezogenen Lernziele gelten, wie sie von den „Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde" (KULTUSMINISTER 1981) für den regulären Erdkundeunterricht in der Oberstufe vorgegeben sind. Es finden daher auch keine auf die speziellen Anforderungen des bilingualen Unterrichts ausgerichteten Veränderungen der Themen für die einzelnen Jahrgangsstufen mehr statt. Als zusätzliche Lernziele werden aber die Erweiterung der fachbezogenen Sprachkompetenz und der landeskundlichen Kenntnisse bezüglich des Zielsprachenlandes genannt. Darüber hinaus soll in den Lernzielbereichen „Wissenschaftspropädeutik" und „Methodenkritik" z.B. durch die Arbeit mit französisch-sprachigen Originalquellen erkannt werden, daß „es verschiedene Möglichkeiten gibt, „Welt" zu verstehen sowie Raum-

potentiale und -nutzungen zu beurteilen" (KULTUSMINISTER 1988, S. 33). So wird durch das bewußte Einbringen der Betrachtungsweise des Partnerlandes, z.B. durch die Arbeit mit französischen Schulbüchern, Atlanten und Originalquellen, ein kritisches Hinterfragen der eigenen „Bilder", Wertvorstellungen und Interessen ermöglicht. Der hier praktizierte häufige Perspektivenwechsel soll verhindern, daß die bereits gefällten Urteile zu Vorurteilen „erstarren".

Nach Auffassung von MÄSCH (1989b, S. 282) soll der Erdkundeunterricht mit seiner naturwissenschaftlichen Komponente zusätzlich den „discours scientifique" abdecken, der wegen des Fehlens (bzw. Nichteignung) der naturwissenschaftlichen Fächer als bilinguale Sachfächer sonst zu kurz käme. Es bleibt kritisch anzumerken, ob dadurch nicht erstens der Erdkundeunterricht zur Entlastung des Sprachunterrichts zum Erlernen von naturwissenschaftlichen Fachtermini benutzt wird und zweitens der von MÄSCH zugrunde gelegte Kulturbegriff, der den Bereich der Naturwissenschaften als kulturunabhängig ausgrenzt, zu kurz greift und durch einen weiter gefaßten Kulturbegriff, der auch Arbeitswelt und Naturwissenschaften einbezieht, ersetzt werden sollte (MÜHLMANN/ OTTEN 1991, S. 7).

Angesichts dieser vielfältigen Aufgaben, die der Erdkundeunterricht als bilinguales Sachfach zu erfüllen hat, und den ihnen innewohnenden Chancen ist es besonders bedauerlich, daß auch nach 20 Jahren noch keine umfassende Methodik und Didaktik des bilingualen (deutsch-französischen) Erdkundeunterrichts (bzw. sonstigen bilingualen Fachunterrichts) verfaßt worden ist (MÜHLMANN/OTTEN 1991).

5. DAS METHODISCHE VORGEHEN

5.1. Vorbereitung der Befragung

Da die Auswirkungen eines bilingual erteilten Erdkundeunterrichts auf die Kenntnis, die Einstellung und das Verhalten der Schüler hinsichtlich anderer nationaler Gruppen bisher nicht Gegenstand empirischer Untersuchungen war, erschien eine ausführliche Vorbereitungphase zur Klärung der Methodenwahl notwendig. Während dieser Vorbereitungsphase wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und die einzelnen Elemente des Fragebogens konzipiert sowie einem Pretest unterzogen.

5.1.1. Beobachtungen im bilingualen Erdkundeunterricht

Als explorative Phase dienten Unterrichtshospitationen bei verschiedenen Klassen des bilingualen Zweiges an zwei Gymnasien in Bochum und Münster. Diese nicht standardisierten Beobachtungen wurden ergänzt durch Gruppeninterviews mit den beteiligten Schülern. Ziel war es hierbei, die aus der Literatur insbesondere von SCHÄFER (1973) übernommenen Eindrucksdifferentiale zur 'Beurteilung von Völkern' (siehe Anhang 1) auf ihre Verständlichkeit für Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren zu überprüfen. Die positiven Ergebnisse führten zur Verwendung dieser Methode im Pretest und später auch im Haupttest.

Durch Gespräche mit den beteiligten Lehrern sollte insbesondere herausgefunden werden, inwieweit andere Unterrichtsmethoden als im regulären Erdkundeunterricht zum Einsatz kommen und eine bewußte Umsetzung der Zielvorgaben (hier vor allem die affektiven und sozialen Lernziele) für den bilingualen Unterricht erfolgt.

Aus der bereits dargestellten Problemstellung und den Ergebnissen der Exploration ergaben sich für den zu erstellenden Fragebogen folgende Fragenkomplexe:

1. Statistische Angaben zu Personendaten
2. Angaben zu Beruf und Nationalität der Eltern
3. Informationsquellen über fremde Völker
4. Einschätzung des Faches Erdkunde
5. Fragen zu Topographie und Landeskunde der Zielsprachenländer und Deutschlands
6. Fragen zu allgemeingeographischen Kenntnissen und Fertigkeiten

7. Einstellungen zu anderen Völkern
8. Sicherheit bei der Beurteilung anderer Völker
9. Bereitschaft, im Ausland zu leben
10. Fragen zur Kontakthäufigkeit und zu Kontaktgelegenheiten mit Ausländern

Eine Präzisierung und genauere Erläuterung dieser einzelnen Fragenkomplexe soll unter Berücksichtigung der infolge des Pretests vorgenommenen Veränderungen bei der Darstellung der Finalversion (Kapitel 5.2) erfolgen.

5.1.2. Pretest

Da für den Haupttest die Befragung an allen Schulen, die bereits den bilingualem Zweig bis zur Oberstufe ausgebaut hatten, geplant war, mußte der Pretest an einer der anderen bilingualen Schulen erfolgen, um einerseits eine größtmögliche Identität mit der späteren Grundgesamtheit zu gewährleisten und andererseits eine Doppelbefragung der Schüler zu vermeiden (vgl. ATTESLANDER 1984, S. 289). Für den Pretest wurde daher die Luisenschule in Essen, ein Gymnasium mit bilingualem Zweig in Unter- und Mittelstufe, ausgewählt. Es nahmen 72 Schüler aus den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 teil, was etwa 9,7% des geplanten Haupttests entsprach. Bei einer Rücklaufquote von 96% der Fragebögen (4% nicht oder völlig unzureichend ausgefüllt) erschien die Akzeptanz des Fragebogens als sehr gut.

Es zeigte sich im Verlauf des Pretests, daß zusätzlich zu den auf dem Fragebogen angegebenen Bearbeitungshinweisen einzelnen Schülern noch jeweils individuelle Erklärungen gegeben werden mußten. Da Nachfragen bezüglich der semantischen Differentiale besonders häufig auftraten, wurde für diesen Aufgabenteil eine standardisierte Erklärung mit Overhead-Folie erarbeitet, die bereits während des Pretests erprobt und schließlich beim Haupttest eingesetzt wurde.

Da der Pretest einschließlich erläuternder Erklärungen für die angestrebte Zeit einer 45 Minuten Schulstunde zu lang war, wurde eine Überprüfung und Reduktion des Fragenkatalogs erforderlich.

Vor allem die Fragen zu allgemeingeographischen Kenntnissen und Fertigkeiten erwiesen sich für einen Leistungsvergleich zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern als korrekturbedürftig. Zum einen stellten sich die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade für die einzelnen Jahrgangsstufen als nicht differenziert genug heraus, zum anderen warf die Art der Aufgabenstellung bei der Auswertung Probleme der Reliabilität auf. Die Ergebnisse bestätigten aber die grundsätzliche Richtigkeit einer Aufgabendifferenzierung beim „Geographischen Wissen" nach Jahrgangsstufen.

Die Frage nach bisherigen Auslandsreisen/-aufenthalten erwies sich als zu global und zeitaufwendig, was eine Vereinfachung der Fragestellung erforderte.

5.2. Die Finalversion des Fragebogens

Unter Berücksichtigung der Pretest-Ergebnisse und der nordrhein-westfälischen „Richtlinien für die Genehmigung von empirischen Untersuchungen und Befragungen in Schulen"[4] wurde eine Finalversion erarbeitet, die aus Gründen der Vergleichbarkeit für die einzelnen Jahrgangsstufen identisch war und nur im Hinblick auf den Fragenkomplex „Geographisches Wissen" stufenspezifische Unterschiede aufwies.

Wie schon beim Pretest wurden neben den statistischen Angaben Alter, Jahrgangsstufe, Geschlecht, Fremdsprachenkentnisse noch die Nationalität sowie der Beruf der Eltern erhoben (Anhang 1). Die Fragen zu inhaltlichen Aspekten werden im folgenden erläutert.

5.2.1. Das Informationsverhalten

Bevor Kenntnisse, Einstellungen und Verhalten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler miteinander verglichen und auf mögliche Unterschiede als Folge des bilingualen Unterrichts untersucht werden sollten, erschien es angebracht, vorab zu klären, welchen Stellenwert die Schüler selbst dem Unterricht als Informationsquelle über fremde Völker zurechnen. Dies dient einmal der Abschätzung, wie groß der Einfluß des Unterrichts überhaupt sein kann und mit welchen anderen Informationsquellen er vorrangig bei der Informationsvermittlung konkurriert bzw. kooperiert. Gleichzeitig sollte in diesem Zusammenhang aber auch geklärt werden, ob und in welchem Maße es durch unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen wiederum gelingt, das Informationsverhalten der Schüler zu verändern.

Methodisch wurde so vorgegangen, daß die Schüler direkt nach ihrer eigenen Einschätzung bezüglich ihres Informationsverhaltens gefragt wurden, da eine Langzeitbeobachtung zu diesem Aspekt nicht durchführbar gewesen wäre. Aus einer Liste von fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (1. Fernsehen/Film/Video, 2. Eltern/Bekannte, 3. Reisen, 4. Unterricht und 5. Bücher/Zeitungen/Zeitschriften) konnten die Schüler die zwei für sie wichtigsten Informationsquellen angeben. Bei der Auswertung wird zu berücksichtigen sein, daß die Einschätzung der Schüler bezüglich der Wichtigkeit von einzelnen Informationsquellen, nicht immer deren tatsächlichen Einfluß wiederspiegeln muß; dennoch können die Schülerantworten zumindest die wesentlichen Tendenzen beim Informationsverhalten verdeutlichen.

---

[4] Runderlaß des Kultusministers v. 17.2.1977 (GABl. NW., S. 168)

5.2.2. Die Ermittlung der Schülereinstellungen zum Erdkundeunterricht

Das zur Messung der Schülereinstellungen zum Erdkundeunterricht verwendete Polaritätsprofil wurde der Begleitstudie zum Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP) aus den Jahren 1976-1978 entnommen (FÜRSTENBERG/ JUNGFER 1980). Es besteht aus zwanzig 5-stufigen Rating-Skalen (siehe Anhang 1), die den Schülern eine Charakterisierung des Erdkundeunterrichts ermöglichen sollten. Auf weitere im RCFP angewandte Verfahren, die das Image des Erdkundeunterrichts ermitteln sollten, wurde aus Zeitgründen verzichtet.

Bei der verwendeten Methode handelt es sich um ein von HEILIG (1984) eingehend auf seine Dimensionalität (im Sinne der Faktorenanalyse) und Reliabilität überprüftes Verfahren, das „- wenn auch nicht mit wünschenswerter Eindeutigkeit - vier Einstellungsdimensionen (der Schüler zum Erdkundeunterricht, Verf.), die inhaltlich konsistent und theoretisch aussagekräftig sind", erfaßt (HEILIG 1984, S. 91).

HEILIG (1984) hat bei der Diskussion des im RCFP verwendeten Polaritätsprofils auf zwei wesentliche methodische Probleme hingewiesen, zum einen auf die fehlende Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen, zum anderen auf das Fehlen einer Qualitätsüberprüfung in Form einer Itemanalyse. Der erste Mangel tritt bei der Verwendung in der vorliegenden Befragung nicht auf, da nun die Ergebnisse des RCFP als Vergleichswerte herangezogen werden können. Die Gewährleistung der Vergleichbarkeit war auch der Grund, daß trotz der erwähnten Probleme keine Veränderungen an der Fragekonstruktion vorgenommen wurden. Der zweite Mangel des vorliegenden Polaritätsprofils ist durch die von HEILIG (1984) vorgenommene faktoranalytische Dimensionsüberprüfung und seine Reliabilitätsanalyse der einzelnen Dimensionen weitgehend behoben.

5.2.3. Der Test des geographischen Wissens

Da die Entwicklung eines standardisierten Schulleistungstests in diesem Rahmen nicht möglich war, wurde mit Hilfe verschiedener Fachlehrer und Didaktiker ein informeller Test entwickelt, der sich an Inhalten der Allgemeinbildung und an den Zielen der nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Erdkundeunterricht orientierte (vgl. NIEMZ 1972; ROGGE 1986). Nach Abschluß der Diskussion und der Berücksichtigung von Änderungsvorschlägen der Fachlehrer, die sich vor allem auf die Aufgabenformulierung bezogen, erscheint dieser Testteil hinreichend valide.

Die Fragen zum geographischen Wissen lassen sich grob in vier Gruppen einteilen. Erstens wurden Fragen zur Landeskunde Englands und Frankreichs als jeweilige Zielsprachenländer und der Bundesrepublik Deutschland gestellt. Zwei-

tens beinhaltete dieser Teil eine Aufgabe zur Topographie der drei Länder, wobei darauf geachtet wurde, daß zwischen den drei Ländern ein annähernd gleicher Schwierigkeitsgrad bezüglich der Lokalisierung der topographischen Objekte bestand. Drittens waren Auswahlantwortaufgaben (multiple-choice) zur Allgemeinen Geographie zu beantworten. Schließlich wurde noch eine Aufgabe zum Lesen und Auswerten von Klimadiagrammen gestellt. Weitgehend ähnliche Fragenkomplexe finden sich auch in anderen empirischen Untersuchungen zum geographischen Wissen (HAUBRICH/SCHILLER/WETZLER 1990; NEBEL 1985)

Für die einzelnen Jahrgangsstufen fand eine Staffelung der Aufgaben statt. So wurden die Fragen zur Landeskunde allen Schülern vorgelegt. Die Aufgabe zur Topographie bestand für die Jahrgangsstufe 5, in deren Verlauf vor allem die Namen der Kontinente und Ozeane sowie einiger Staaten als topographisches Grundgerüst bekannt sein sollten (HOFFMANN/ KREIBICH 1971, S. 58), in der richtigen Zuordnung von Länder- und Kontinentnamen zu den jeweiligen Umrißskizzen (darunter Frankreich, England und Deutschland), in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 mußten in die Umrißskizzen Englands, Frankreichs und Deutschlands je zwei Städte, ein Fluß und eine Region eingezeichnet werden. Dies macht bereits deutlich, daß es unter der Überschrift „Topographische Kenntnisse" nicht die gesamte bei RICHTER (1988, S. 138 ff.) dargestellte Vielfalt an topographischen Kenntnissen und Fähigkeiten in diesem Fragebogenteil abgedeckt werden konnte, sondern eine gezielte Ausrichtung auf die Fähigkeit des Wiedererkennens und Benennens von Länderumrissen (Klasse 5) und zur Lokalisierung ausgesuchter, markanter topographischer Objekte in den zwei Zielsprachenländern England und Frankreich sowie Deutschland erfolgte (Klasse 7 bis 12). Auch kann aus den bei SCHRAMKE (1982, S. 249) genannten Gründen nicht der Anspruch erhoben werden, eine repräsentative oder allgemeingültige Auswahl treffen zu wollen.

Die allgemeingeographischen Fragen wurden für die Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 so konzipiert, daß die in den Richtlinien[3] formulierten Lernziele und Grundbegriffe der jeweils vorangehenden Jahrgangsstufen zugrunde gelegt wurden, damit nur solches Wissen erfragt wurde, das - zumindest gemäß dem Lehrplan - den Schülern bereits bekannt sein müßte. Hierbei waren eine strikte Lernzielorientierung und die Durchführung einer Distraktorenanalyse, d.h. eine Überprüfung der bei den Auswahlantwortaufgaben vorgegeben Falschaussagen auf eine angemessene Plausibilität nötig (KÖCK 1977; SCHANZ 1973).

---

[3] Für den regulären Zweig: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Vorläufige Richtlinien Erdkunde. Gymnasium Sekundarstufe I. Düsseldorf 1978 und ders.: Richtlinien Erdkunde. Gymnasiale Oberstufe. Düsseldorf 1981.
Für den bilingualen Zweig: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Erdkunde. Düsseldorf 1988.

Da gegenüber dem Pretest noch einige Veränderungen beim Testteil über die geographischen Kenntnisse vorgenommen wurden, ein weiterer Pretest aber aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, wurden erst die Ergebnisse des Haupttests einer Konsistenzanalyse zur Ermittlung ihrer Reliabilität (Zuverlässigkeit) unterzogen. Die ermittelten Werte (Tab. 2) sind gut bis zufriedenstellend, wenn man davon ausgeht, daß für nicht standardisierte Tests etwa ein Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = 0{,}60$ angestrebt werden sollte (OESER 1987, S. 38).

Tab. 2: Reliabilitätskoeffizienten des Haupttests

Fragenkomplex	Reliabilitätskoeffizient Cronbachs α
Landeskunde	0,71
Topographie (Klasse 5)	0,66
Topographie (Klasse 7/9/12)	0,81
Allgemeine Geographie	0,62

Bereits bei der Auswertung des Vortests war darauf geachtet worden, daß nur solche Fragen in die Finalversion des Fragebogens aufgenommen wurden, die hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderung nicht zu schwierig waren. Noch wichtiger aber war es, die Fragen nicht zu leicht zu gestalten, damit nicht eventuell unterschiedliche Kenntnisse dadurch verdeckt wurden, daß alle Schüler unterschiedslos die Fragen lösen konnten. Als groben Richtwert gibt OESER (1987, S. 34) hierfür einen Wert von über 80% richtiger Antworten als Indikator für zu leichte und einen Wert von unter 20% richtiger Antworten für zu schwere Aufgaben an. Der untere Wert kann hierbei sogar noch etwas gesenkt werden (vgl OESER 1987, S. 106, Anmerk. 14). Bis auf einige Ausnahmen lagen auch die im Haupttest erzielten Ergebnisse im Intervall zwischen 20% und 80% richtiger Antworten. Für die Auswahlantwortaufgaben zur Allgemeinen Geographie mußte bei der Berechnung des Schwierigkeitsgrades die Ratewahrscheinlichkeit bei der Antwortauswahl berücksichtigt werden; dies ist mit Hilfe der Formel zum Schwierigkeitsindex nach LIENERT (1967, S. 82 f.) erfolgt:

$$P = \frac{N_R - \frac{N_F}{m-1}}{N}$$

P = Schwierigkeitsindex nach LIENERT (1967)
N = Gesamtzahl der Schüler
NR = Anzahl der Schüler mit richtiger Antwort
NF = Anzahl der Schüler mit falscher Antwort
m = Anzahl der Wahlmöglichkeiten
(richtige Antwort + Distraktoren)

Gegen die Einwände KÖCKs (1977, S. 52) kann in Übereinstimmung mit OESER (1987, S. 34) dieses Verfahren akzeptiert werden, da es zum einen einen ersten Eindruck von der Angemessenheit der ausgewählten Fragen ermöglicht und zum zweiten die Kritik KÖCKs (1977) sich hauptsächlich gegen diese Methode als Bewertungskriterium zum Messen von Leistungen richtet, was im hier vorliegenden Zusammenhang nicht beabsichtigt ist.

Bei der Überprüfung des Schwierigkeitsgrades der Auswahlantwortaufgaben zur Allgemeinen Geographie nach dem Verfahren von LIENERT (1967) zeigte sich eine angemessene Schwierigkeit der Aufgaben. Es lagen zwar einige Aufgaben außerhalb der Grenzen für zu geringe bzw. zu große Schwierigkeit, was vor allem daraus resultierte, daß einige Fragen zur Allgemeinen Geographie, die der Jahrgangsstufe 7 angemessen waren, für die folgenden Jahrgangsstufen zu leicht waren (Tab. 3). Aus Gründen der Vergleichbarkeit über die Jahrgangsstufen hinweg verblieben sie aber im Testkanon.

Die Analyse der Aufgabe zur geographischen Methodenkenntnis, bei der für drei Temperaturkurven die Jahresamplitude berechnet und danach die Klimastation mit dem kontinentalsten und diejenige mit dem maritimsten Klima angegeben werden mußte, zeigte keinerlei Anzeichen für einen unangemessenen Schwierigkeitsgrad, so daß dieser Aufgabentyp unverändert in den Haupttest übernommen werden konnte.

Trotz der Orientierung an den Vorgaben der Richtlinien zu Lernzielen und -inhalten und der Überprüfung auf einen angemessenen Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung konnte es weder Anspruch noch Ziel sein, ein umfassendes Gesamtbild bezüglich des Kenntnisstandes der Schüler zu erhalten, sondern es sollte ein notenunabhängiger, auf der Grundlage der Richtlinien erstellter Vergleich von möglichst repräsentativen Teilaspekten der geographischen Kenntnisse von bilingualen und nicht bilingualen Schülern erfolgen.

Eine zweite Einschränkung hinsichtlich der Ergebnisse erscheint angebracht. Besonders bei den landeskundlichen Fragen wurde der Rahmen des geographischen Wissens überschritten und es wurden auch Aspekte der Allgemeinbildung miteinbezogen. Dies erscheint deshalb gerechtfertigt, weil derartige Kenntnisse zum einen von den Schülern in den Unterricht mitgebracht werden und damit prädisponierend wirken können, zum andern weil diese Kenntnisse allgemeiner Art besonders lange und einprägsam im Gedächtnis bleiben.

Tab. 3: Schwierigkeitsindices für die Aufgaben zum geographischen Wissen

Aufgabe	Schwierigkeitsindex[1] Klasse			
	5	7	9	12
Nr. 12				
England / Golfstrom	0,32	0,47	0,49	0,58
England / ca. 250 Einw/km²	0,21	0,21	0,18	0,20
England / Erdölförderung	0,26	0,41	0,63	0,60
England / Königreich	0,85	0,93	0,94	0,99
England / Nato-Mitglied	0,44	0,63	0,71	0,81
Frankreich / Mistral	0,13	0,17	0,66	0,84
Frankreich / Golfstrom	0,21	0,21	0,42	0,66
Frankreich / ca. 100 Einw/km²	0,20	0,32	0,48	0,56
Frankreich / Zentralmassiv	0,16	0,25	0,65	0,79
Frankreich / Weinbau	0,80	0,89	0,95	0,97
Deutschland / ca. 250 Einw/km²	0,32	0,47	0,66	0,79
Deutschland / Erdölförderung	0,30	0,27	0,29	0,54
Deutschland / Nato-Mitglied	0,63	0,77	0,90	0,92
Deutschland / Weinbau	0,44	0,56	0,68	0,84
Deutschland / Bundesländer	0,91	0,96	0,98	1,00
Nr. 13				
England	0,58	-	-	-
Frankreich	0,59	-	-	-
Deutschland	0,63	-	-	-
Kontinente	0,47	-	-	-
London	-	0,48	0,53	0,57
Bretagne	-	0,59	0,63	0,67
Paris	-	0,55	0,67	0,73
Rhone	-	0,15	0,31	0,38
Rhein	-	0,16	0,28	0,30
Liverpool	-	0,26	0,39	0,41
Schwarzwald	-	0,26	0,41	0,46
Cornwall	-	0,28	0,28	0,39
Themse	-	0,26	0,32	0,46
München	-	0,48	0,72	0,76
Marseille	-	0,45	0,57	0,72
Bremen	-	0,50	0,69	0,77
Nr. 14				
Föhn	-	0,54	0,76	0,73
Pipeline	-	0,69	0,94	0,98
Landgewinnung	-	0,47	0,56	0,78
Dünen	-	0,96	0,97	0,95
Kibbuz	-	-	0,16	0,54
Zenitalregen	-	-	0,30	0,50
Plantagen	-	-	0,60	0,47
Japan	-	-	0,47	0,98
Infrastruktur	-	-	-	0,79
Verursacherprinzip	-	-	-	0,58
Schweiz	-	-	-	0,25
Zersiedelung	-	-	-	0,08
Nr. 15				
Klimadiagramminterpretation	-	0,29	0,68	0,81

[1] Die Berechnung der Schwierigkeitsindices für Aufgabe Nr.13 erfolgte nach der Formel von LIENERT (1967) zur Zufallsbereinigung bei Auswahlantwortaufgaben

5.2.4. Die Einstellungsmessung

Die methodischen Schwierigkeiten bei Einstellungsmessungen sind in der sozialpsychologischen Forschung seit langem ausführlich diskutiert worden (KATZ/BRALY 1933/34; SODHI/BERGIUS 1953; SCHÄFER/SIX 1978; PETERMANN 1988). Von geographiedidaktischer Seite aus kann es daher nicht darum gehen, neue Methoden zur Messung von Einstellungen gegenüber fremden Völkern zu entwickeln. Hier kann auf die Vorarbeit der Sozialpsychologie zurückgegriffen werden. Das auf OSGOOD (1952) zurückgehende semantische Differential, dessen theoretische und technische Aspekte unter der Bezeichnung „Eindrucksdifferential" bei BERGLER (1975) ausführlich dargestellt werden, wurde besonders von HOFSTÄTTER (1959, 1973) und SCHÄFER (1973, 1975a) zur Messung nationaler und ethnischer Stereotypen weiterentwickelt.

Aus der besonderen Anwendungssituation, die sich aus der Fragestellung und der Zielgruppe ergab, mußte die einzusetzende Methode zur Einstellungsmessung - zusätzlich zu den Kriterien der Validität und Reliabilität - folgende Voraussetzungen erfüllen:

1. Eignung zur Messung nationaler Stereotypen.
2. Verständlichkeit für Schüler der Altersgruppen 10-18 Jahre.
3. geringer Zeitaufwand, damit eine Kombination mit weiteren Fragebogenteilen möglich war.
4. Möglichkeit zu standardisierter und nicht-standardisierter Antwort, um der unterschiedlichen Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zu eigener Formulierung gerecht zu werden.
5. Eignung für einen Ergebnisvergleich zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern.

Zur Erfüllung dieser Anforderungen erschien eine Zweiteilung des Verfahrens in „freie Assoziationen" und „semantisches Differential" notwendig.

5.2.4.1. Freie Assoziationen

Um vor allem der unterschiedlichen Ausdrucksfähigkeit und -bereitschaft der Schüler gerecht zu werden, wurden zur Einstellungsmessung zwei unterschiedliche Verfahren gewählt. In offener Form wurde nach den Assoziationen gefragt, die die Begriffe „Frankreich" und „England" hervorrufen. Die offene Fragestellung sollte es den Schülern ermöglichen, sowohl Kenntnisse als auch Gefühle spontan zu äußern, die sie mit den genannten Begriffen verbanden. Aus Zeitgründen wurde hierbei nur nach den jeweiligen Ländern der ersten Fremdsprache gefragt, um bilinguale Schüler und die nicht bilinguale Kontrollgruppe vergleichen zu können.

5.2.4.2. Semantische Differentiale

Zur Erfüllung der übrigen Kriterien erschien ein von SCHÄFER (1973) entwickeltes Eindrucksdifferential zur „Messung der 'Beurteilung von Völkern'" als am besten geeignet. Das von SCHÄFER (1973, 1975a) entwickelte Eindrucksdifferential mußte die beiden Faktoren „Sozialer und ökonomischer Entwicklungsstand" und „Temperament" mit je fünf Gegensatzpaaren abdecken. Hierbei dienten als Auswahlkriterien hohe Faktorladung, hohe Trennschärfe und die relative Bedeutungsungleichheit der Gegensatzpaare. Nach Angaben von SCHÄFER (1975b, S. 214) ergibt sich mit einem Generalisierbarkeitskoeffizienten von 0,99 ein für die Reliabilitätsschätzung des Eindrucksdifferentials sehr gutes Resultat. Nach neuerer Auffassung (SCHÄFER/SIX 1978, S. 80) kann allerdings von einer generellen Verwendbarkeit semantischer Differentiale als Instrumentarium zur Einstellungsmessung nur eingeschränkt ausgegangen werden. Im vorliegenden Fall erscheint es legitim, das von SCHÄFER (1973, 1975a) speziell zur Messung nationaler Einstellungen entwickelte Verfahren bei einer Schülerpopulation einzusetzen, da die im Verlauf des Pretests entwickelten, altersadäquaten Erläuterungen auf Overhead-Folie sowohl die Akzeptanz als auch das Verständnis dieses Aufgabenteils erhöht haben.

Die Beschränkung auf zehn Adjektivpaare - je fünf zu den beiden Faktoren „sozialökonomischer Entwicklungsstand" und „temperamentsbezogene Eigenschaften" - überfordert nicht die Antwortbereitschaft der Schüler und ermöglicht neben den Fragen nach den beiden Bezugsgruppen „Engländer" und „Franzosen" auch die Frage nach weiteren nationalen Stereotypen. Bei der Auswahl dieser weiteren Gruppen sollte zum einen das Heterostereotyp bezüglich einer nationalen Gruppe ermittelt werden, die als Minderheit in der Bundesrepublik lebt und häufig eine negative Stereotypisierung erfährt. Hier erschien die Erhebung des Stereotyps „Türken" aufschlußreich. Zum andern sollte eine nationale Gruppe beurteilt werden, von der zu erwarten war, daß die befragten Schüler keine persönlichen Kontakte mit ihr hatten und in erster Linie auf Sekundärinformationen zurückgriffen. Zu diesem Zweck wurde nach dem Stereotyp „Japaner" gefragt.

Schließlich sollte auch das Autostereotyp der Schüler als „Deutsche" erhoben werden, um es auf eventuelle Veränderungen bei bilingual unterrichteten Schülern überprüfen zu können und um es in Beziehung zu den Autostereotypen setzen zu können.

5.2.4.3. Urteilssicherheit

Da neben der Fehlerhaftigkeit auch die Resistenz gegenüber Änderungen als Charakteristikum von Vorurteilen angesehen werden muß (ALLPORT 1971, S. 23; REHS 1973, S. 3; NICKLAS 1989, S. 12 f.), erschien im direkten Anschluß an die Ermittlung der nationalen Stereotype eine Frage nach dem Grad der Urteils-

sicherheit, mit der die Stereotypisierungen vorgenommen wurden, notwendig. Den Schülern wurde die Möglichkeit gegeben, eine Abstufung nach „sehr sicher", „ziemlich sicher", „einigermaßen sicher", „wenig sicher" und „gar nicht sicher" vorzunehmen. Dieser Aufgabenteil sollte Aufschluß geben über die „Starrheit der Urteile" oder die jeweilige Bereitschaft, vorgefaßte Urteile zu revidieren.

5.2.4.4. Einstellungsänderungen durch Auslandsaufenthalte und Bereitschaft, im Ausland zu leben

Für Fragen der Offenheit bei interkulturellen Begegnungen ist nicht selten das subjektive Empfinden der Beteiligten bezüglich der gemachten Erfahrungen in interkulturellen Begegnungen bedeutender als die tatsächliche Anzahl ihrer interkulturellen Kontakte. Es wird also bei der Frage nach Einstellungsänderungen infolge von Auslandsaufenthalten und der Bereitschaft, zukünftig auch im Ausland zu leben, die individuelle affektive Einstellung der Befragten zu ihrem bisherigen und zukünftig geplanten Verhalten in interkulturellem Kontext erfragt, ohne daß diese Antworten jetzt schon auf ihren Realitätsgehalt überprüft oder Aussagen zum tatsächlichen Verhalten gemacht werden können. Die Antworten der Schüler zeigen aber letztlich eine Prädisposition für zukünftiges interkulturelles Verhalten an.

5.2.5. Die Möglichkeit von Aussagen über die Verhaltensebene

Da direkte Verhaltensbeobachtungen während interkultureller Begegnungen im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden konnten, wurden in diesem Zusammenhang nur die persönlichen Einschätzungen der Schüler bezüglich der Anzahl und Art ihrer Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern erfragt. Bei der Frage nach Kontakthäufigkeiten war der Aspekt des persönlichen Kontaktes durch Unterstreichen des Wortes „persönlich" in der Aufgabenstellung hervorgehoben. Es sollte einer allzu weitreichenden Auslegung des Wortes „Kontakt" vorbeugen und zu einer eher vorsichtigen Einschätzung führen. Die Formulierung „Menschen aus anderen Ländern" sollte die Fragestellung dahin offenhalten, daß sowohl an Kontakte mit in Deutschland lebenden Ausländern als auch an Kontakte bei eigenen Auslandsaufenthalten (z.B. Reisen) gedacht werden konnte. Die Antworten konnten von den Schülern zwischen „sehr häufg", „häufig", „selten" und „nie" abgestuft werden. Ein ähnliches Verfahren wurde von WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER (1990) zur Ermittlung von Kontakthäufigkeiten der 15-24jährigen in der Bundesrepublik im Zusammenhang mit der europäischen Einigung verwendet.

Bei den Kontaktarten wurde wie bei den Kontakthäufigkeiten in der Fragestellung der „persönliche" Charakter der Kontakte betont und die Einteilung der

Antwortmöglichkeiten auf die besondere Situation von Schülern zugeschnitten, so daß sich folgende sechs Antwortkategorien ergaben: „Ferien", „Freizeit/Hobby", „Schule", „Schüleraustausch", „Freundeskreis" und „Nachbarschaft/Bekanntschaft". Es wurde nicht vorgegeben, wieviele Antworten angekreuzt werden sollten, damit an der Anzahl der angekreuzten Kontaktgelegenheiten auch die Differenziertheit des Kontaktverhaltens abgelesen werden konnte.

Zusätzlich wurde nach den bisher auf Reisen und Auslandsaufenthalten besuchten Ländern gefragt, wobei eine Antwortgruppierung in „Frankreich", „England", „sonstiges europäisches Land" und „außereuropäisches Land" vorgenommen wurde, da die im Pretest praktizierte freie Beantwortung einen zu großen Auswertungsaufwand verursacht hätte.

5.3. Durchführung der Untersuchung

Die Schülerbefragung wurde 1991 in den Monaten Februar und März an fünf Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen in der vom Kultusminister genehmigten Fassung (Aktenzeichen: IB 6.36-75/0 Nr.1169/90) durchgeführt. Bei den ausgewählten Gymnasien handelte es sich um Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Zweig in den Städten Aachen, Bochum, Bonn, Düren und Münster. Auswahlkriterium war hierbei eine möglichst große regionale Streuung innerhalb Nordrhein-Westfalens; dies wurde jedoch durch die geringe Zahl der bilingualen deutsch-französischen Gymnasien, die den bilingualen Zweig bereits bis in die Oberstufe ausgebaut haben, begrenzt.

An der Befragung mit Hilfe des standardisierten schriftlichen Fragebogens nahmen insgesamt 758 Schüler und Schülerinnen teil. Befragt wurden Schüler des bilingualen Zweiges und einer nicht bilingualen Kontrollgruppe in den Jahrgangsstufen 5, 7, 9 und 12. Hierbei diente die Jahrgangsstufe 5 als „Nullgruppe", da zu diesem Zeitpunkt der bilinguale Unterricht noch nicht eingesetzt hat und eine annähernde Gleichheit beim Antwortverhalten der Schüler des (später) bilingualen und des nicht bilingualen Zweiges zu erwarten war. Mit der gleichzeitigen Befragung von bilingualen und nicht bilingualen Schülern einer Schule sollte die größtmögliche Einheitlichkeit des Einzugsgebietes für beide Untersuchungsgruppen gewährleistet sein.

Infolge der geringen Zahl (17) von mangelhaft oder nicht ausgefüllten Fragebögen belief sich die Rücklaufquote auf 97,7%, so daß 741 Fragebogen in die Auswertung, die in SPSS/PC+ erfolgte, einbezogen werden konnten.

6. EMPIRISCHE ERGEBGNISSE

6.1. Angaben zur Grundgesamtheit und Sample-Beschreibung

Zur Beschreibung der Sample-Struktur soll die Verteilung auf die Jahrgangsstufen, die Jungen-Mädchen-Relation, die Altersstruktur sowie die Anzahl der erlernten Fremdsprachen herangezogen werden.

Die Verteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen und die Jungen-Mädchen-Relation ist in Tab. 4 dargestellt.

Tab. 4: Sample-Struktur nach Jahrgangsstufen und Geschlecht (N = 741)

Zweig		Jahrgangsstufe								zusammen	
		5		7		9		12			
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
nicht bilingualer Zweig	w	51	62,2	59	55,7	60	57,7	21	38,9	191	55,2
	m	31	37,8	47	44,3	44	42,3	33	61,1	155	44,8
	zus.	82	23,7	106	30,6	104	30,1	54	15,6	346	100,0
bilingualer Zweig	w	63	60,6	85	66,4	63	52,5	32	76,2	243	61,7
	m	41	39,4	43	33,6	57	47,5	10	23,8	151	38,3
	zus.	104	26,4	128	32,4	120	30,5	42	10,7	394	100,0
Gesamt		186	25,1	234	31,6	224	30,3	96	13,0	740	100,0

Anmerkung: 1 Fragebogen ohne Angaben des Geschlechts

Die ermittelte Jungen-Mädchen-Relation im nicht bilingualen Zweig ist in der Jahrgangsstufe 5 zugunsten der Schülerinnen erhöht, über die Jahrgangsstufen hinweg entspricht sie aber in etwa der Gesamtrelation an nordrhein-westfälischen Gymnasien von ca. 52% Schülerinnen und ca. 48% Schülern im Jahr 1990 (KULTUSMINISTERIUM 1991). Im bilingualen Zweig ist dagegen der Anteil der Schülerinnen in den Jahrgangsstufen 5 und 7 deutlich und in der Jahrgangsstufe 12 extrem erhöht. Nur in der 9. Jahrgangsstufe des bilingualen Zweiges entspricht die Schüler-Schülerinnen-Relation der erwähnten Gesamtrelation in Nordrhein-Westfalen. Da das zahlenmäßige Übergewicht der Schülerinnen in der gesamten Sekundarstufe I in unterschiedlich starker Ausprägung sowohl im regulären als auch im bilingualen Zweig auftritt (Tab. 4), wird dies bei der weiteren Auswertung des Fragebogens z.B. mit Hilfe der Varianzanalyse berücksichtigt.

Eine Besonderheit kennzeichnet die Situation in der Jahrgangsstufe 12, wo im regulären Zweig die Schüler mit 61,1% die deutliche Mehrheit der Kursteilnehmer stellen. Dagegen besteht in der 12. Jahrgangsstufe des bilingualen Zweigs eine zahlenmäßige Dominanz der Schülerinnen (76,2%). Bei freier Wahl der Oberstufenkurse zeigt sich für den nicht bilingualen Zweig eine eindeutige Mehrheit der Schüler gegenüber den Schülerinnen im Erdkundeunterricht der Oberstufe, was durch die geringere Attraktivität des Erdkundeunterrichts für Mädchen (BAUER 1969, S. 107; HEILIG 1984, S. 104) begründet sein mag. Die Umkehrung dieser Relation im bilingualen Zweig weist nicht unbedingt darauf hin, daß die bilingualen Erdkundekurse an Attraktivität für Mädchen gewinnen bzw. für Jungen abnehmen, es ist wohl eher so, daß generell mehr Mädchen den bilingualen Bildungsgang in der Oberstufe fortsetzen, in der ihnen dann als bilinguale Sachfächer in der Regel nur Geschichte oder Erdkunde zur Auswahl stehen.

Bei der Altersstruktur der einzelnen Jahrgangsstufen waren keine signifikanten Unterschiede zwischen bilingualem und nicht bilingualem Zweig zu erkennen. Die weitere Auswertung der Daten erfolgt daher auf der Bezugsbasis der Jahrgangsstufen, die gleichzeitig die Entwicklungsstufen des bilingualen Unterrichts repräsentieren.

Bei der Frage nach der Anzahl der erlernten Fremdsprachen zeigt ein Vergleich zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern und Schülerinnen deutlich, daß der hohe Französischanteil im bilingualen Zweig sich nicht negativ auf die Motivation, weitere Fremdsprachen zu lernen, auswirkt. So lernten ca. 67% der befragten Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 9 bereits drei oder mehr Fremdsprachen (Anteil im regulären Zweig: ca. 60%), und in der Jahrgangsstufe 12 war mit einem Prozentsatz von 86% gegenüber 52% im regulären Zweig diese Tendenz noch ausgeprägter (Abb. 6).

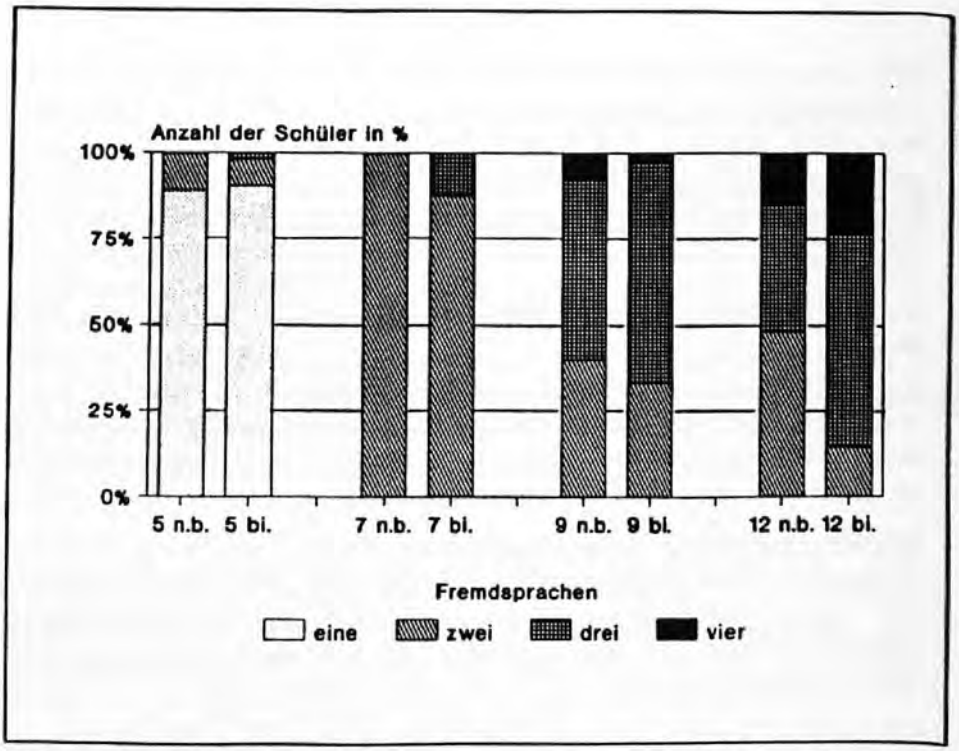


Abb. 6: Anzahl der Fremdsprachen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern nach Jahrgangsstufe.

Die Zielvorgabe von MÄSCH (1989a, S. 33), daß der bilinguale Bildungsgang als Anstoß zum Erlernen weiterer Fremdsprachen - im Sinne diversifizierter Fremdsprachenkenntnisse - dienen möge, wird offensichtlich erfüllt. Von Seiten der Fremdsprachendidaktik bleibt aber noch zu klären, ob diese erhöhte Motivation wirklich Resultat des bilingualen Unterrichts ist oder ob sich hier nicht vielmehr die Attraktivität des bilingualen Zweiges für besonders sprachbegabte Schüler ausdrückt, die ohnehin schon bereit sind, zusätzlich zu Französisch auch weitere Fremdsprachen zu erlernen.

Die nationale Zusammensetzung der Elternschaft ist in Tab. 5 dargestellt. Sie ermöglicht es, den Anteil ausländischer oder in binationalen Familien aufwachsender Kinder zu ermitteln. Es zeigt sich die schon angesprochene Attraktivität des bilingualen Zweiges für frankophone oder bereits von Hause aus bilingual deutsch-französisch erzogene Schüler, die im bilingualen Zweig ca. 11% der Schülerpopulation ausmachen.

Der hohe Anteil von 29% derjenigen Schüler, die aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil nicht deutscher Nationalität ist, zeigt, daß die „multikulturelle" Situation im bilingualen Zweig deutlicher ausgeprägt ist als im regulären Zweig, wo nur etwa bei 18% der Schüler nicht beide Elternteile deut-

scher Nationalität sind. Vor allem für Schüler aus französischen Familien (2,5%) als auch aus Familien mit einem französischen Elternteil (8,4%) ist diese bilinguale und bikulturelle Erziehung attraktiv, da hier die bikulturelle familiäre Situation mit der bikulturellen Situation in der Schule korreliert.

Ein Vergleich mit dem Gesamtanteil ausländischer Schüler an nordrhein-westfälischen Gymnasien von 5,5% - wobei in der offiziellen Statistik nur ausländische Schüler, nicht aber Schüler aus binationalen Familien ausgewiesen sind - zeigt, daß in der vorliegenden Befragung sowohl im bilingualen als auch im nicht bilingualen Zweig der Ausländeranteil höher ist als im Gesamtdurchschnitt Nordrhein-Westfalens, was mit der Auswahl der Schulstandorte in größeren Städten mit höherem Ausländeranteil zusammenhängt.

Bei einigen weiteren Fragestellungen wird die Auswertung auf die Kinder aus deutschen Familien beschränkt bleiben, so z.B. bei der Ermittlung von Heterostereotypen und Autostereotypen, da Kinder aus einer binationalen oder nicht deutschen Familie, die in Deutschland zur Schule gehen, sich bereits in einer besonderen interkulturellen Situation befinden und mögliche Effekte des bilingualen Unterrichts verdecken bzw. vortäuschen könnten. Alle nicht weiter differenzierten Auswertungen umfassen aber die Gesamtzahl der Befragten unabhängig von ihrer nationalen Herkunft.

Tab. 5: Nationalität der Eltern

Nationalität der Eltern	nicht bilingualer Zweig	bilingualer Zweig
deutsch/deutsch	285 (82,0%)	280 (71,1%)
deutsch/französisch	0 (0,0%)	29 (7,4%)
deutsch/sonstige	29 (8,4%)	45 (11,4%)
französisch/französisch	1 (0,3%)	10 (2,5%)
französisch/sonstige	3 (0,9%)	4 (1,0%)
sonstige/sonstige	27 (7,8%)	18 (4,6%)
keine Angaben	2 (0,6%)	8 (2,0%)
zusammen	347(100,0%)	394 (100,0%)

Zusätzlich zur Nationalität wurde auch der Anteil der Akademiker an der Elternschaft erhoben, um eventuelle Unterschiede zwischen der Sozialstruktur der Eltern von bilingualen und nicht bilingualen Schülern aufzudecken. Es zeigt sich mit großer Deutlichkeit, daß der Akademikeranteil in der Elternschaft bei bilingualen Zweigen erheblich höher ist als im regulären Zweig des Gymnasiums (Tab. 6).

Da die Entscheidung für den bilingualen Zweig im Falle eines schulischen Scheiterns Probleme bezüglich des weiteren Schulverlaufs bzw. gegebenenfalls des

Schulwechsels aufwirft, scheinen vornehmlich Eltern diesen Bildungsgang für ihr Kind zu wählen, die mit der Fremdsprache Französisch vertraut sind und sich eine aktive Unterstützung beim Lernprozeß ihres Kindes zutrauen. Gesteigertes Interesse an einer besonderen schulischen Qualifikation des Kindes, eigene Fremdsprachenkenntnisse und die Zuversicht, die Schullaufbahn des Kindes aktiv begleiten zu können, sind nach Auskunft der im bilingualen Zweig unterrichtenden Lehrer die Merkmale der Elternschaft in diesem Zweig (FRIEDRICH 1991, S. 43). Offensichtlich sind solche Merkmale bei Akademikern weiter verbreitet als bei Nichtakademikern. Diese Erkenntnis aus der Schulpraxis deckt sich auch mit den Ergebnissen der Befragung und wirft das Problem auf, inwieweit der bilinguale Zweig eine „Elitebildung" darstellt und die Erfolge damit weniger auf seine Konzeption zurückzuführen sind, sondern vielmehr die bildungssoziologisch günstigere Ausgangssituation der Kinder im bilingualen Zweig nur einfach fortschreiben. Aus diesem Grund wurde bei allen Fragestellungen die 5. Jahrgangsstufe als sogenannte „Nullgruppe" dahingehend untersucht, ob sich hier - bereits vor dem Einsetzen des bilingualen Zweiges - signifikante Wissens- oder Einstellungsunterschiede zum regulären Zweig zeigten.

Tab. 6: Akademikeranteil bei der Elternschaft

	nicht bilingualer Zweig	bilingualer Zweig
beide Elternteile Akademiker	58 (16,7%)	107 (27,2%)
ein Elternteil Akademiker	109 (31,4%)	144 (36,5%)
kein Elternteil Akademiker	172 (49,6%)	127 (32,2%)
keine Angaben	8 (2,3%)	16 (4,1%)
zusammen	347 (100,0%)	394 (100,0%)

6.2. Informationsquellen über fremde Völker

Bevor in den folgenden Kapiteln auf die möglichen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Unterschiede geblickt werden soll, die sich infolge des bilingualen Unterrichts zwischen den an diesem Unterricht teilnehmenden Schülern und einer nicht bilingual unterrichteten Kontrollgruppe einstellen, muß zuerst einmal geklärt werden, wie groß der Anteil des Unterrichts an der Vermittlung von Informationen über fremde Völker ist und welche anderen Informationsquellen die Einstellungen und das Wissen der Schüler beeinflussen. KARSTEN (1966) hat die Ergebnisse einiger unveröffentlichter Untersuchungen zusammengefaßt und gezeigt, daß noch in den 60er Jahren nicht eindeutig feststellbar war, ob das Elternhaus und der Bekanntenkreis oder die Massenmedien

die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen über fremde Völker stärker beeinflußten. Neuere Untersuchungen (DFJW 1980; GEIGER 1982; SALZMANN 1982; OVERJORDET 1984; MARKERT 1991) weisen in zunehmendem Maße dem Massenmedium Fernsehen eine bedeutende Rolle bei der Informationsvermittlung von geographischen und interkulturellen Sachverhalten, aber auch bei der Ausbildung nationaler Stereotypen (WALTON 1984) zu, so daß FUCHS (1985, S. 131) den Massenmedien vor allem beim außerschulischen Lernen einen großen Einfluß als „Vermittler von Welt-Erfahrung" zuerkennt. Die Möglichkeit eines Abbaus von Stereotypen und Vorurteilen durch massenmediale Kommunikation wird dabei in der Regel aber eher kritisch gesehen (KELLER 1983; RUOFF 1984; anders STÜCKRATH 1976). Demgegenüber sind die Möglichkeiten des Unterrichts, und da besonders des Erdkunde- und Geschichtsunterrichts, häufig überschätzt worden (PICHT 1980, S. 128). Dieser Optimismus ist jedoch einer zunehmend vorsichtigeren Einschätzung (CARNIE 1973; ITTERMANN 1989; MARSDEN 1984) und sogar Kritik gewichen (van den BOSCH 1983; BIILMANN 1984; BUNGE 1984).

Um den Anteil der einzelnen Informationsquellen ermitteln zu können, wurde den Schülern die Aufgabe gestellt, aus den in Tab. 7 aufgeführten fünf Alternativen die zwei für sie persönlich bedeutendsten Informationsquellen auszuwählen. Die Auswertung der Antworten ermöglicht eine Einschätzung der Bedeutung des Unterrichts für die Informationen, die die Schüler über fremde Völker erhalten. Zusätzlich kann eine Analyse erfolgen, ob das Informationsverhalten der Schüler des bilingualen Zweigs sich von dem der nicht bilingualen Kontrollgruppe unterscheidet.

Tab. 7: Informationsquellen nach Jahrgangsstufen (in %)

Klasse	5		7		9		12	
	n.b.	bi.	n.b.	bi.	n.b.	bi.	n.b.	bi.
Fernsehen	19,8	18,3	22,2	17,6	22,3	19,6	27,7	11,7
Eltern	17,4	14,3	10,3	13,9	12,6	14,8	5,0	9,1
Reisen	22,4	24,6	27,8	34,5	27,7	30,4	28,7	39,0
Unterricht	26,7	19,9	19,6	18,9	19,4	16,9	14,9	16,9
Printmedien	13,7	22,9	20,1	15,1	18,0	18,3	23,7	23,3

n.b. = Schüler des nicht bilingualen Zweigs
bi. = Schüler des bilingualen Zweigs

Die in Tab. 7 zusammengefaßten Ergebnisse geben die in Prozentwerte umgerechneten Anteile der einzelnen Informationsquellen an, die von den Schülern als die für sie persönlich wichtigsten Quellen über andere Völker angesehen werden. Es lassen sich verschiedene Entwicklungen ablesen. Erwartungsgemäß nimmt der Einfluß der Eltern und Bekannten bei der Vermittlung von Informationen über fremde Völker mit zunehmendem Alter der Schüler ab (vgl. CARNIE 1972). Liegt er in der Klasse 5 noch bei ca. 15%, so geben die Schüler der 12. Jahrgangsstufe nur noch zu etwa 5%-10% Eltern oder Bekannte als wichtige Informationsquellen über fremde Völker an.

Auch der Anteil des Unterrichts sinkt von ca. 20% in der 5. Klasse auf ca. 15% in der Jahrgangsstufe 12 - bei den bilingualen Schülern bereits in der Jahrgangsstufe 9 - ab. Die Bedeutung der Printmedien, im Fragebogen waren sie als Bücher, Zeitschriften und Zeitungen aufgeschlüsselt, steigt bei den Schülern der nicht bilingualen Kontrollgruppe von ca. 14% in der 5. Klasse auf fast 24% in der 12. Klasse an, wogegen im bilingualen Zweig mit ca. 23% in den Klassen 5 und 12 die Entwicklung durch einen Rückgang auf ca. 15% in der Klasse 7 und auf ca. 19% in der Klasse 9 gekennzeichnet ist.

Während bei den elektronischen Medien Fernsehen, Film und Video die Ausgangssituation bei den bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Klasse 5 ungefähr gleich ist, geben mit zunehmendem Alter die nicht bilingualen Schüler immer öfter die elektronischen Medien als die für sie wichtigste Informationsquelle über andere Nationen an. Anders die bilingualen Schüler, bei denen zuerst der Anteil bei 20% stagniert und dann in der Jahrgangsstufe 12 nur noch ca. 12% beträgt.

In allen Jahrgangsstufen und bei bilingualen wie nicht bilingualen Schülern wird dem Reisen der größte Informationsgehalt bezüglich fremder Völker zugesprochen. Steigt jedoch im nicht bilingualen Zweig der Anteil der Reisen an den Informationsquellen von 22,4% auf 28,7% an, so ist im bilingualen Zweig ab der Klasse 5 ein Anstieg des Prozentsatzes von 24,6% auf 34,5% in der 7. Klasse zu verzeichnen. Ein leichter Einbruch kennzeichnet die Klasse 9 mit 30,4%; in der Jahrgangsstufe 12 ist dann aber mit 39% das Maximum des Einflusses der Reisen bei der Informationsvermittlung erreicht.

Als ein wesentliches Ergebnis mit Blick auf die anfängliche Fragestellung kann festgehalten werden, daß dem Unterricht, worunter hier der bilinguale Fachunterricht in Erdkunde, Geschichte und Politik sowie der Fremdsprachenunterricht, aber eventuell auch weitere Fächer, zusammengefaßt sind, von den Schülern ein Bedeutungsanteil an der Informationsbeschaffung von etwa 20% eingeräumt wird. In der Jahrgangsstufe 12 ist dieser Anteil sogar auf ca. 15% geschrumpft. Die vorliegenden Ergebnisse sollten daher davor bewahren, die Möglichkeiten des Unterrichts und damit auch den Einfluß bestimmter Unterrichtskonzeptionen wie der des bilingualen Unterrichts mit seiner interkulturellen/internationalen

Zielsetzung zu hoch einzuschätzen. Zu einem sehr großen Teil sind die Schüler nämlich mit anderen Informationsquellen konfrontiert, die bilinguale und nicht bilinguale Schüler gleichermaßen beeinflussen. Hierbei muß aber berücksichtigt werden, daß von den Schülern sicherlich keine Gewichtung der Bedeutung von Informationen vorgenommen wurde, so daß die angegebenen 15%-20% keine qualitative Bewertung widerspiegeln. Es kann sogar davon ausgegangen werden, daß die im Unterricht vermittelten Informationen, die in der Regel in einem Kontext dargeboten und miteinander vernetzt werden, einen durchaus intensiveren Einfluß auf das Bild von anderen Nationen haben, als der reine Prozentsatz im Vergleich zu den oft eher punktuell dargebotenen Informationen der Massenmedien vermuten läßt (GEIGER 1982, S. 11). Mit Sicherheit aber ist der Informationscharakter unterschiedlich. Untersuchungen von Schüleraufsätzen zu Frankreich haben gezeigt, daß die durch die Schule erhaltenen Informationen eher kognitiver und sachlich ausgerichteter Natur waren (DFJW 1980, S. 122), wobei (nicht nur) in diesem Zusammenhang häufig sogar eine zu große „Verkopfung" durch eine bestimmte Form von Wissenschaftsorientierung im Unterricht beklagt wird (SCHULTZE 1979, S. 7 f.; WIMMERS 1990, S. 41 Abb. 1; KROSS 1991a, S. 15), die dem affektiven Lernen zu wenig Raum läßt (HAGEN 1975, S. 158).

Demgegenüber zielt gerade die Informationsvermittlung im Fernsehen auf die Emotionen der Zuschauer, und es sind vor allem die emotionalen Eindrücke und nicht die rein sachliche Information, die eine Langzeitwirkung bei den Zuschauern entfalten (SIX 1985, S. 21).

Wenn Jugendliche, wie in der vorliegenden Untersuchung, zu etwa 20% das Fernsehen als Informationsquelle angeben, aber geographisch relevante Sendungen nach einer Erhebung von GEIGER (1982, S. 13) nur eine Einschaltquote von 4,5% und für diese Altersgruppe nur eine Erinnerungsleistung von weniger als 20% aufweisen (GEIGER 1985, S. 58), dann muß davon ausgegangen werden, daß ein Großteil der „Informationen über andere Völker" aus Spielfilmen u.ä. stammt und damit in der Regel der punktuellen und eher affektiven als kognitiven Informationsvermittlung zuzuordnen ist (STÜCKRATH 1976, S. 25) und außerdem oft von einem eurozentrischen Weltbild dominiert wird (GEIGER 1982, S. 11). Eine eindeutige Dominanz von Spielfilmen über Nachrichtensendungen bezüglich der Vermittlung von „globalen Informationen" wird zusätzlich durch eine us-amerikanische Studie über das Informationsverhalten von 19jährigen College-Anfängern belegt (BENNETT 1981, S. 80). Mit der Vervielfältigung des Angebots durch die privaten Fernsehanbieter haben sich diese Tendenzen eher noch verstärkt. In einer Zusammenstellung neuerer Umfrageergebnisse zum Medienverhalten (SAXER/LANGENBUCHER/FRITZ 1989) konnte MARKERT (1991) zeigen, daß bei der Gruppe der Erwachsenen sogar 60,8% das Fernsehen als eine für sie persönlich sehr wichtige Quelle von Informationen über andere Völker ansehen.

Für die weitere Fragestellung bleibt als Konsequenz aus dem Informationsverhalten der Jugendlichen festzuhalten, daß die Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts, Veränderungen auf der kognitiven Ebene und vielleicht auch auf der Verhaltensebene zu bewirken, als durchaus gut eingeschätzt werden können, daß aber infolge des großen außerschulischen Einflusses der Massenmedien gerade auf affektive Lernvorgänge noch geklärt werden muß, inwieweit sich hier der bilinguale Unterricht mit seiner bikulturellen und interkulturellen Zielsetzung durchsetzen kann.

Daß der bilinguale Unterricht wiederum auch das Informationsverhalten der Jugendlichen indirekt beeinflussen kann, wobei es zu komplizierteren Wechselwirkungen kommt, als sie in dieser Untersuchung aufgedeckt werden können, zeigt die Tatsache, daß in der Jahrgangsstufe 12 sich deutlich andere Informationsmuster bei bilingualen als bei nicht bilingualen Schülern herausgebildet haben. Die bilingualen Schüler der Jahrgangsstufe 12, bei denen das Fernsehen nur einen relativ geringen Anteil an der Informationsvermittlung hat, messen dem Reisen einen höheren Informationswert zu als die nicht bilingualen Schüler, bei denen Reisen und Fernsehen etwa die gleiche Bedeutung als Informationsquellen über andere Nationen haben. Da dieser Unterschied in der Jahrgangsstufe 5 noch kaum ausgeprägt ist und sich erst im Laufe der Schulzeit herausbildet, kann die veränderte Struktur der Informationsbeschaffung bei Schülern des bilingualen Zweiges als Ergebnis der bilingualen Erziehung interpretiert werden.

6.3. Die Schülereinstellungen zum Sachfach Erdkunde im bilingualen und im regulären Zweig

Die Beurteilung des Faches Erdkunde durch die Schüler hat innerhalb der geographiedidaktischen Forschung viel Aufmerksamkeit gefunden. Hierbei wurden jedoch recht verschiedene Verfahrensweisen zur Ermittlung der Schülereinstellungen entwickelt (BAUER 1969; SCHRETTENBRUNNER 1969; KÜPPERS 1976). Mit Recht hat LEUSMANN (1979) darauf aufmerksam gemacht, daß die meisten dieser Untersuchungen sich auf die Stellung des Erdkundeunterrichts innerhalb der Beliebtheitsskala des Fächerkanons und die Beliebtheit einzelner geographischer Themen konzentrierten, ohne die dahinterliegenden Einstellungsdimensionen aufzudecken.

Die umfangreichste Datenbasis zur Untersuchung der Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde stellt sicherlich das Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP) aus den Jahren 1976-1978 dar. Mit dem dazugehörigen Evaluationsbericht liegt eine Vergleichsstudie vor, in deren Verlauf für 7237 Schüler aus der gesamten Bundesrepublik Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde mit Hilfe eines Polaritätsprofils erhoben wurden (FÜRSTENBERG/ JUNGFER 1980). Dieses Polaritätsprofil fand auch in der vorliegenden Untersuchung wieder Verwendung.

In einem ersten Schritt wird das gesamte Polaritätsprofil getrennt nach bilingualem und nicht bilingualem Erdkundeunterricht den Ergebnissen des RCFP gegenübergestellt und auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen ausgewertet. Danach werden die Antworten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler faktorenanalytisch untersucht und die Ergebnisse mit denen aus der Analyse der RCFP-Daten von HEILIG (1984) verglichen. In einem zeitlichen Profil sollen dann eventuelle Unterschiede zwischen der Einstellung gegenüber dem bilingualen und nicht bilingualen Erdkundeunterricht auf den herausgearbeiteten Einstellungsdimensionen, die sich hinter den 20 Gegensatzpaaren verbergen, dargestellt werden.

6.3.1. Vergleich mit den Ergebnissen des RCFP

Die im RCFP ermittelten Einstellungen zum Erdkundeunterricht sind als Bandbreite der Mittelwerte der Versuchsgruppen in Abb. 7 dargestellt und den Ergebnissen der Befragung zum bilingualen Erdkundeunterricht gegenübergestellt worden. Es sollten für den bilingualen Zweig nur die Aussagen ausgewertet werden, die sich mit Sicherheit auf den bilingualen Erdkundeunterricht bezogen; da zum Zeitpunkt der Befragung die Schüler der Jahrgangsstufe 7 erst ein halbes Jahr Erfahrung mit dem bilingualen Erdkundeunterricht hatten, wurden nur die Ergebnisse der bilingualen Schüler aus der 9. und 12. Jahrgangsstufe zum Vergleich mit der nicht bilingualen Kontrollgruppe herangezogen.

Die Ergebnisse des RCFP zeigen bereits vor der Durchführung des RCFP-Unterrichts eine durchgehend positive Schülermeinung zum Fach Erdkunde, einzig bei der Kategorie „lustig - trocken" ist weder eine deutliche Tendenz zur positiven noch zur negativen Beurteilung festzustellen. So gilt das Fach im Schülerurteil „vor allem als wichtig, sinnvoll, beweisbar, notwendig, realitätsbezogen und fortschrittlich" (FÜRSTENBERG/JUNGFER 1980, S. 58). Bis auf „fortschrittlich" erreichen die genannten Prädikate auch in der vorliegenden Untersuchung sowohl bei den bilingualen Schülern als auch bei der nicht bilingualen Kontrollgruppe die eindeutigste Zuordnung zum Schulfach Erdkunde.

Die Tatsache, daß die Schüler der RCFP-Befragung in stärkerem Maße den Erdkundeunterricht als fortschrittlich charakterisiert haben, hat vermutlich seine Ursache darin, daß die Lehrer, die sich am RCFP beteiligt haben, i.d.R. an einem progressiven, problemorientierten Unterricht interessiert waren und ihn zumindest in Ansätzen bereits praktizierten. Die offensichtlich ansonsten große Übereinstimmung zwischen den drei Gruppen bezüglich der Hauptcharakteristika des Faches läßt sich für das Gesamtprofil jedoch nicht nachweisen. Nur bei elf Polaritäten liegen die Beurteilungen der bilingualen und nicht bilingualen Schüler innerhalb oder sehr nah an der Bandbreite der Ergebnisse des RCFP. Bei den restlichen neun Polaritäten zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung

insgesamt negativere Werte für den Erdkundeunterricht, als sie 1978 ermittelt wurden, was wiederum in der besonderen Lehrerpopulation des RCFP begründet sein kann. Die bilingual unterrichteten Schüler sind dabei in ihrem Urteil über den Erdkundeunterricht tendenziell kritischer als ihre nicht bilingual unterrichteten Mitschüler.

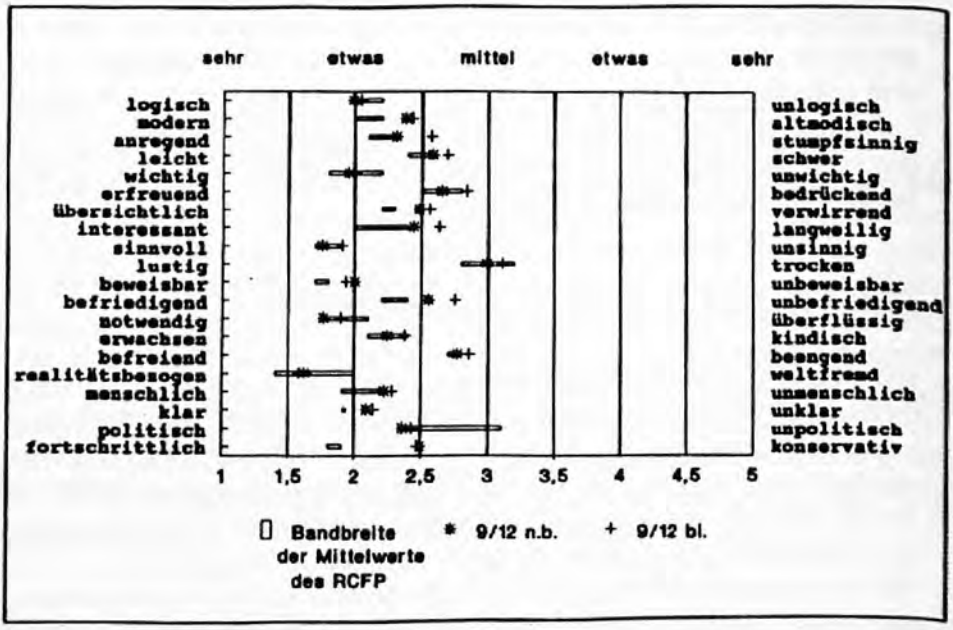


Abb. 7: Gegenüberstellung der Ergebnisse des RCFP und der vorliegenden Befragung zu Einstellungen zum Erdkundeunterricht (Klasse 9 und 12)

Der durchgeführte T-Test auf Mittelwertsunterschiede (vgl. hierzu REICHERT/SCHRETTENBRUNNER/STEINHAUSER 1980) zeigt aber, daß diese Unterschiede zwischen bilingualen Schülern und der Kontrollgruppe nur bezüglich der Polarität „anregend - stumpfsinnig" signifikant sind ($F = 2{,}04$; $df = 313$; $p = 0{,}042$). Diese Abweichung kann mit dem Vokabellernen, aber auch mit der langsameren Progression im bilingualen Erdkundeunterricht zusammenhängen, sie ist jedoch in ihrer Erscheinung zu singulär, als daß sie zur generellen Charakterisierung des bilingualen Erdkundeunterrichts dienen könnte. Hierzu müssen die Einzelpolaritäten faktorenanalytisch zu verschiedenen, in sich inhaltlich kongruenten, Einstellungsdimensionen zusammengefaßt und in dem sich so ergebenden Zusammenhang ausgewertet werden (LEUSMANN 1976, S. 90).

6.3.2. Faktorenanalyse des Polaritätsprofils

Da sich auf der Grundlage der Deskription und Analyse der Einzelmerkmale des Polaritätenprofils keine generellen Aussagen zu Unterschieden zwischen dem Image des bilingualen und nicht bilingualen Erdkundeunterrichts machen lassen, müssen die hinter den Einzelmerkmalen stehenden Einstellungsdimensionen der Schüler aufgedeckt werden. Hierzu kann als datenreduzierendes Verfahren die Faktorenanalyse dienen.

Für die Ergebnisse des RCFP hat HEILIG (1984) bereits eine solche Faktorenanalyse als Dimensionsüberprüfung durchgeführt. Da sich aber bereits bei den Mittelwerten erhebliche Unterschiede zwischen den RCFP-Ergebnissen und den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben haben, soll aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit bzw. zur Aufdeckung eventuell existierender Dimensionsunterschiede eine erneute Faktorenanalyse durchgeführt werden.

In der Korrelationsmatrix zeigt sich, daß die Variable „politisch-unpolitisch" (v11.19) nur geringe Korrelationen mit den anderen Variablen aufweist. Für einen ersten Durchlauf der Faktorenanalyse soll sie allerdings beibehalten werden.

Das berechnete Kaiser-Meyer-Olkin-Maß bestätigt mit einem Wert von 0.912, daß die Variablenauswahl für eine Faktorenanalyse nach der Definition von KAISER (1974, S. 35) ausgezeichnet („marvelous") ist. Der Bartletts Test auf Nicht-Sphärizität zeigt mit dem hohen Chi²-Wert von 3469 signifikant an, daß die Grundgesamtheit von Null verschiedene Korrelationen der 20 Variablen aufweist.

Die aus der Anti-Image-Korrelationsmatrix ablesbaren MSA-Werte (measure of sampling adequacy) liegen für alle Variablen über 0.8 und sind damit nach KAISER (1974) „ausgezeichnet" bis „recht gut" für die Faktorenanalyse geeignet, so daß keine Variable zu diesem Zeitpunkt ausgeschlossen werden muß.

Als Kriterium für die nach der Hauptkomponentenanalyse erfolgte Faktorenextraktion wurde ein Eigenwert > 1 vorgegeben, so daß für den ersten Durchlauf der Faktorenanalyse fünf Faktoren ausgewiesen wurden. Zur besseren Interpretierbarkeit der Faktoren wurde eine Varimax-Rotation durchgeführt (BROSIUS 1989, S. 158), die die Interpretationsgrundlage zur Auswahl der im zweiten Durchgang der Faktorenanalyse zu berücksichtigten Variablen liefert. Als Ergebnis des ersten Durchlaufs der Faktorenanalyse müssen auf der Grundlage der Varimax-rotierten Faktormatrix die Variablen v11.1 („logisch - unlogisch") und v11.17 („menschlich - unmenschlich") vom zweiten Durchgang ausgeschlossen werden, da sie keine eindeutig zu einem Faktor zuordbaren Faktorladungen aufweisen. Die Variable v11.19 (politisch - unpolitisch") wird ebenfalls ausgeschlossen, weil sie als einzige Variable auf dem Faktor 5 hoch lädt und sich als so spezifisch erweist, daß sie mit keiner anderen Variablen „zusammengeht", wodurch der Faktor 5 aussagelos bleibt. Auch HEILIG (1984) hat für die Endaus-

wertung der RCFP-Studie die Polaritäten „logisch - unlogisch" und „politisch - unpolitisch" als ungeeignet ausgeschlossen; jedoch behält er infolge höherer Faktorladung die Polarität „menschlich - unmenschlich" bei und schließt stattdessen die Polarität „realitätsbezogen - weltfremd" für den zweiten Durchgang der Faktorenanalyse aus.

Der zweite Durchgang der Faktorenanalyse ergibt für die nun verbleibenden 17 Variablen - wieder nach dem Kriterium eines Eigenwertes > 1 - vier Faktoren, die bis auf eine Ausnahme dieselbe Variablenbesetzung umfassen, wie sie auch HEILIG (1984) ermittelt hat. In Tab. 8 bis Tab. 11 sind die vier Faktoren und die zugehörigen Polaritäten mit ihrer jeweiligen Faktorladung aufgeführt.

Bei den durchgehend sehr guten bis guten Ergebnissen der Faktorladung kann für den ersten Faktor (Tab. 8) die von HEILIG (1984) vorgenommene Zuordnung zu der Dimension „Anregung - Motivation" beibehalten werden, die im wesentlichen den Aspekt der individuellen Freude am Fach Erdkunde zum Ausdruck bringt.

Tab. 8: Variablenbelegung des Faktors „Anregung - Motivation"

VAR	Polaritäten			Ladung
v11.3	stumpfsinnig	-	anregend	0,61
v11.6	bedrückend	-	erfreuend	0,66
v11.6	langweilig	-	interessant	0,68
v11.10	trocken	-	lustig	0,68
v11.12	unbefriedigend	-	befriedigend	0,66

Beim zweiten Faktor, den HEILIG (1984) als „Relevanz" des Schulfaches Erdkunde aus der Sicht der Schüler bezeichnet, sind die Ladungen so hoch, daß er sich sehr deutlich von den anderen Faktoren abgrenzt und eine hohe Geschlossenheit aufweist. Durch die Belegung mit nur drei Polaritäten wird die Brauchbarkeit dieses Faktors etwas relativiert und eine Aufschlüsselung, ob die Schüler in ihrer Beurteilung eher an die persönliche, gesellschaftliche oder wissenschaftliche Relevanz des Faches Erdkunde gedacht haben, ist nicht möglich.

Tab. 9: Variablenbelegung des Faktors „Relevanz"

VAR	Polaritäten			Ladung
v11.5	unwichtig	-	wichtig	0,75
v11.9	sinnvoll	-	unsinnig	0,70
v11.13	notwendig	-	überflüssig	0,75

Schwierigkeiten macht die Dimensionalität des Faktors 3, die HEILIG (1984) mit dem Begriff „Image" zu erfassen versucht. Hier stellt sich aber die Frage, ob nicht eben die Gesamtheit der Ergebnisse aus dem Polaritätsprofil das „Image" des Erdkundeunterrichts aus Schülersicht kennzeichnet und dieser Begriff daher nicht einer einzelnen Dimension zugeordnet werden kann. Da im Unterschied zur Faktorenanalyse der RCFP-Daten im vorliegenden Fall die Polarität „menschlich - unmenschlich" zugunsten der Polarität „realitätsbezogen - weltfremd" ausgeschieden wurde, stellt sich der Faktor 3 inhaltlich geschlossener dar und deckt i.w.S. die Dimension „Aktualität" ab. Es zeigt sich hier eine gewisse Nähe zu der von LEUSMANN (1977) in einer 261 Schüler umfassenden Untersuchung zu Schülereinstellungen bezüglich Erdkunde ermittelten „Strukturdimension II", die die Modernität und Praxisnähe des Schulfaches beschreiben soll.

Ein Problem bereitet jedoch die relativ geringe Ladung der VAR v11.16, deren Ausscheiden jedoch eine wiederum „magere" Belegung der Dimension „Aktualität" mit nur drei Variablen bedeuten würde. Um die Meßgenauigkeit nicht auf Kosten der Aussagekraft geringfügig zu erhöhen, verbleibt die Variable v11.16 im Variablensatz des Faktors 3.

Tab. 10: Variablenbelegung des Faktors „Aktualität"

VAR	Polaritäten			Ladung
v11.2	modern	-	altmodisch	0,71
v11.14	kindisch	-	erwachsen	0,62
v11.16	realitätsbezogen	-	weltfremd	0,49
v11.20	fortschrittlich	-	konservativ	0,63

Bei der Beurteilung der Dimensionalität des vierten Faktors „Schwierigkeit" decken sich sowohl der Variablensatz als auch die Interpretation der Aussage in der RCFP-Untersuchung mit denen der vorliegenden Untersuchung. Die Ladungen der Items sind relativ hoch und ermöglichen eine saubere Abgrenzung des Faktors „Schwierigkeit".

Tab. 11: Variablenbelegung des Faktors „Schwierigkeit"

VAR	Polaritäten			Ladung
v11.4	leicht	-	schwer	0,64
v11.7	übersichtlich	-	verwirrend	0,64
v11.11	beweisbar	-	unbeweisbar	0,57
v11.18	klar	-	unklar	0,55

Die Varianzaufklärung der vier extrahierten Faktoren ist im zweiten Durchlauf mit 56,0% akzeptabel und liegt noch 3% über den Ergebnissen der Faktorenanalyse der RCFP-Daten. Die 17 einbezogenen Variablen laden mit einer Ausnahme (v11.16) alle jeweils deutlich genug auf einem Faktor, so daß die Zuordnungen problemlos sind.

Auf eine eigene Reliabilitätsanalyse der einzelnen Dimensionen zum Erdkundeunterricht wird verzichtet, da dies für den weitaus umfangreicheren Datensatz des RCFP bereits durchgeführt und die ermittelten Dimensionen als „von ausreichend trennscharfen und reliablen Polaritäten abgedeckt" charakterisiert wurden (HEILIG 1984, S. 94).

6.3.3. Die Entwicklung der Einstellung gegenüber dem Erdkundeunterricht bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern

Die durchgeführte Faktorenanalyse ermöglicht es nun, die vorhandene Datenmenge zum Image des Erdkundeunterrichts auf der Grundlage der vier herausgearbeiteten Faktoren zusammenzufassen und die Veränderung dieser Faktoren von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Jahrgangsstufe 12 nach bilingualem und nicht bilingualem Zweig getrennt zu untersuchen.

Hierbei muß beachtet werden, daß in der Jahrgangsstufe 5 des bilingualen Zweiges Erdkunde noch ausschließlich in deutsch unterrichtet wird, so daß es sich hier noch um regulären, nicht bilingualen Erdkundeunterricht handelt. Abweichungen der beiden Gruppen in der Jahrgangsstufe 5 beziehen sich somit nicht auf tatsächliche oder von den Schülern empfundene Unterschiede zwischen bilingualem und nicht bilingualem Erdkundeunterricht, sondern zeigen nur an, inwieweit es bereits vorab Einstellungsunterschiede gegenüber dem Erdkundeunterricht gibt. Diese Unterschiede zwischen Schülern des bilingualen und nicht bilingualen Zweiges können entweder persönliche Neigungen und Einflüsse des Elternhauses widerspiegeln oder statistisch insignifikante Intergruppenschwankungen sein. Um diese beiden Interpretationsmöglichkeiten auseinanderzuhalten, wurden die Ergebnisse der vier Dimensionen einer multivariaten Varianzanalyse unterzogen, mit deren Hilfe signifikante Unterschiede - bei einem Signifikanzniveau von 5% - zwischen der Einschätzung des regulären und des bilingualen Erdkundeunterrichts ermittelt werden sollten (Tab. 12).

Tab. 12: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse der Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde

	Motivation					Relevanz				
Jgst	n.b.	bi.	F	df	p	n.b.	bi.	F	df	p
5	3,64	3,65	0,03	1	0,86	3,98	4,16	1,52	1	0,22
7	3,33	3,37	0,74	1	0,39	3,82	3,99	1,88	1	0,17
9	3,43	3,38	1,77	1	0,18	4,18	4,00	2,48	1	0,12
12	3,54	3,29	1,74	1	0,19	4,18	4,28	0,08	1	0,78

	Aktualität					Schwierigkeit				
Jgst	n.b.	bi.	F	df	p	n.b.	bi.	F	df	p
5	3,59	3,56	0,08	1	0,78	2,43	2,27	1,86	1	0,17
7	3,56	3,75	4,94	1	**0,03**	2,32	2,43	1,17	1	0,28
9	3,84	3,72	2,86	1	0,09	2,24	2,28	0,25	1	0,62
12	3,71	3,98	1,19	1	0,28	2,40	2,48	0,02	1	0,89

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Da sich für die Jahrgangsstufe 5 keine signifikanten Abweichungen zwischen den Schülern des bilingualen und nicht bilingualen Zweiges ergeben, kann die Vermutung, daß die bilingualen Schüler bereits durch die Eltern eine positivere oder negativere Einstellung zum Erdkundeunterricht und seinen Themen bekommen, ausgeschlossen werden.

Für die Entwicklung der Motivation (Abb. 8) zeigen sich bei beiden Gruppen die höchsten Werte in der Jahrgangsstufe 5, die in eine Phase geringerer Motivation in der gesamten Mittelstufe überleiten. Bis zur Jahrgangsstufe 9 ist dabei der Grad der Motivation bei beiden Gruppen deckungsgleich. Bei den nicht bilingualen Schülern kommt es dann aber in der 12. Jahrgangsstufe wieder zu einem Anstieg der Motivation, wogegen die Motivation der bilingualen Schüler auf dem Niveau der Mittelstufe verbleibt. Wenngleich die multivariate Varianzanalyse (Tab. 12) zeigt, daß diese Unterschiede in der 9. und 12. Jahrgangsstufe in keiner Weise signifikant sind, sondern statistisch normalen Intergruppenschwankungen

entsprechen, stellt sich doch die Frage, warum es im bilingualen Zweig nicht zu dem auch im RCFP beobachteten Motivationsanstieg in der Oberstufe kommt (HEILIG 1984, S. 110).

Eine Ursache für den ausbleibenden Motivationszuwachs könnte sein, daß die Diskrepanz zwischen den komplexer werdenden geographischen Fragestellungen und der Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache zu groß und damit der bilinguale Erdkundeunterricht in der Oberstufe von den Schülern als zu schwierig empfunden wird. Dieser Zusammenhang von zu hohem Schwierigkeitsgrad und Demotivation, den auch BIRKENHAUER (1989, S. 117) beschreibt, kann für den bilingualen Erdkundeunterricht erst mit der Auswertung der Einstellungsdimension „Schwierigkeit" endgültig geklärt werden.

Bezüglich der Einstellungsdimension „Relevanz" (Abb. 9) zeigt sich bei beiden Gruppen ein durchgehend sehr positives Image des Erdkundeunterrichts, was auch von anderen Untersuchungen bestätigt wird (CALÉ/HEMMER 1991). Bei geringfügig voneinander abweichenden Werten wird die Relevanz in der Jahrgangsstufe 5 von den Schülern beider Untersuchungsgruppen als hoch angesehen. Dies bleibt trotz kleinerer Schwankungen in der Mittelstufe auch der Eindruck, den die Schüler kurz vor Ende ihrer Schullaufbahn (Jahrgangsstufe 12) vom Schulfach Erdkunde haben.

Alle auftretenden Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern bei der Einschätzung der Relevanz des Erdkundeunterrichts sind insignifikant (5%-Signifikanzniveau), so daß die bikulturellen Aspekte sowie die Intention der „Internationalen Erziehung", die sich mit dem bilingualen Erdkundeunterricht verknüpft, nicht zu erhöhter Relevanz des Faches in der Schülermeinung führen. Hier muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Thematisierung von Vorurteilen und der Aufbau interkultureller Kompetenzen nur einen Teilaspekt der Relevanzorientierung des Erdkundeunterrichts darstellt (BIRKENHAUER 1989, S. 124). Die weitaus meisten für das Leben der Menschen bedeutsamen - und damit die Relevanz eines Faches bestimmenden - Themen des Erdkundeunterrichts wie z.B. Urbanisierung, Umweltschutz, Bevölkerungsexplosion etc. sind im bilingualen und im regulären Zweig dieselben.

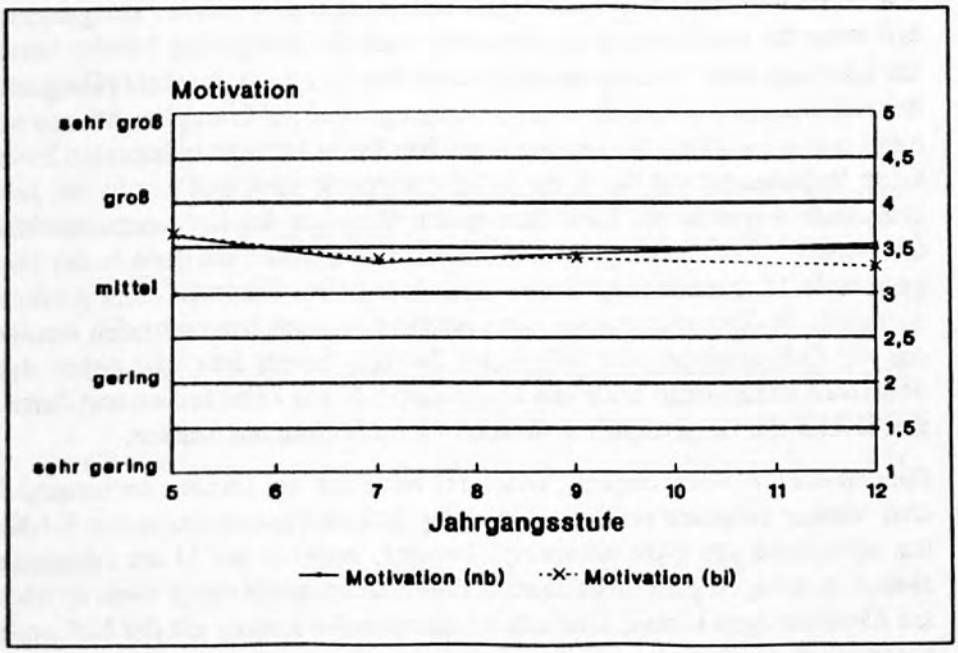


Abb. 8: Veränderung der Einstellungsdimension „Motivation"

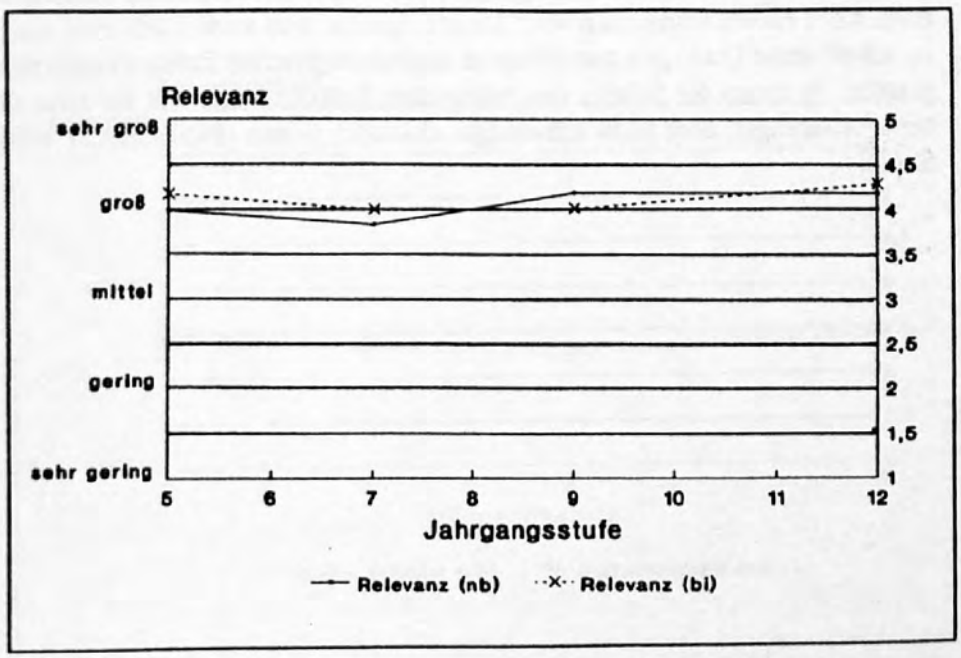


Abb. 9: Veränderung der Einstellungsdimension „Relevanz"

Etwas anders dagegen verhält es sich bei der Einschätzung der „Aktualität" des Erdkundeunterrichts (Abb. 10). Bei gleichem Ausgangswert in der Jahrgangsstufe 5 steigt die Einschätzung der Aktualität durch die bilingualen Schüler bereits zur Jahrgangsstufe 7 an, wo sie signifikant höher ist als die der nicht bilingualen Schüler. Danach verbleibt sie in der 9. Jahrgangsstufe auf demselben Niveau und steigt erneut zur 12 wieder an. Demgegenüber findet im nicht bilingualen Zweig keine Veränderung von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe statt, und erst in der Jahrgangsstufe 9 erreicht die Einschätzung der Aktualität des Erdkundeunterrichts die Werte der Einschätzung durch die bilingualen Schüler, um dann in der Jahrgangsstufe 12 deutlich unter diesen zu enden. Dieser Eindruck einer größeren Aktualität des Unterrichts kann unter anderem dadurch hervorgerufen werden, daß die Erdkundelehrer des bilingualen Zweiges bereits sehr früh neben dem Schulbuch französische Texte und Materialien z.B. aus Zeitschriften und Zeitungen als aktuelle Originalquellen für den Unterricht zusammenstellen.

Für den Faktor „Schwierigkeit" (Abb. 11) zeigt sich ein beinahe deckungsgleicher Verlauf zwischen der Beurteilung des Erdkundeunterrichts durch Schüler des bilingualen und nicht bilingualen Zweiges, wobei es nur in der Jahrgangsstufe 5, in der noch gar kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird, zu leichten Abweichungen kommt. Über alle Jahrgangsstufen hinweg gilt der Erdkundeunterricht den bilingualen wie den nicht bilingualen Schülern als Fach mittleren bis eher geringen Schwierigkeitsgrades, so daß der zusätzliche Fremdsprachengebrauch im bilingualen Erdkundeunterricht von den Schülern weder generell noch zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahn - etwa beim Beginn des bilingualen Unterrichts in der Jahrgangsstufe 7 - als erschwerend für die Erlernbarkeit des Faches empfunden wird. Dieses Resultat wird auch durch zwei andere, schulinterne Umfragen zum bilingual deutsch-englischen Erdkundeunterricht gestützt, in denen die Schüler den bilingualen Erdkundeunterricht als zwar arbeitsaufwendiger, aber nicht schwieriger charakterisierten (FRIEDRICH 1991, S. 43).

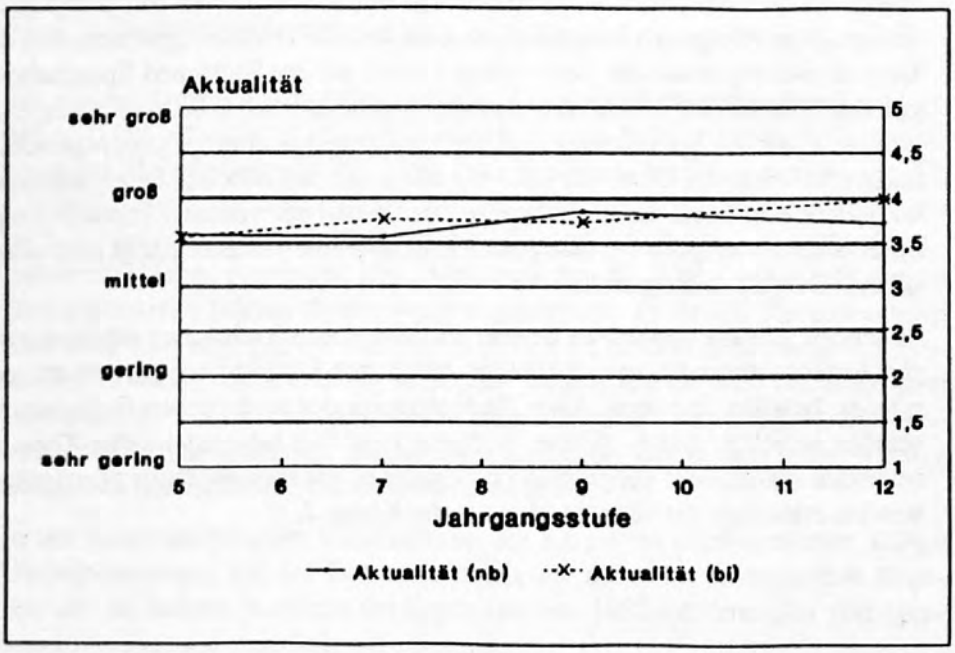


Abb. 10: Veränderung der Einstellungsdimension „Aktualität"

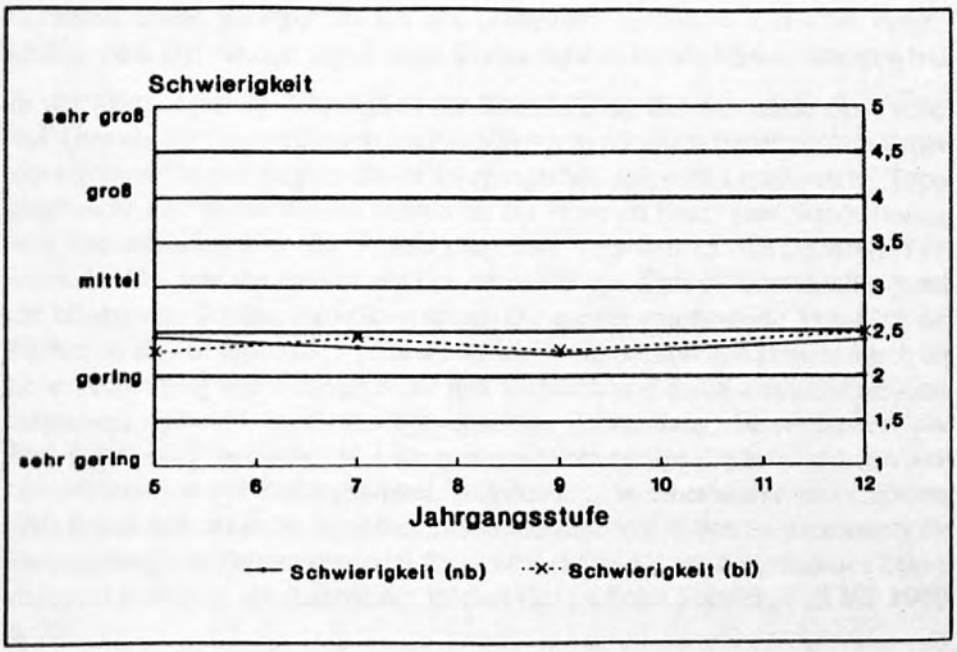


Abb. 11: Veränderung der Einstellungsdimension „Schwierigkeit"

Selbst wenn man annimmt, daß die Schüler des bilingualen Zweiges durchschnittlich sprachbegabter sind und einen größeren Arbeitsaufwand akzeptieren als ihre nicht bilingualen Mitschüler, so wäre doch zu erwarten gewesen, daß die Doppelbelastung durch das gleichzeitige Lernen auf der Sach- und Sprachebene von den Schülern als besonders schwierig eingeschätzt wird. Eine zu große Diskrepanz zwischen Sprachkompetenz und komplexer werdenden geographischen Sachverhalten in der Oberstufe hatte vor allem der ausbleibende Motivationszuwachs in dieser Stufe vermuten lassen. Der Verlauf der von den Schülern empfundenen Schwierigkeit des bilingualen Erdkundeunterrichts bestätigt aber einen solchen Zusammenhang nicht.

Es scheint sich der Ansatz, zu Beginn des bilingualen Sachfaches eine zusätzliche Unterrichtsstunde zum Abfangen möglicher Lernschwierigkeiten zu gewähren, bewährt zu haben. Auch die Gestaltung der zusätzlichen Französischstunden in der 5. und 6. Klasse, in denen zum Teil landeskundliche Themen behandelt und so erste geographische Begriffe in der Fremdsprache grundgelegt werden, erleichtert die Einstiegsphase in der Klasse 7.

6.3.4. Zusammenfassung

Die Auswertung des Polaritätsprofils zum Image des Erdkundeunterrichts zeigt, daß sich der weitgehend positive Eindruck, den die Schüler während der Befragung im Rahmen des RCFP 1980 zum Ausdruck brachten, sowohl für die Kontrollgruppe, die ihren regulären Erdkundeunterricht beurteilen sollte, als auch für die bilingualen Schüler, die den bilingualen Erdkundeunterricht charakterisieren sollten, bestätigen läßt. Allerdings hat die Stärke und Eindeutigkeit dieses positiven Images durchgängig abgenommen. In diesem Zusammenhang muß aber die Frage gestellt werden, ob das im RCFP ermittelte Image des Erdkundeunterrichts nicht deshalb so positiv ausgefallen ist, weil die beteiligten Lehrer bereits vor Durchführung des RCFP einen besonders engagierten und innovationsfreudigen Unterricht durchgeführt haben, der das an sich schon positive Image des Erdkundeunterrichts noch verstärkt hat.

In der faktoranalytischen Untersuchung der Antworten ergab sich eine völlige Übereinstimmung bei der Dimensionierung der einzelnen semantischen Differentiale, so daß ein Vergleich der Ergebnisse von 1980 mit denen der vorliegenden Untersuchung gerechtfertigt erscheint.

Die Betrachtung des zeitlichen Profils der vier faktorenanalytisch herausgearbeiteten Dimensionen zeigt keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung des regulären und des bilingualen Erdkundeunterrichts, wobei beim regulären Erdkundeunterricht der Aspekt der Motivation von den Schülern etwas höher, die Aktualität etwas geringer als die des bilingualen Erdkundeunterrichts eingeschätzt wird. Der einzige signifikante Unterschied zwischen beiden Gruppen trat in der Jahrgangsstufe 7 bezüglich der Einschätzung der Aktualität des Faches auf. Obwohl die Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht gerade für den Beginn dieser Jahrgangsstufe mit dem Lernbereich „Topographische und physikalische Strukturen des Planeten Erde" eine Wiederholung von Unterrichtsthemen der 5. Jahrgangsstufe vorsehen (KULTUSMINISTER 1988, S. 16), war die Bewertung der Aktualität des Erdkundeunterrichts durch die bilingualen Schüler signifikant höher. Die stärker empfundene Aktualität des Faches ist also offensichtlich nicht inhaltlich bestimmt, sondern kommt durch die neue Verbindung von Fremdsprache und Sachfach und deren methodische Konsequenzen zustande. So führt die wechselnde Verwendung von deutschem und französischem Schulbuch und Atlas sowie die notwendige Ergänzung durch weitere Materialien wie Zeitungsartikel, Tabellen etc., zu einer stärkeren Loslösung vom Schulbuch als es im regulären Erdkundeunterricht üblich ist. Besonders die Verwendung von Zeitungsmaterial fördert dabei den Aktualitätsgehalt des Unterrichts oder erzeugt mindestens ein solches Gefühl beim Schüler (FUCHS 1980, S. 20).

Bezüglich der empfundenen Relevanz des Faches Erdkunde hätte man in einem Bildungsgang, der dem Erdkundeunterricht als dem ersten bilingualen Sachfach eine zentrale Rolle zuweist und ihm zusätzlich zu den fachimmanenten Lernzielen weitere bi- und interkulturelle Lernziele zuweist, eine Steigerung der Bedeutung erwarten können. Die Ergebnisse der Varianzanalyse belegen eine derartig veränderte Einschätzung des Erdkundeunterrichts jedoch nicht. Offensichtlich sind die zweifellos vorhandenen Veränderungen, die der bilinguale Erdkundeunterricht durch die Verknüpfung von Sprach- und Sachebene, die Verwendung ausländischer Medien, den häufigen interkulturellen Kontakt etc. bewirkt, den Schülern nicht bewußt oder im Bewußtsein nicht ausgeprägt genug, um aus ihrer Sicht die Relevanz des Erdkundeunterrichts zu erhöhen.

Überraschend ist auch, daß zu keinem Zeitpunkt der Erdkundeunterricht, trotz der sprachlichen Mehrbelastung, von den bilingualen Schülern als deutlich schwerer charakterisiert wird als der reguläre Erdkundeunterricht von den nicht bilingualen Schülern. Daß dies, wie die Auswertung der topographischen, landeskundlichen und allgemeingeographischen Kenntnisse noch zeigen wird, nicht durch Abstriche auf der fachlichen Ebene erreicht wird, belegt, daß die curriculare Organisation des bilingualen Zweiges mit der zusätzlichen Wochenstunde für das neu einsetzende bilinguale Sachfach (Erdkunde i.d.R. ab Klasse 7) offensichtlich erfolgreich ist.

6.4. Die kognitive Ebene - Geographische Kenntnisse

Die im folgenden vorzunehmende Untersuchung der landeskundlichen, topographischen und allgemeingeographischen Kenntnisse der Schüler dient in erster Linie dem Ziel, eventuell auftretende Unterschiede im Kenntnisstand von bilingualen und nicht bilingualen Schülern zu ermitteln. Diese Fragestellung ist nicht von der Annahme geleitet, daß verbesserte Kenntnisse auch zu verbesserten Einstellungen führen müssen, da im Zusammenhang mit nationalen Stereotypen bzw. Vorurteilen in der Regel eine Tendenz besteht, nur solche Informationen aufzunehmen, die die bisherigen Einstellungen unterstützen (HEUMANN 1983, S. 11) und somit durch reine kognitive Informationen keine wirkliche Einstellungsänderung erfolgt. Nach Auffassung von ITTERMANN (1989, S. 8) können korrigierende Informationen über andere nationale Gruppen nur dann Einstellungsänderungen bewirken, wenn sie neben der kognitiven Komponente auch affektive Aspekte wie Betroffenheit, Empathie und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel berücksichtigen. SIX (1986, S. 185) warnt generell vor einer zu hohen Erwartung bezüglich der Möglichkeiten von Einstellungsänderungen.

Auch umfangreiche empirische Untersuchungen - wie z.B. die 1758 Schüler aus 13 Ländern umfassende Studie von KNIGHT/RICE (1984, S. 257 f.) konnten eine direkte Veränderung der Einstellungen durch kognitive Informationen nicht belegen. In Übereinstimmung hierzu berichtet BRISLIN (1978, S. 45), daß rein kognitiv ausgerichtete Programme zu Einstellungsänderungen nicht den gewünschten Erfolg bei den Teilnehmern zeigten. So kann zwar durchaus die Vermutung HAUBRICHs (1988) zutreffen, daß „wenig Kenntnisse über fremde Völker ein unsicheres Gefühl ihnen gegenüber, ja sogar eine ablehnende Haltung (schaffen)"; diese zentrale Bedeutung kognitiver Kenntnisse für die Ausprägung von Einstellungen und Haltungen ist aber empirisch nicht abgesichert. Auch die optimistische Einschätzung des Kommitees „Geography and International Studies of the Association of American Geographers", die die Möglichkeiten geographischer Erziehung wie folgt sieht: „Geography can contribute to an informed world view and thus to a favorable international climate for the peaceful settlement of disputes and for productive measures to ameliorate many world problems" (ASSOCIATION 1982, S. 3) erscheint zu einseitig auf die kognitive Komponente der Einstellungsverbesserung ausgerichtet.

Im vorliegenden Fall soll an Stelle der oben angesprochenen Problematik vielmehr überprüft werden, ob der bilingual unterrichtete Erdkundeunterricht nicht zu verringerten oder einseitig auf Frankreich als Zielsprachenland ausgerichteten geographischen Kenntnisse bei den Schülern des bilingualen Zweiges führt. Dies könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn die Lehrer im bilingualen Zweig zur Klärung allgemeingeographischer Fragestellungen zu oft auf Raumbeispiele innerhalb Frankreichs oder auf Räume französischen Einflusses zurückgreifen. Es wäre sicherlich aus pädagogischer und geographiedidaktischer Sicht nicht wün-

schenswert, wenn zwar im bilingualen Erdkundeunterricht auf der affektiven und kommunikativen Ebene interkulturelle Fortschritte erzielt würden, die gleichzeitig aber mit fehlenden oder einseitig ausgerichteten Kenntnissen über fremde Völker und deren Lebensräume einhergingen.

6.4.1. Landeskundliches Wissen

Wenn im folgenden die landeskundlichen Kenntnisse der Schüler hinsichtlich ihrer Zielsprachenländer untersucht werden, so wird dabei nicht von der längst überkommenen Vorstellung ausgegangen, zentrales Anliegen des Erdkundeunterrichts sei die Vermittlung länderkundlichen Wissens. Es werden aber in jedem Erdkundeunterricht und auch im Fremdsprachenunterricht landeskundliche Informationen über fremde Regionen und ihre Bewohner vermittelt, die dazu dienen können, Wirklichkeit zu erschließen (SCHRAND 1990, S. 34) oder bisherige Wahrnehmungen zu relativieren und möglicherweise bestehende Vorurteile zu korrigieren (GRÜNEWÄLDER 1990, S. 7). So verstanden käme den landeskundlichen Informationen dann die aufklärerische Aufgabe zu, „die (historische und soziale) Relativität und die relative Nützlichkeit jedweden lokal-regionalen Wissens (...) herauszuarbeiten" (HARD 1982, S. 153).

Die Überprüfung des landeskundlichen Wissens erfolgte für alle Jahrgangsstufen mit Hilfe einer Tabelle geographisch-landeskundlicher Begriffe, die den drei Ländern England, Frankreich und Bundesrepublik Deutschland zugeordnet werden sollten. In Tab. 13 bis Tab. 16 ist der Prozentsatz der richtigen Zuordnung von landeskundlichem Begriff und zugehörigem Land angegeben, so z.B. für die Zuordnung von Mistral zu Frankreich. Die Distraktoren, d.h. die falschen Antwortalternativen wie z.B. Mistral zu England, bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt. Andernfalls könnte die bloße Unkenntnis eines Begriffs nicht von einer bewußt vorgenommenen Nichtzuordnung unterschieden werden.

Die Zuordnung des Begriffs „Zitrusfrüchte" wurde aus der Auswertung herausgenommen, da sich erst nachträglich bei der Auswertung des Haupttests herausstellte, daß es nicht eindeutig verständlich war, ob nach dem Anbau oder dem Angebot von Zitrusfrüchten gefragt war. Dieses Problem war im Pretest nicht aufgetreten.

Um nun die Frage beurteilen zu können, ob die landeskundlichen Kenntnisse der bilingualen Schüler sich von denen der nicht bilingualen unterscheiden, wobei besonders interessiert, ob eventuell verbesserte Kenntnisse bezüglich Frankreich mit Wissensdefiziten bezüglich der anderen beiden Länder einhergehen, müssen die Ergebnisse auf signifikante Unterschiede untersucht werden. Da zwar vermutet werden kann, daß die Kenntnisse der bilingualen Schüler bezüglich Frankreich besser sind als die ihrer nicht bilingualen Mitschüler, es aber nicht vorhersagbar ist, in welche Richtung sich die landeskundlichen Kenntnisse beider

Gruppen hinsichtlich der beiden anderen Länder unterscheiden, erscheint die Formulierung einer ungerichteten Unterschiedshypothese angemessen (BORTZ 1989, S. 142). Als Nullhypothese, gegen die die Alternativhypothese getestet wird, läßt sich folglich formulieren:

H0: Es besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich der landeskundlichen Kenntnisse zwischen bilingualen Schülern und der nicht bilingualen Kontrollgruppe.

Hierbei wird ein Signifikanzniveau von 5,0% vorgegeben, das der Datenqualität soziologischer Forschung angemessen ist (vgl. FRIEDRICHS 1983, S. 16). Alle Ergebnisse mit einem Signifikanzniveau unter dem Testniveau von 5,0% sind in den nachfolgenden Tabellen fettgedruckt. Für sie gilt die Alternativhypothese:

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied bezüglich derlandeskundlichen Kenntnisse zwischen bilingualen Schülern und der nicht bilingualen Kontrollgruppe.

Die signifikant unterschiedlichen Antworten zwischen der bilingualen und der nicht bilingualen Gruppe wurden mit Hilfe des Yates-korrigierten Chi-Quadrat-Tests für nominale 2*2-Kontingenz-Tabellen ermittelt (SAHNER 1990, S. 139). Zusätzlich zu dem Prozentsatz der richtigen Antworten sind daher auch die Chi^2-Werte (bis zu 2 Stellen hinter dem Komma) angegeben.

Die Befragung der Jahrgangsstufe 5 ergibt bei der Beantwortung der landeskundlichen Aufgaben eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der bilingualen Gruppe und der nicht bilingualen Kontrollgruppe (Tab. 13). In etwa einem Viertel aller Fälle (4 von 15) zeigt sich aber signifikant korrekteres Antwortverhalten der einen oder anderen Gruppe. Hierbei wiesen bezüglich England beide Gruppen jeweils eine signifikant korrektere Beantwortung der Fragen auf. Die Zuordnung landeskundlicher Begriffe zur Bundesrepublik Deutschland wurde von beiden Gruppen ohne signifikante Unterschiede geleistet. Lediglich für Frankreich ergab sich eine Abweichung im Antwortverhalten, da die bilingualen Schüler zwei der fünf Aufgaben signifikant besser als die Kontrollgruppe beantworteten, die wiederum eine Aufgabe zu Frankreich signifikant besser löste.

Tab. 13: Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 5

	England			Frankreich			Bundesrepublik Deutschland		
	n.b.	bi.	Chi^2	n.b	bi.	Chi^2	n.b.	bi.	Chi^2
1. Mistral				3,7	**21,2**	10,61			
2. Golfstrom	28,0	34,6	0,63	**29,3**	14,4	5,23			
3. ca. 250 Ew/km²	18,3	23,1	0,38				37,8	26,9	2,03
4. ca. 100 Ew/km²				15,9	21,1	1,08			
5. Erdölförderung	17,1	**33,7**	5,67				23,2	34,6	2,36
6. Königreich	79,3	89,4	2,95						
7. Nato-Mitglied	**52,4**	37,5	3,57				69,5	58,7	1,89
8. Zentralmassiv				12,2	16,2	1,20			
9. Weinbau				67,1	**90,4**	14,21	47,6	41,3	0,49
10. Bundesländer							86,6	**95,2**	3,29
Durchschnitt	39,0	43,7		25,6	28.7		52,9	51,3	

Daten in **Fettdruck** sind signifikant bessere Ergebnisse (Signifikanzniveau 5%)

Damit wird die Nullhypothese bestätigt, und es kann für die Jahrgangsstufe 5 festgehalten werden, daß die bilinguale Gruppe und die Kontrollgruppe bezüglich ihrer landeskundlichen Kenntnisse weitgehend identisch sind. Dies bestätigt auch der durchschnittliche Prozentsatz der richtig vorgenommenen Zuordnungen, der bei allen drei Ländern keine großen Unterschiede zeigt. Es läßt sich also bei den Schülern des bilingualen Zweiges zu Beginn der Sekundarstufe I weder ein deutlicher Wissensvorsprung bezüglich des Zielsprachenlandes noch ein Wissensdefizit hinsichtlich der anderen Länder gegenüber den Schülern des nicht bilingualen Zweiges feststellen.

Die Analyse der Ergebnisse der Jahrgangsstufe 7 (Tab. 14), in der bereits bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird, zeigt für den bilingualen Zweig die zu erwartenden besseren landeskundlichen Kenntnisse über Frankreich (siehe Mistral, Einwohnerdichte, Zentralmassiv, Weinbau). Bei allen fünf Begriffen, die Frankreich zuzuordnen waren, weisen die bilingualen Schüler der 7. Jahrgangsstufe einen deutlich größeren Prozentsatz richtiger Zuordnung auf, in drei Fällen ist dieser Prozentsatz signifikant größer als bei den nicht bilingualen Schülern. Demgegnüber ordnen die Schüler des nicht bilingualen Zweiges vier Begriffe besser, davon einen signifikant besser, England zu. Bei der Zuordnung der landeskundlichen Begriffe

zur Bundesrepublik Deutschland sind die Kenntnisse der bilingualen und nicht bilingualen Schüler im Durchschnitt etwa gleich gut, obwohl die nicht bilingualen Schüler eine Zuordnung (Weinbau) signifikant besser vornehmen.

Tab. 14: Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 7

	England			Frankreich			Bundesrepublik Deutschland		
	n.b.	bi.	Chi²	n.b	bi.	Chi²	n.b.	bi.	Chi²
1. Mistral				6,6	**25,8**	13,72			
2. Golfstrom	48,1	46,9	0,00	17,9	22,7	0,53			
3. ca. 250 Ew/km²	17,9	22,7	0,53				44,3	48,4	0,24
4. ca. 100 Ew/km²				24,5	**37,5**	3,93			
5. Erdölförderung	**53,8**	30,5	12,07				22,6	29,7	1,14
6. Königreich	95,3	91,4	0,83						
7. Nato-Mitglied	67,0	59,4	1,13				79,2	75,0	0,37
8. Zentralmassiv				9,4	**38,3**	24,08			
9. Weinbau				86,8	91,4	0,86	**66,0**	48,8	6,61
10. Bundesländer							96,2	95,3	0,00
Durchschnitt	56,4	50,2		29,0	43,1		61,7	59,4	

Daten in **Fettdruck** sind signifikant bessere Ergebnisse (Signifikanzniveau 5%)

Weitgehende Ähnlichkeit weist die Jahrgangsstufe 9 (Tab. 15) mit der beschriebenen Situation in der 7. Klasse auf. Auch hier ist die landeskundliche Kenntnis über Frankreich bei den bilingualen Schülern mit drei signifikant besseren Zuordnungen gegenüber den nicht bilingualen Schülern deutlich erhöht. Die landeskundlichen England-Kenntnisse sind bei Schülern des bilingualen wie des regulären Zweiges durchschnittlich gleich gut, wobei die nicht bilingualen Schüler einen Begriff signifikant besser zuordnen. Die landeskundlichen Kenntnisse bezüglich Deutschland sind zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern weitgehend ausgeglichen, durch die signifikant bessere Zuordnung eines Begriffs verschiebt sich der durchschnittliche Prozentsatz der richtigen Antworten jedoch etwas zugunsten der nicht bilingualen Schüler.

Für die Jahrgangsstufen 7 und 9 kann übereinstimmend festgehalten werden, daß signifikant bessere Frankreich-Kenntnisse der bilingualen Schüler mit überwiegend gleich guten Ergebnissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern

hinsichtlich England und Deutschland einhergehen. Die vertiefte Kenntnis des Zielsprachenlandes geht somit offenbar nicht zu Lasten der sonstigen landeskundlichen Kenntnisse.

Tab. 15: Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 9

	England			Frankreich			Bundesrepublik Deutschland		
	n.b.	bi.	Chi²	n.b	bi.	Chi²	n.b.	bi.	Chi²
1. Mistral				49,5	**80,8**	23,16			
2. Golfstrom	**60,0**	40,0	8,18	47,6	37,5	1,95			
3. ca. 250 Ew/km2	21,0	15,8	0,67				61,9	70,0	1,30
4. ca. 100 Ew/km2				40,0	**55,0**	4,47			
5. Erdölförderung	60,0	65,0	0,40				**43,8**	16,7	18,62
6. Königreich	93,3	95,8	0,29						
7. Nato-Mitglied	69,5	71,7	0,04				88,6	91,7	0,31
8. Zentralmassiv				61,9	68,3	0,76			
9. Weinbau				91,4	**98,3**	4,35	74,3	61,7	3,51
10. Bundesländer							98,1	98,3	0,00
Durchschnitt	60,8	57,7		58,1	68,0		73,3	67,7	

Daten in **Fettdruck** sind signifikant bessere Ergebnisse (Signifikanzniveau 5%)

Die besseren Kenntnisse der französischen Landeskunde entstammen zum einen den direkt oder indirekt landeskundlichen Themen des intensivierten Französischunterrichts, zum anderen sind sie das Ergebnis einer „dosierten Konzentration" auf frankophone Gebiete im bilingualen Erdkundeunterricht, die sich durch die Verwendung von französischen Atlanten und Schulbüchern zwangsläufig ergibt. Die Ergebnisse zeigen aber auch, daß die Forderungen der kultusministeriellen Empfehlungen (KULTUSMINISTER 1988, S. 9) und der im bilingualen Zweig unterrichtenden Lehrer (DREXEL-ANDRIEU 1988, S. 204), andere Räume und natürlich Deutschland als Bezugsraum nicht zu vernachlässigen, in der Unterrichtspraxis offensichtlich erfüllt werden.

Die Situation bezüglich der landeskundlichen Kenntnisse stellt sich in der Jahrgangsstufe 12 (Tab. 16) weitgehend ausgeglichen dar. Bezüglich England weist sowohl die nicht bilinguale als auch die bilinguale Gruppe jeweils ein signifikant besseres Ergebnis auf, bezüglich Deutschland zeigen sich keine signifikanten

Unterschiede im Kenntnisstand der beiden Gruppen. Im Vergleich zu den anderen Jahrgangsstufen ist der Kenntnisvorsprung der bilingualen Schüler im Hinblick auf Frankreich relativ gering ausgeprägt, was besonders daran zu erkennen ist, daß die bilingualen Schüler zwar noch eine Zuordnung signifikant besser vornehmen, daß aber die Durchschnittswerte der richtigen Zuordnungen zu Frankreich annähernd gleich sind. Da einige der zuzuordnenden Begriffe nicht nur in geographischen Zusammenhängen auftauchen, sondern in gewisser Weise Allgemeinwissen repräsentieren, liegt hier die Vermutung nahe, daß durch außerschulische Informationsquellen (Reisen, Medien) eine Angleichung des Wissenstandes stattgefunden hat, da der Wissenszuwachs der nicht bilingualen Schüler bezüglich Frankreich vor allem seit der Jahrgangsstufe 9 schneller angestiegen ist als der der bilingualen Schüler, die ja besonders in den ersten Schuljahren einen schnelleren Wissenszuwachs bezüglich Frankreich zeigten. Zusätzlich muß berücksichtigt werden, daß einiges von dem in den ersten Schuljahren Gelernten, wenn es nicht ständig gebraucht wird, wieder vergessen wird.

Tab. 16: Landeskundliches Wissen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 12

	England			Frankreich			Bundesrepublik Deutschland		
	n.b.	bi.	Chi^2	n.b	bi.	Chi^2	n.b.	bi.	Chi^2
1. Mistral				83,3	85,7	0,00			
2. Golfstrom	46,3	**73,8**	6,27	68,5	61,9	1,96			
3. ca. 250 Ew/km2	**27,8**	9,5	3,88				77,8	81,0	0,02
4. ca. 100 Ew/km2				63,0	47,6	1,68			
5. Erdölförderung	51,9	71,4	3,01				53,7	54,8	0,00
6. Königreich	100,0	97,6	0,02						
7. Nato-Mitglied	75,9	88,1	1,57				94,4	88,1	0,55
8. Zentralmassiv				70,4	**90,5**	4,64			
9. Weinbau				94,4	100,0	0,92	81,5	88,1	0,36
10. Bundesländer							100,0	100,0	–,– –
Durchschnitt	60,4	68,1		75,9	77,4		81,5	82,4	
Daten in **Fettdruck** sind signifikant bessere Ergebnisse (Signifikanzniveau 5%)									

Bisher wurden die Ergebnisse auf die jeweilige Jahrgangsstufe bezogen betrachtet. Obwohl es sich im vorliegenden Fall nicht um eine Langzeitstudie, sondern um gelegte Querschnitte handelt, die im strengen Sinne nicht als Entwicklung zu interpretieren sind, kann dennoch der Versuch unternommen werden, ein zeitliches Profil aufzuzeigen. Da wegen des hohen Zeit- und Organisationsaufwandes nicht mit einer Langzeitstudie zu rechnen ist, erscheint dieser Interpretationsversuch gerechtfertigt und aufschlußreich; er muß aber mit der entsprechenden Vorsicht betrachtet werden.

Die Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse ist in den Abb. 12 bis Abb. 14 jeweils bezogen auf England, Frankreich und Deutschland dargestellt. Bei der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/Bilingualität) zeigt sich für alle drei Länder ein signifikanter Haupteffekt der Variable „Jahrgangsstufe" in dem Sinne, daß erwartungsgemäß die Kenntnisse im Laufe der Schulzeit ansteigen. Dagegen stellt sich bei der Variable „Bilingualität" nur bezüglich Frankreich ein signifikanter Effekt ein, der darauf hindeutet, daß die bereits für die einzelnen Jahrgangsstufen gefundene positive Beziehung zwischen Bilingualität und landeskundlicher Kenntnis Frankreichs, die den gesamten Lernprozeß im bilingualen Bildungsgang von der Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 12 kennzeichnet, in den Jahrgangsstufen 7 und 9 statistisch signifikant wird (Tab. 17 und Abb. 13).

Tab. 17: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/Bilingualität) bezüglich der landeskundlichen Kenntnisse

	England			Frankreich			Deutschland		
Effekt	F	df	p	F	df	p	F	df	p
Jgst.	25,66	3	**0,000**	161,70	3	**0,000**	45,08	3	**0,000**
Bilingualität in:									
Jgst. 5	1,98	1	0,160	0,49	1	0,692	0,14	1	0,706
Jgst. 7	3,34	1	0,068	27,87	1	**0,000**	0,30	1	0,585
Jgst. 9	2,01	1	0,157	9,55	1	**0,002**	1,86	1	0,135
Jgst.12	3,41	1	0,065	1,44	1	0,231	0,35	1	0,552

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Die graphische Darstellung der Entwicklung landeskundlicher Kenntnisse in Abb. 12 bis Abb. 14 weist folgende Auffälligkeiten auf. Der Kenntniszuwachs bezüglich Deutschland ist bei der bilingualen Gruppe und der nicht bilingualen Kontrollgruppe beinahe deckungsgleich und erfolgt gleichmäßig ohne Einbrüche oder Verflachungen. Demgegenüber verläuft der Kenntniszuwachs bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern bezogen auf ihr Zielsprachenland (bilinguale Schüler: Frankreich; nicht bilinguale Schüler: England) nicht gleichmäßig ansteigend.

Nach einer Phase des akzellerierten Kenntniszuwachses, im nicht bilingualen Zweig von der Jahrgangsstufe 5 bis 7 und im bilingualen Zweig von der Jahrgangsstufe 5 bis 9, stellt sich ein „gebremster" Kenntniszuwachs ein, der sich vermutlich mit zwei Effekten erklären läßt. Zum einen tritt nach längerer Beschäftigung mit einem Themenkomplex eine gewisse „Übersättigung" ein, die aus abnehmender Motivation bei steigender Abneigung gegenüber dem Lerngegenstand entsteht, eine Gefahr, vor der DREXEL-ANDRIEU (1988, S. 204) besonders im Zusammenhang mit einer falsch verstandenen, zu engen Konzentration auf Frankreich im bilingual deutsch-französischen Erdkundeunterricht warnt. Diese Interpretation wird jedoch durch den Verlauf der Motivationskurve (Abb. 8) nicht ausreichend gestützt. Zusätzlich muß daher berücksichtigt werden, daß sich bei gleichzeitigem Hinzulernen neuen Wissens auch das Vergessen früher gelernten Wissens negativ bemerkbar macht, wie KROSS (1989, S. 45) im Zusammenhang mit einer Untersuchung der topographischen Kenntnisse Lateinamerikas besonders für die Jahrgangsstufe 9/10 feststellen konnte.

Daß die Effekte von „Übersättigung" und Vergessen im bilingualen Zweig trotz der intensiveren und häufigeren Beschäftigung mit dem Zielsprachenland offenbar erst später einsetzen und dann weit weniger stark ausgeprägt sind, mag daran liegen, daß hier die unterrichtliche Informationsvermittlung bezüglich des Zielsprachenlandes vielfältiger und in wechselnden Kontexten geschieht. Auch das unterschiedliche außerschulische Informationsverhalten, das bei den bilingualen Schülern stärker differenzierte Benutzung von Informationsquellen und eine höhere Bedeutung der originalen Begegnung gezeigt hat (Kap. 6.2), trägt dazu bei, den Effekt des Vergessens abzumildern.

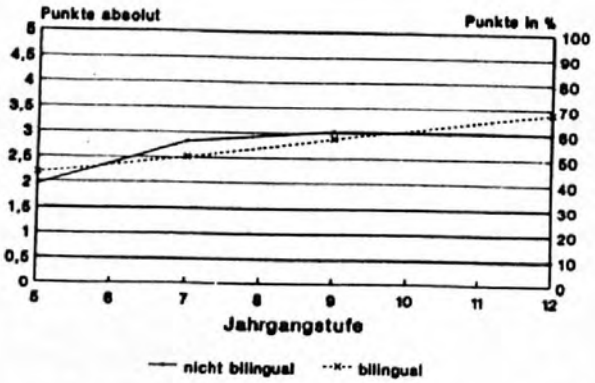


Abb. 12: Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für England

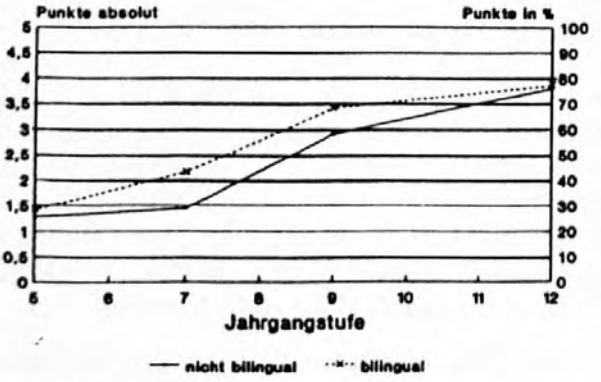


Abb. 13: Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Frankreich

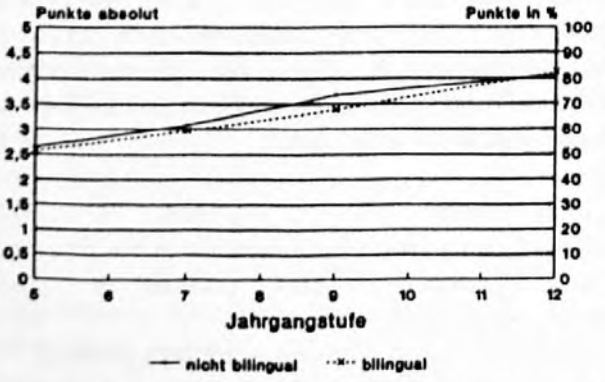


Abb. 14: Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Deutschland

6.4.2. Topographisches Wissen

Während die landeskundlichen Kenntnisse seit den geographiedidaktischen Reformen der frühen 70er Jahre nicht mehr einen zentralen Lerngegenstand des Erdkundeunterrichts darstellen, nimmt die Vermittlung topographischer Kenntnisse im Erdkundeunterricht trotz langandauernder kontroverser Diskussion einen besonderen Stellenwert als „ein konstituierendes Element gegenwärtigen Erdkundeunterrichts" (OESER 1987, S. 23) ein. Nach einer Untersuchung von NIEMZ (1984, S. 52 f.) sind in der 5. Klasse 28,7% der Unterrichtsstunden des Erdkundeunterrichts an Gymnasien den Bereichen Allgemeine Orientierung und Topographie zuzuordnen, in der 7. Klasse verringert sich dieser Anteil auf 4,3%, um dann in der 9. Klasse unter 1% zu sinken. Dieser zumindest anfänglich sehr hohe Anteil am Unterrichtsvolumen mag z.T. daran liegen, daß der Erdkundeunterricht hiermit einer Forderung der Öffentlichkeit nachkommt, die immer noch in der Vermittlung topographischer Kenntnisse eine Hauptaufgabe des Erdkundeunterrichts sieht (KIRCHBERG 1980, S. 8; KÖCK 1989, S. 188). SPERLING (1977, S. 51) hat darauf aufmerksam gemacht, daß sich topographisches Arbeiten zusätzlich zum Erdkundeunterricht auch in nichtgeographischen Fächern wie dem Fremdsprachenunterricht findet, wo es zum Einordnen fachspezifischer Lerninhalte dient (SALZMANN 1985). Darüber hinaus fließen in die topographischen Kenntnisse der Schüler außerschulische Informationen vor allem aus dem Bereich der Massenmedien (SALZMANN/LORANG 1984) und der originalen Begegnung z.B. auf Reisen ein (KIRCHBERG 1984, S. 7).

Wie bereits im Zusammenhang mit der Erstellung der Finalversion des Tests diskutiert wurde, konnte es nicht darum gehen, unter dem Aspekt „Topographie" den ganzen Facettenreichtum dieser Lehrplansäule, wie er bei RICHTER (1988, S. 138 ff.) dargestellt ist, abzudecken. Es sollte vielmehr an einigen ausgesuchten Beispielen die Fähigkeit zur Lokalisierung einiger markanter topographischer Objekte in den beiden Zielsprachenländern England und Frankreich sowie in der Bundesrepublik Deutschland überprüft werden.

Bei dieser Überprüfung auf signifikante Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern bezüglich ihrer topographischen Kenntnisse liegen die Antworten für die Jahrgangstufe 5, in der Länder- und Kontinentumrisse einer Liste mit Länder- und Kontinentnamen zugeordnet werden sollten, auf nominalem Niveau vor und können daher wie die landeskundlichen Kenntnisse mit Hilfe des Chi^2-Tests untersucht werden. Auf dieser Basis sollte erhoben werden, ob bereits in der Jahrgangsstufe 5 vor Einsetzen des bilingualen Erdkundeunterrichts signifikante Unterschiede beim topographischen Wissen der bilingualen und nicht bilingualen Gruppe bestehen.

Da die Daten für die Jahrgangsstufen 7, 9 und 12, in denen bestimmte topographische Objekte in einer Umrißkarte verortet werden sollten, auf ordinalem Niveau („richtig", „teilrichtig", „falsch") vorliegen, sollte der statistische Zusammen-

hang nicht wie bei den landeskundlichen Kenntnissen mit Hilfe des Chi^2-Tests ermittelt werden, sondern mit einem für ordinale Daten geeigneten Verfahren. Für die vorliegende Fragestellung erscheint der U-Test von Mann-Withney aussagekräftiger als der ebenfalls anwendbare Kolmogorov-Smirnov-Test, da sich seine Stärke-Effizienz mit zunehmender Stichprobengröße dem Wert 95,5% nähert und damit bei großen Stichproben - wie im vorliegenden Fall - anderen Verfahren überlegen ist (SIEGEL 1976, S. 123 und 131). Da die vorliegenden Daten auch als Intervalldaten betrachtet werden können, wurde zusätzlich als parametrisches Verfahren der T-Test angewandt. Weil es hierbei jedoch zu abweichenden Ergebnissen kam, mußte dem Mann-Whitney-U-Test als Verfahren für ordinale Daten der Vorzug gegeben werden, da es „weniger Anforderungen an die Skalenqualität des erhobenen Datenmaterials stellt" (BORTZ 1989, S. 162).

So wird im folgenden für die Ergebnisse der Jahrgangsstufe 5 ein Chi^2-Test, für die übrigen Jahrgangsstufen der Mann-Whitney-U-Test zur statistischen Überprüfung der Alternativhypothese (H1) eingesetzt. Es wird für alle Jahrgänge gegen die Nullhypothese:

H0: Es besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich der topographischen Kenntnisse zwischen bilingualenund nicht bilingualen Schülern.

die Alternativhypothese

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied bezüglich der topographischen Kenntnisse zwischen bilingualen undnicht bilingualen Schülern.

teststatistisch geprüft.

Die Auswertung für die Jahrgangsstufe 5 zeigt, daß bis auf die Zuordnung von England, die beide Gruppen gleich erfolgreich durchgeführt haben, die bilinguale Gruppe signifikant besser die Länderumrisse von Deutschland, Frankreich und den Kontinenten Australien, Afrika und Lateinamerika erkannt hat (Tab. 18). Dies läßt vermuten, daß Schüler des bilingualen Zweiges bereits beim Eintritt in den bilingualen Zweig bessere grobtopographische Vorstellungen besitzen als ihre nicht bilingualen Mitschüler. Die Kenntnis der Grobtopographie Europas, die KIRCHBERG (1990, S. 228) als einen Teilbeitrag des Erdkundeunterrichts zur Europaerziehung bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 vermittelt wissen möchte, ist also bei den Schülern des bilingualen Zweiges zumindest ansatzweise bereits zu Beginn der Sekundarstufe I vorhanden. Da zu diesem Zeitpunkt noch kein bilingualer Erdkundeunterricht erteilt wird, kann dieser signifikante Unterschied nicht Ergebnis des bisherigen Unterrichts sein, so daß dem Kenntnisvorsprung auf Seiten der bilingualen Schüler entweder ein größeres intrinsisches Interesse an „fremden Ländern" oder eine detaillliertere Informationsvermittlung durch die Eltern zugrunde liegen muß. Auch frühere Untersuchungen stützen die Vermutung, daß die Topographiekenntnisse der Schüler in den ersten Jahren der Sekundarstufe I stärker durch Privatinteressen und psychische Disposition der

Schüler (BRUCKER 1980, S. 331; DUECK/ZWIRNER 1978, S. 18) sowie die Medien (OESER 1987, S. 53) bestimmt werden als durch den Erdkundeunterricht, obwohl es sich gerade bei den topographischen Kenntnissen um einen besonders geographiespezifischen Lernbereich handelt.

Tab. 18: Zuordnung von Ländernamen zu Länderumrissen
Ergebnisse der Jahrgangsstufe 5
(Anteil der richtigen Lösungen in %)

Land/Kontinente	Schüler		Chi^2	df	p
	nicht bilinguale	bilinguale			
England	51,2 %	62,5 %	1,95	1	0,163
Frankreich	43,9 %	71,2 %	12,99	1	**0,000**
Deutschland	53,7 %	71,2 %	5,32	1	**0,021**
Kontinente zus.	38,2 %	53,5 %	9,35	3	**0,025**
einen Kontinent	20,7 %	18,3 %	-	-	-
zwei Kontinente	12,2 %	25,0 %	-	-	-
drei Kontinente	23,2 %	30,8 %	-	-	-

Chi^2-Werte sind Yates-korrigiert
Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Die Auswertung der Ergebnisse für die Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 warf das methodische Problem auf, daß für die Zuordnung der topographischen Objekte Toleranzzonen ausgewiesen werden mußten, nach denen die Eintragungen der Schüler in die Umrißkarte nach den Kategorien „richtig", „teilrichtig" und „falsch" bewertet werden konnten. Die Abb. 15 bis 17 enthalten diese Toleranzgrenzen, wobei die schwarzen Flächen die Zone beschreiben, in der eine Eintragung noch als „richtig" angesehen wurde. Die schraffierten Flächen weisen dagegen den Toleranzbereich aus, in dem Eintragungen noch als „teilrichtig" gewertet wurden. Da die korrekte Lokalisierung eines punkthaften Objekts wie z.B. einer Stadt, besonders schwierig ist, wurden alle Eintragungen innerhalb einer Toleranzzone von 50 km Durchmesser als „richtig", diejenigen innerhalb einer Toleranzzone von ca. 100 km Durchmesser als „teilrichtig" bewertet. Bei der ebenfalls kaum korrekt durchführbaren Lokalisierung der Flußverläufe galt eine Lokalisierung innerhalb einer Zone von 50 km Breite nach beiden Seiten des Flusses als Toleranzzone für „richtige" und innerhalb einer Zone von jeweils 100 km als „teilrichtige" Zuordnung. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde die Toleranzzone für „richtige" Zuordnung von Flüssen in den Abb. 15 bis 17 nicht gesondert dargestellt. Wo es bei der Lokalisierung von topographischen Objekten zu signifikanten Unterschieden zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern kommt, sind diese durch ein * in den Abbildungen gekennzeichnet.

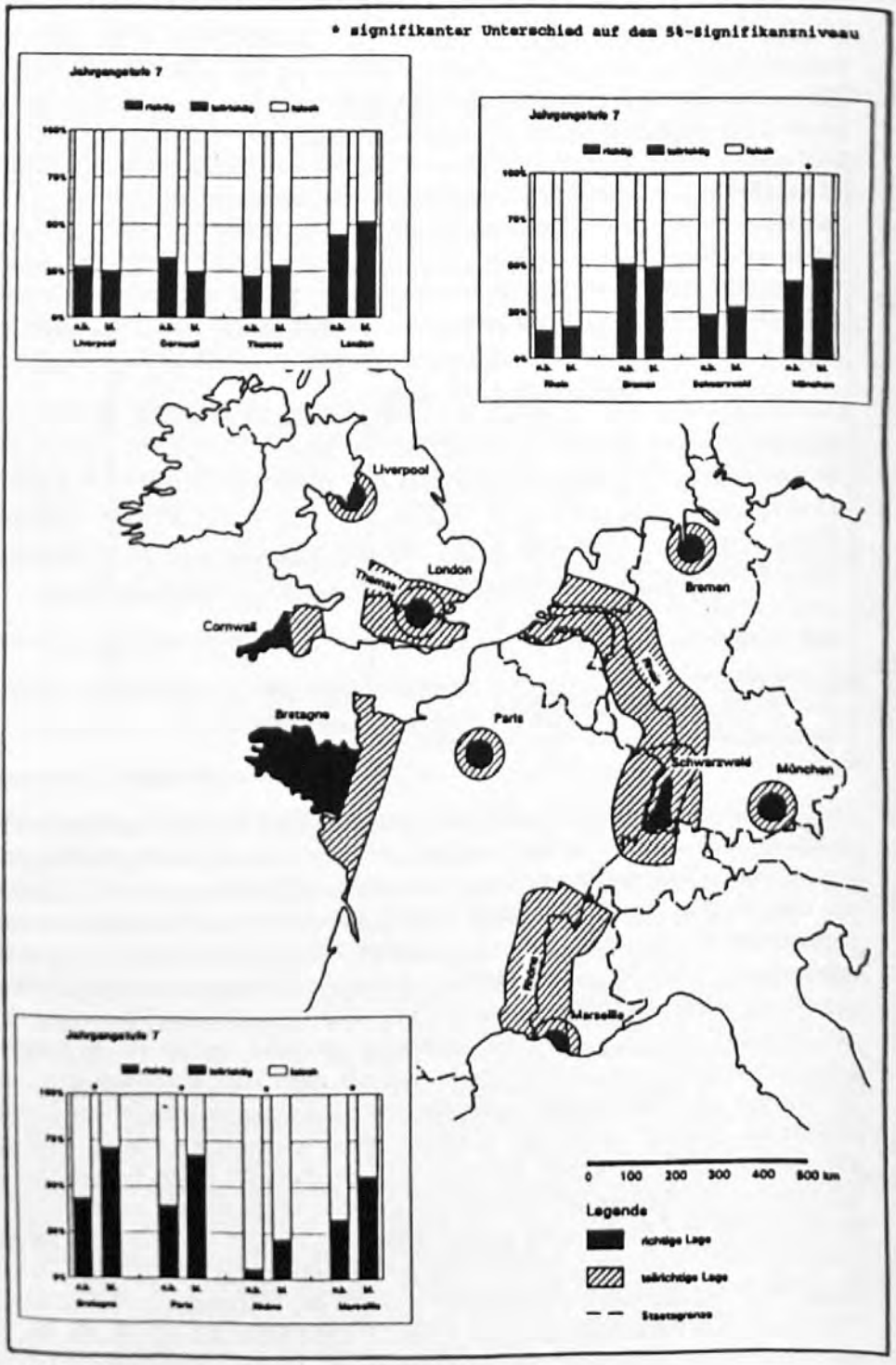


Abb. 15: Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests in der Jahrgangsstufe 7

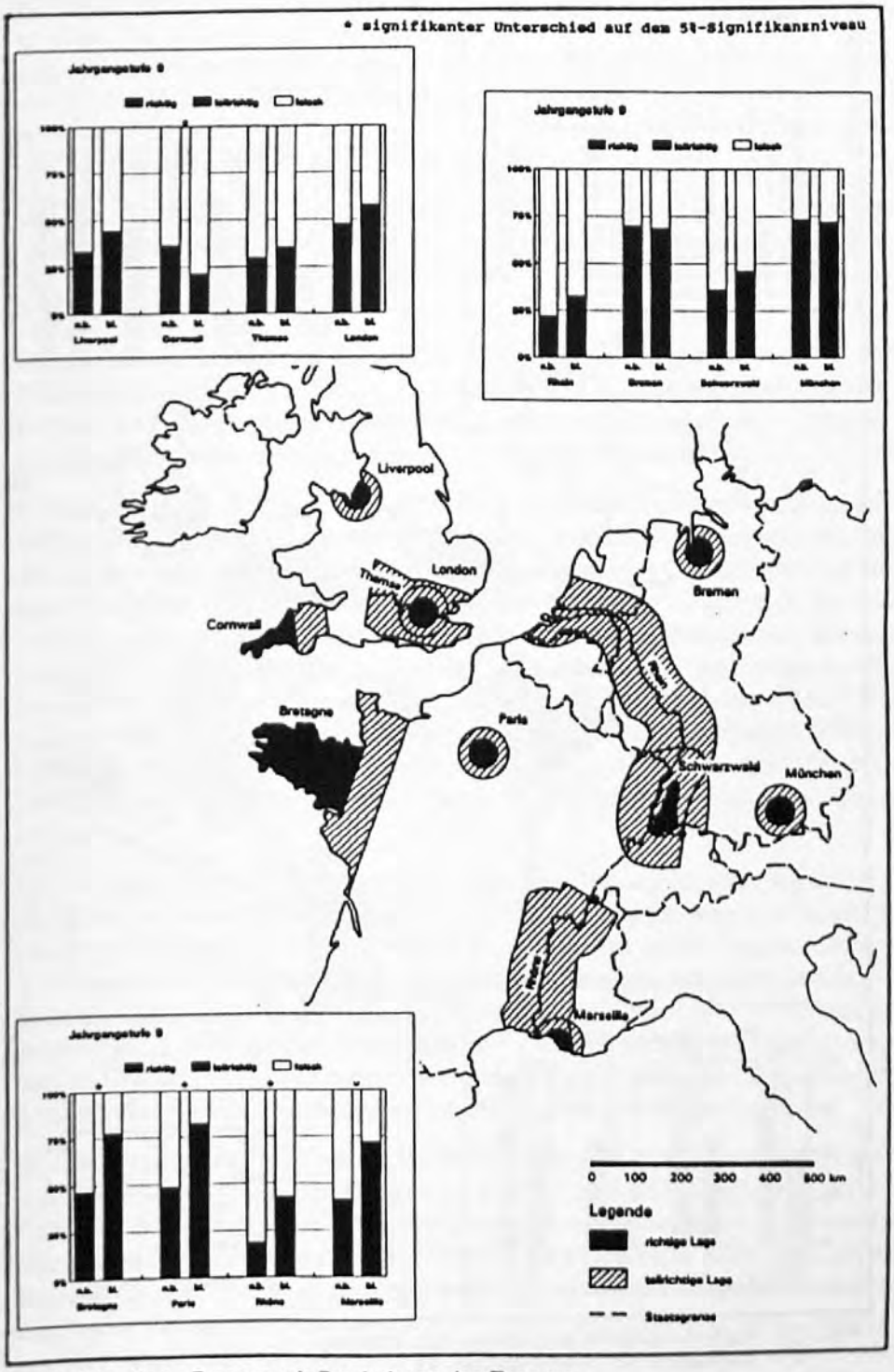


Abb. 16: Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests in der Jahrgangsstufe 9

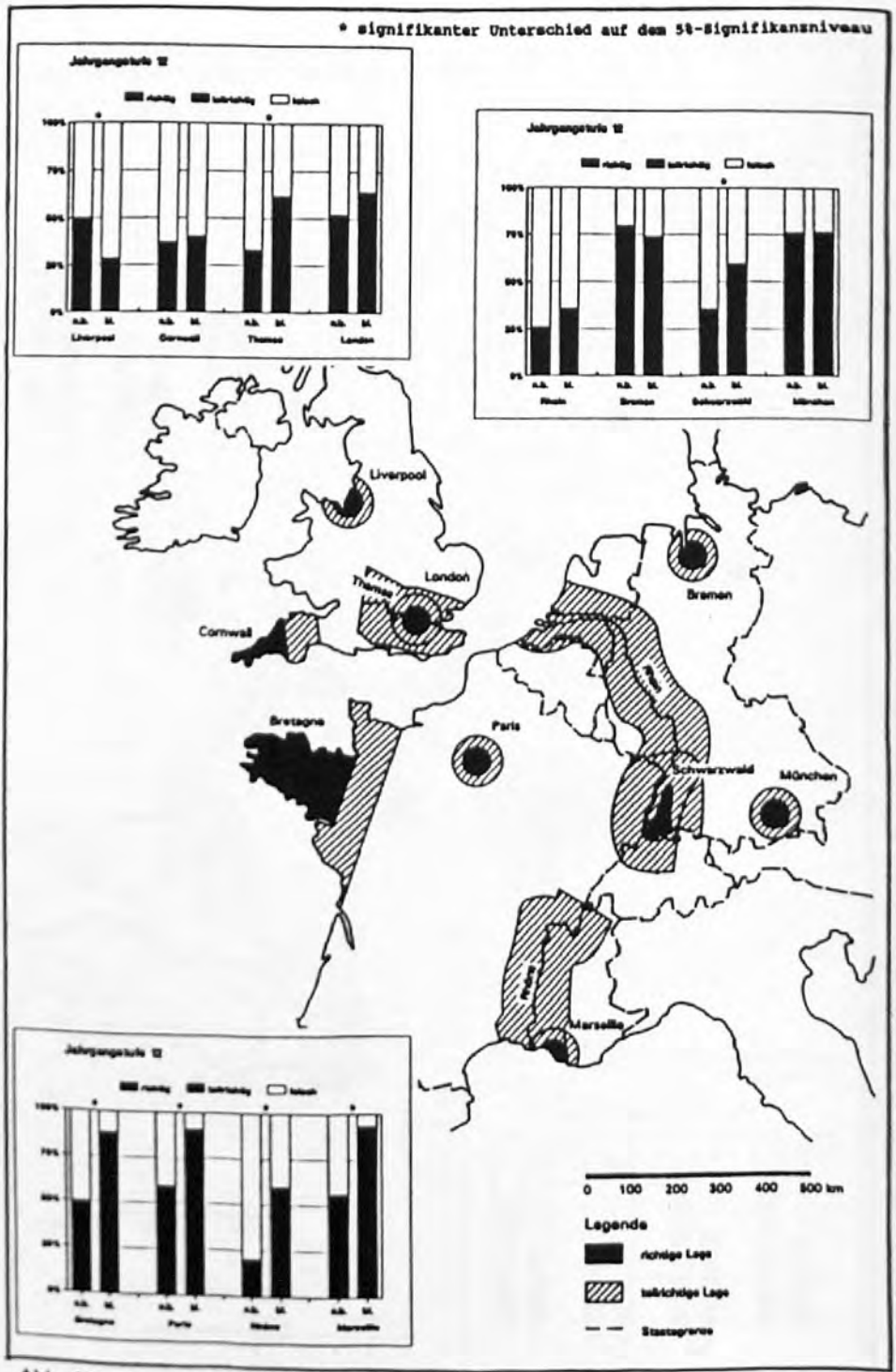


Abb. 17: Karte Europas mit Ergebnissen des Topographietests in der Jahrgangsstufe 12

Die Ergebnisse für die Jahrgangsstufe 7 (Abb. 15) weisen für England eine weitgehende Übereinstimmung beider Gruppen auf, ohne daß es zu signifikanten Unterschieden zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern kommt. Erwartungsgemäß macht die Lokalisierung Londons mit ca. 50% richtigen und teilrichtigen Antworten die wenigsten Probleme; die anderen topographischen Objekte erreichen dagegen nur zu 25% richtige bzw. teilrichtige Antworten.

Bei der Kenntnis der Topographie Frankreichs zeigen sich die bilingualen Schüler weitaus deutlicher im Vorteil als bei den landeskundlichen Zuordnungen. Bei allen vier topographischen Objekten ist ihre Kenntnis signifikant besser als die ihrer nicht bilingualen Mitschüler.

Die Ergebnisse bezüglich Deutschland zeigen, daß große Unterschiede bei der richtigen/teilrichtigen Zuordnung des Rheins (<20%) und Bremens (50%) innerhalb der jeweiligen Gruppe auftreten, was die unterschiedliche Schwierigkeit der Lokalisierung einzelner topographischer Objekte widerspiegelt.

Ein signifikant besseres Ergebnis erzielen die bilingualen Schüler der Jahrgangsstufe 7 bei der Lokalisierung von München, was hauptsächlich dazu beiträgt, daß die für die topographische Kenntnis Deutschlands erreichte Gesamtpunktzahl bei den bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 7 signifikant höher ist als bei den nicht bilingualen Schülern. Da sich ansonsten kaum Abweichungen zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern hinsichtlich der Topographiekenntnis Deutschlands ergeben, sollte man trotz der in Tab. 19 ausgewiesenen Signifikanz nicht unbedingt von wesentlich besseren Kenntnissen der bilingualen Schüler bezüglich der Topographie Deutschlands ausgehen, da dies zu einer Überbewertung der singulär aufgetretenen, besseren Lokalisierung Münchens führen würde.

Die Jahrgangsstufe 9 (Abb. 16) zeigt ein ähnliches Bild wie die Jahrgangsstufe 7. Auch hier finden sich die durchgehend signifikant besseren Topographiekenntnisse der bilingualen Schüler bezüglich Frankreich bei relativ ausgeglichenem Wissensstand bei der Topographie Englands und Deutschlands. Hier weisen nur einmal („Cornwall") die nicht bilingualen Schüler signifikant bessere Kenntnisse gegenüber ihren bilingualen Mitschülern auf. Deutlich verbessert zeigen sich bei beiden Gruppen die Topographiekenntnisse bezüglich Deutschland, wobei sich jedoch keine signifikanten Intergruppen-Unterschiede feststellen lassen.

In der Jahrgangsstufe 12 (Abb. 17) tritt wiederum der signifikante topographische Wissensvorsprung der bilingualen Schüler bezüglich Frankreich hervor. Faßt man die richtigen und teilrichtigen Antworten zusammen, so erreichen die bilingualen Schüler Werte von z.T. über 75% für Frankreich. Auch zeigt die bilinguale Gruppe - bei sonst ausgeglichenem Kenntnisstand - signifikant bessere Ergebnisse bei der Lokalisierung von „Themse" und „Schwarzwald". Demgegenüber lokalisieren die Schüler der nicht bilingualen Kontrollgruppe in der Jahrgangsstufe 12 „Liverpool" signifikant korrekter als die bilingualen Schüler.

Während hinsichtlich Frankreich in allen drei Jahrgangsstufen alle topographischen Zuordnungen von den bilingualen Schülern signifikant besser vorgenommen wurden und damit die Interpretation der Ergebnisse eindeutig ist, bleibt es weitgehend unklar, warum sich bei den beiden anderen Ländern singulär auftretenden Unterschiede bei der Einordnung der topographischen Objekte ergeben, die dazu noch über die Jahrgangsstufen hinweg nicht konstant bleiben. Allenfalls lassen sich die besseren Ergebnisse der bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 12 bezüglich des Schwarzwaldes mit seiner topographischen Nähe zu Frankreich in Verbindung bringen. Alle übrigen signifikanten Abweichungen müssen eher als klassenspezifische Ausprägungen interpretiert werden, da sie sich nicht in einen Gesamtzusammenhang einpassen, der als Wissensvorsprung wie im Falle der bilingualen Schüler hinsichtlich Frankreichs aufzufassen wäre.

So ist festzuhalten, daß die Ergebnisse des Topographie-Tests eindeutig bessere topographische Kenntnisse der bilingualen Schüler bei allen topographischen Objekten in Frankreich ergaben, daß aber bezüglich England und Deutschland nur einzelne Objekte mal von der einen, mal von der anderen Gruppe signifikant besser verortet wurden, ohne daß sich dabei ein Antwortmuster erkennen ließe.

Um nicht nur die topographischen Einzelergebnisse zu betrachten, werden im folgenden Schritt - wie bei den landeskundlichen Kenntnissen - die Ergebnisse des Topographie-Tests auf Länderebene zusammengefaßt und in ihrem „zeitlichen Profil" dargestellt (Abb. 18 bis 20).

Die graphische Darstellung der topographischen Kenntnisse zeigt für die 7. Klasse einen ungefähr gleichen Kenntnisstand der bilingualen und nicht bilingualen Schüler bezüglich England und Deutschland, bei denen durchschnittlich jeweils ca. 30% der topographischen Objekte richtig zugeordnet werden. Für England ist die Wissensprogression bei beiden Gruppen gleich, bezüglich Deutschland erfolgt der Wissenszuwachs zuerst gleich schnell, ab der 9. Klasse bei den bilingualen Schülern schneller als bei den nicht bilingualen. Die Fragen zur Topographie Frankreichs werden bereits in der Jahrgangsstufe 7 von den bilingualen Schülern zu 50% gegenüber 25% bei der Kontrollgruppe richtig beantwortet. Diese Diskrepanz vergrößert sich noch zum Ende der Schullaufbahn (bilinguale Schüler: 70%, nicht bilinguale Schüler: 40%).

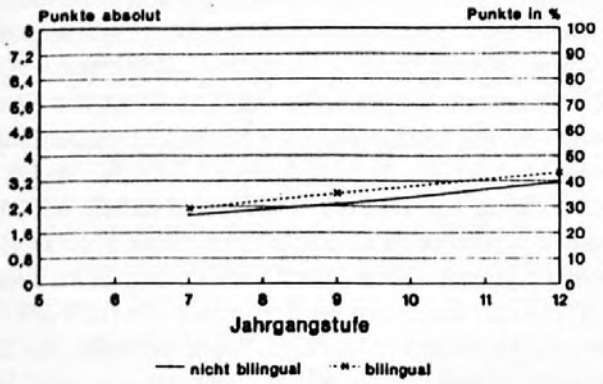


Abb. 18: Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für England

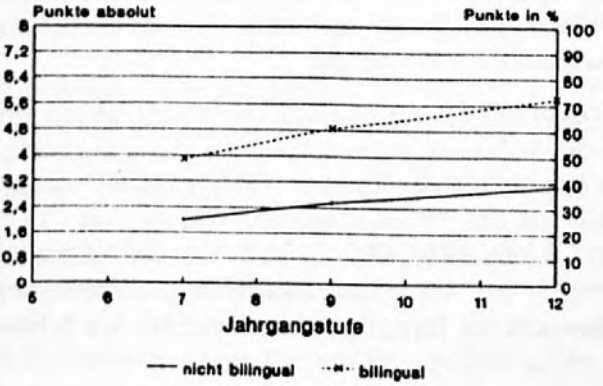


Abb. 19: Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Frankreich

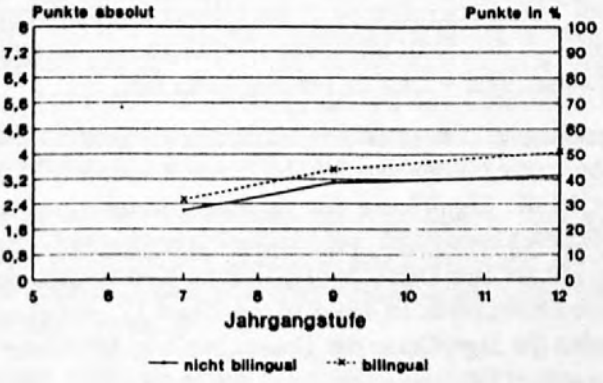


Abb. 20: Entwicklung der topographischen Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität für Deutschland

Auch bei den Topographiekenntnissen ergibt sich eine Unterteilung in beschleunigten und gebremsten Erkenntniszuwachs, wie sie bei der Entwicklung der landeskundlichen Kenntnisse erkennbar war. Diese Verlangsamung bei der Wissensprogression, deren Gründe bereits im Zusammenhang mit den landeskundlichen Kenntnissen erläutert wurden, tritt vor allem bei den bilingualen Schülern hinsichtlich ihrer Kenntnisse der Topographie Frankreichs ab der Klasse 9 auf. Sie zeigt sich aber auch bei der topographischen Kenntnis Deutschlands sowohl für die bilingualen als auch für die nicht bilingualen Schüler. In der bereits angesprochenen Untersuchung von KROSS (1989) ist ebenfalls der „Einbruch" bei den topographischen Kenntnissen in der Jahrgangsstufe 9/10 feststellbar, nachdem es in der Jahrgangsstufe 7/8 zu einem Ausbau des weltweiten topographischen Wissens gekommen war. Auch die Ergebnisse, die HEINEKEN/BANCIC/GIPMANS (1986, S. 33) bezüglich der Einordnung europäischer Städte in einer Umrißkarte Europas erhielten, weisen bei Gymnasiasten eine deutliche Leistungssteigerung vom 12. (Jahrgangsstufe 7) zum 15. Lebensjahr (Jahrgangsstufe 9/10) auf, die sich vom 15. zum 18. Lebensjahr (Jahrgangsstufe 12/13) jedoch nicht mehr fortsetzt. Demgegenüber weist jedoch die bei beiden Gruppen ohnehin relativ geringe Wissensprogression der topographischen Kenntnisse Englands keine solche Zweiteilung der Entwicklung auf.

Wie bei den landeskundlichen Kenntnissen wurde auch bei den topographischen Kenntnissen in der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/Bilingualität) der signifikante Haupteffekt der Variable „Jahrgangsstufe" bestätigt, so daß in Übereinstimmung mit den Untersuchungsergebnissen von CLOSS/GAFFGA/SPERLING (1977, S. 66), BRUCKER (1980, S. 332) und HEINEKEN/BANCIC/GIPMANS (1986, S. 39) von einem erheblichen Einfluß des Erdkundeunterrichts auf den Zuwachs der Topographiekenntnisse bei den Schüler gesprochen werden kann.

Betrachtet man nun den Einfluß, den die Variable „Bilingualität" auf die Topographiekenntnisse der Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen hat, so zeigt sich, daß die Aufgaben zur Topographie Englands zwar während der gesamten Entwicklung vom 7 bis 12 Schuljahr von den bilingualen Schülern etwas besser gelöst werden als von den nicht bilingualen Schülern, die hierbei auftretenden Unterschiede erweisen sich jedoch als insignifikant (Tab. 19).

Auch die topographischen Zuordnungen bei Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland nehmen die bilingualen Schüler besser vor als ihre nicht bilingualen Mitschüler. Hier ist die Signifikanz der Variable „Bilingualität" nicht, wie bei den landeskundlichen Kenntnissen, auf Frankreich beschränkt, sondern sie zeigt sich auch in signifikant besseren topographischen Kenntnissen der bilingualen Schüler bezüglich Deutschland in den Klassen 7 und 12, wobei aus den bereits genannten Gründen die Signifikanz der Unterschiede in der Klasse 7 nicht überbewertet werden sollte (Tab. 19).

Tab. 19: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (Jahrgangsstufe/ Bilingualität) bezüglich der topographischen Kenntnisse

	England			Frankreich			Deutschland		
Effekt	F	df	p	F	df	p	F	df	p
Jgst.	6,46	2	**0,002**	13,93	2	**0,000**	14,28	2	**0,000**
Bilingualität in:									
Jgst. 7	2,13	1	0,145	54,31	1	**0,000**	6,22	1	**0,013**
Jgst. 9	0,65	1	0,419	67,85	1	**0,000**	1,97	1	0,161
Jgst. 12	2,29	1	0,131	37,52	1	**0,000**	9,23	1	**0,002**
Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt									

6.4.3. Allgemeingeographisches Wissen

Während sich die bisherigen Aufgaben des Fragebogens auf im weitesten Sinne geographische Kenntnisse bezüglich der beiden Zielsprachenländer England und Frankreich und als Kontrolle Deutschland bezogen, sollte mit den Fragen zur Allgemeinen Geographie der geographische Kenntnisstand unabhängig von regionalen Lern- und Informationsschwerpunkten ermittelt werden. Unter der Fragestellung, ob es durch den vermehrten Sprachanteil im bilingualen Erdkundeunterricht zu Defiziten aus der Sicht der Geographiedidaktik kommt, ist dieser Fragenteil von besonderer Bedeutung, da seit der Curriculumreform der 70er Jahre die allgemeingeographischen Fragestellungen den modernen Erdkundeunterricht maßgeblich bestimmen.

Infolge der in Kapitel 5.2.3 erläuterten Verfahrensweise - die Aufgaben wurden immer auf der Grundlage der Lernziele und Lerninhalte der vorhergehenden Jahrgangsstufe erstellt - wurden die allgemeingeographischen Kenntnisse erst ab der Jahrgangsstufe 7 erhoben.

Wieder wurde mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests die Nullhypothese

H0: Es besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich der allgemeingeographischen Kenntnisse zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern.

dann zugunsten der Alternativhypothese verworfen, wenn die Wahrscheinlichkeit, daß H0 richtig ist, höchstens 5% betrug (5%-Signifikanzniveau).

In Abb. 21 sind für die Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 die Ergebnisse der multiple-choice-Aufgaben nach richtigen, teilrichtigen und falschen Antworten aufgeschlüsselt wiedergegeben. Der auffällige Unterschied zwischen Fragen, die einen relativ hohen Anteil teilrichtiger Antworten aufweisen und solchen, die nur sehr wenige Antworten dieser Kategorie haben, kommt dadurch zustande, daß es bei ersteren jeweils zwei, bei letzteren nur jeweils eine richtige Antwort gab. Bei den Aufgaben, bei denen zwei richtige Antworten vorgegeben waren, neigten viele Schüler offensichtlich dazu, nach dem Auffinden einer richtigen Antwort nicht mehr nach weiteren möglicherweise korrekten Antworten zu suchen, was dann zu einer nur „teilrichtigen" Beantwortung führte. Ein gutes Beispiel hierfür ist die dritte Aufgabe, bei der es um Methoden der Landgewinnung ging. Demgegenüber war der Fall, wo bei Aufgaben mit nur einer richtigen Lösung zusätzlich eine weitere falsche angekreuzt wurde, so daß sich ebenfalls eine nur „teilrichtige" Antwort ergab, relativ selten.

Mit Ausnahme der letzten Aufgabe zur Infrastruktur, die den Schülern der Jahrgangsstufe 12 offensichtlich größere Schwierigkeiten bereitete, belegen die Ergebnisse der restlichen Aufgaben, daß der Schwierigkeitsgrad nicht zu hoch und die Distraktorenauswahl adäquat war.

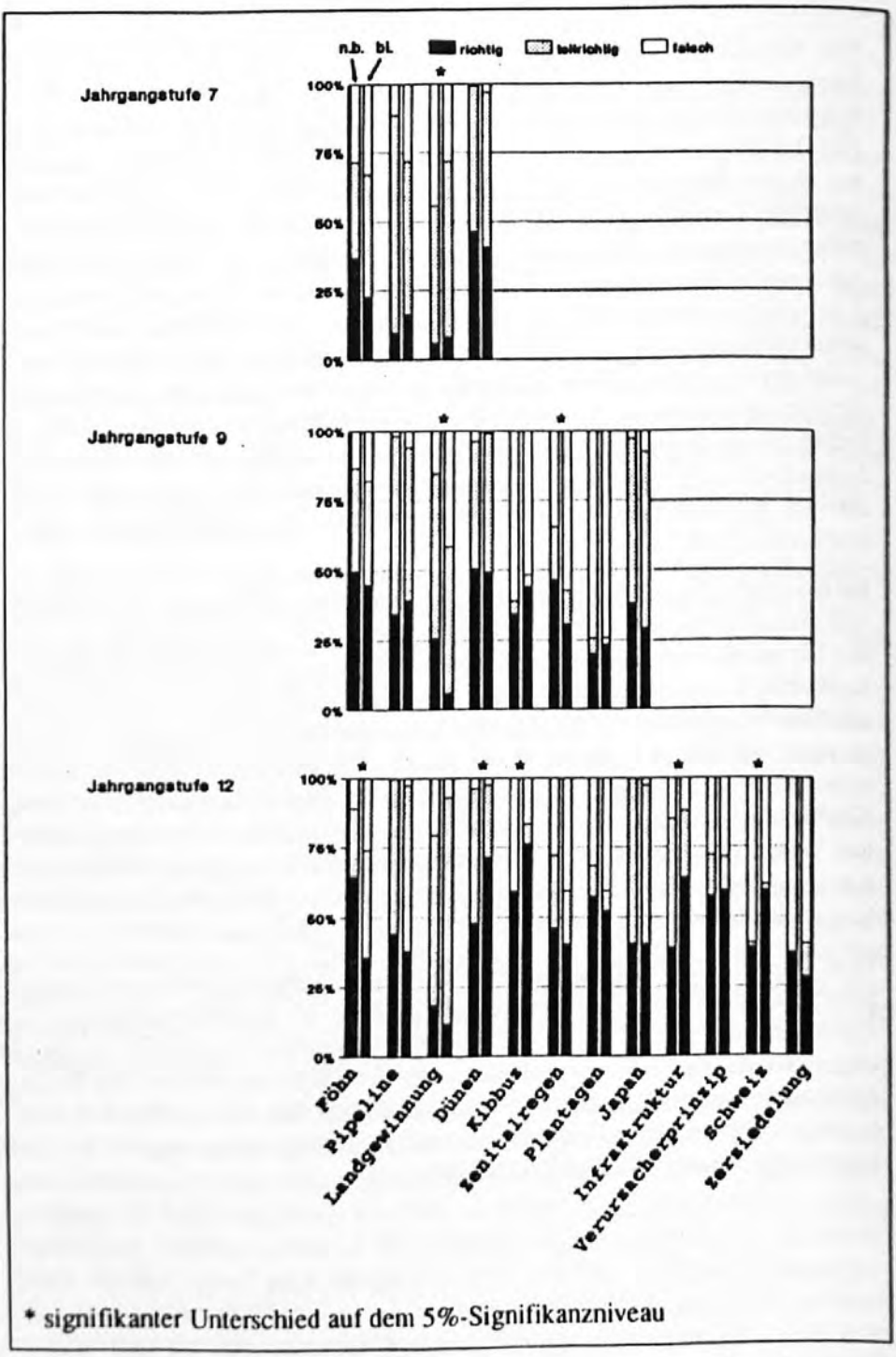
In der Jahrgangsstufe 7, in der nur vier allgemeingeographische Fragen zu beantworten waren, zeigt sich eine weitgehende Übereinstimung der Resultate; nur die Zuordnung von „Deich" und „Polder" als Mittel der „Landgewinnung" nehmen die bilingualen Schüler signifikant korrekter vor als die Schüler der nicht bilingualen Kontrollgruppe. Der in der Jahrgangsstufe 7 einsetzende bilinguale Erdkundeunterricht zeigt damit keine negativen Folgen für die allgemeingeographischen Kenntnisse der bilingualen Schüler. Hier gelingt es offensichtlich durch die zusätzliche Unterrichtsstunde, die dem bilingualen Sachfach Erdkunde in der Jahrgangsstufe 7 zugeschlagen wird, allgemeingeographische Wissenslücken oder eine verlangsamte Wissensprogression als Folge des Fremdsprachengebrauchs im Unterricht gar nicht erst eintreten zu lassen.

Bei den acht Fragen in der Jahrgangsstufe 9 ergibt sich eine leichte Dominanz der nicht bilingualen Schüler, die bei den zwei Fragen zur „Landgewinnung" und zum „Zenitalregen" signifikant bessere Ergebnisse aufweisen. Ob dieses Ergebnis bereits als Folge des bilingualen Unterrichts im Sinne eines verringerten geographischen Wissenserwerbs zu interpretieren ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden, zumal auch einige Aufgaben von den bilingualen Schülern - wenn auch nicht signifikant - besser als von der Kontrollgruppe gelöst wurden. Im Gegensatz zur Jahrgangsstufe 7 scheint sich aber hier, wenn auch nicht sehr ausgeprägt, die Mehrbelastung der Schüler im bilingualen Erdkundeunterricht bemerkbar zu machen.

Die Schüler der Jahrgangsstufe 12 mußten zwölf Fragen beantworten. Hierbei beantworteten die nicht bilingualen Schüler eine Aufgabe, die bilingualen Schüler vier Aufgaben, signifikant besser. Am Ende der Sekundarstufe II ist damit das allgemeingeographische Wissen der bilingualen Schüler erkennbar besser als das ihrer nicht bilingualen Mitschüler, was sehr gut belegt, daß in diesem zentralen Lernbereich des Erdkundeunterrichts weder die Verwendung ausländischer Schulbücher und Atlanten, noch die Mehrbelastung durch Vokabeln und zusätzliche Erläuterungen zu Defiziten führt. Vielmehr scheint die Tatsache, daß z.B. alle Fachtermini im Unterricht zweifach, nämlich auf deutsch und französisch gelernt werden, dazu zu führen, daß der allgemeingeographische Kenntnisstand der bilingualen Schüler gegenüber dem der nicht bilingualen Kontrollgruppe deutlich gefestigter ist und damit Verluste infolge Vergessens weniger häufig auftreten als im regulären Erdkundeunterricht. Das gleiche gilt auch für die Erklärung von allgemeingeographischen Sachverhalten, die in der Regel auf französisch gegeben wird, bei Verständnisproblemen aber regelmäßig in deutsch wiederholt wird.

Es muß dabei berücksichtigt werden, daß vermutlich ein gewisser Selektionsprozeß hinzukommt, der sich daraus ergibt, daß Schüler des bilingualen Zweiges, die diesen Bildungsgang in der Sekundarstufe II mit dem bilingualen Sachfach Erdkunde fortsetzen und nicht in den regulären Zweig wechseln, sicherlich keine oder nur geringe Schwierigkeiten mit diesem Fach haben, wohingegen die Wahlmotive für das Fach Erdkunde in der regulären Sekundarstufe II häufig von seinem Image als „leichtes" Fach geprägt werden. Dies kann jedoch die besseren Ergebnisse im bilingualen Zweig der Sekundarstufe II nicht vollständig erklären, macht aber verständlich, warum die Überlegenheit der bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 12 so überdeutlich ist, nachdem in der Klasse 9 noch ein leichter Vorsprung der nicht bilingualen Schüler zu verzeichnen war.

Eine zeitliche Entwicklungslinie, wie sie bei den landeskundlichen und topographischen Kenntnissen entworfen wurde, kann für die allgemeingeographischen Kenntnisse der befragten Schüler nicht erstellt werden, da sich die Anzahl der allgemeingeographischen Aufgaben mit der Jahrgangsstufe erhöhte. Die Wissensprogression ist somit in der steigenden Anzahl und dem wachsenden Schwierigkeitsgrad der Aufgaben berücksichtigt und stellt sich nicht zwingend in einem höheren Prozentsatz der richtigen Lösungen dar.



* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Signifikanzniveau

Abb. 21: Allgemeingeographische Kenntnisse nach Jahrgangsstufe und Bilingualität

6.4.4. Geographische Methodenkenntnis

Den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 wurde zur Überprüfung der geographischen Methodenkenntnis als Aufgabe das Ablesen der Sommer- und Wintertemperaturen und die Berechnung der Jahresamplitude von drei Klimadiagrammen gestellt. Aus der Kenntnis der Extremwerte und der Jahresamplitude sollte dann die Auswahl des Klimadiagramms mit der höchsten und desjenigen mit der geringsten Kontinentalität erfolgen (siehe Anhang 1). Die Bewertung der Ergebnisse erfolgte wiederum nach den drei Kategorien „richtig", „teilrichtig" und „falsch".

In Abb. 22 sind die Ergebnisse dargestellt, die einen Anstieg der richtigen Lösungen von der Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 12 zeigen. Während die bilinguale und nicht bilinguale Gruppe in der 7. Klasse knapp über 50% der erreichbaren Punkte erzielen, steigt dieser Anteil auf ca. 70% in der Klasse 9 und auf über 75% in der Jahrgangsstufe 12 an. Der Anteil der teilrichtigen Lösungen nimmt von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe kontinuierlich ab. Hieran wird erkennbar, daß sich die Beherrschung geographischer Methoden, die regelmäßig im Erdkundeunterricht Anwendung finden, wie das Ablesen und Interpretieren von Klimadiagrammen, stetig verbessert.

Zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schüler treten beim Mann-Whitney-U-Test keine auf dem 5%-Signifikanzniveau signifikanten Abweichungen hinsichtlich der Richtigkeit der Antworten auf. In der Jahrgangsstufe 12 zeigen sich allerdings - wenn auch nicht signifikant - bessere Ergebnisse der Schüler des nicht bilingualen Zweiges. Dieses Ergebnis spricht dagegen, daß der im vorangegangenen Kapitel genannte Selektionsprozeß allzu deutlich zum Tragen kommt. In diesem Falle wäre bei den bilingualen Schülern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch das Ergebnis hinsichtlich der Beherrschung geographischer Methoden signifikant besser ausgefallen als bei den nicht bilingualen Schüler.

Die häufig von Lehrern des bilingualen Zweiges berichtete Beobachtung, daß die im bilingualen Erdkundeunterricht einmal erlernten geographischen Methoden wegen der in zwei Sprachen erfolgten Einübung besser beherrscht würden als im regulären Erdkundeunterricht, kann allerdings auf der Grundlage dieses Testteils nicht bestätigt werden.

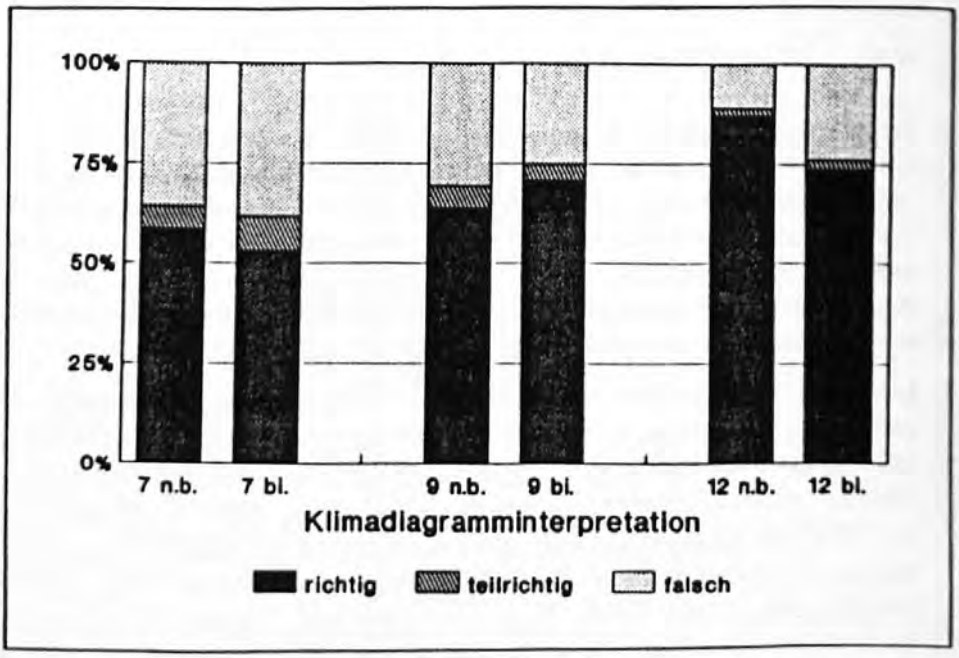


Abb. 22: Geographische Methodenkenntnis nach Bilingualität und Jahrgangsstufe (Klimadiagramminterpretation)

6.4.5. Zusammenfassung

Faßt man die Ergebnisse der verschiedenen kognitiven Teilbereiche zu den geographischen Kenntnissen - Landeskunde, Topographie, Allgemeine Geographie und geographische Methoden - zusammen, so zeigen sich drei wesentliche Ergebnisse:

(1) Bei den landeskundlichen und topographischen Kenntnissen, die sich auf die jeweiligen Zielsprachenländer bzw. Deutschland als Kontrolle bezogen, ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den bilingualen und den nicht bilingualen Schülern bezüglich Frankreich. Hier haben die bilingualen Schüler die deutlich besseren Kenntnisse, was besonders bei der Topographie sichtbar wird. Aber auch die topographischen Deutschland-Kenntnisse der bilingualen Schüler sind etwas, wenn auch nicht signifikant, besser als die der nicht bilingualen Schüler. Vermutlich ist auch das ein Resultat der intensiven Auseinandersetzung mit dem Nachbarland, die ja nicht selten in einer Kontrastierung zum eigenen Land erfolgt.

(2) Bei den von den Zielsprachenländern unabhängigen Fragestellungen zur „Allgemeinen Geographie" und zu „Geographischen Methoden" können die Ergebnisse dahingehend zusammengefaßt werden, daß signifikante Unter-

schiede zwischen beiden Gruppen nur singulär und ohne ein erkennbares Verteilungsmuster auftreten.
Eine Ausnahme in bezug auf die allgemeingeographischen Kenntnisse machen die bilingualen Schüler der Jahrgangsstufe 12. Offensichtlich sind hier die allgemeingeographischen Kenntnisse der bilingualen Schüler nicht nur infolge eines zum Ende der Sekundarstufe I stattfindenden Selektionsprozesses erheblich besser als die ihrer nicht bilingualen Mitschüler, was in ähnlicher Weise auch ENDT (1991) bezüglich der Ergebnisse von Immersions-Programmen in Kanada berichtet.

(3) Betrachtet man den Verlauf des landeskundlichen und topographischen Wissenszuwachses von der Jahrgangsstufe 5 bis zur 12, so kann in einigen Fällen der von KROSS (1989) für die Lateinamerika-Kenntnisse deutscher Schüler beschriebene Einbruch in der Jahrgangsstufe 9/10 bestätigt werden. Allerdings ist er nicht bei allen Teilbereichen zu finden und zeigt sich eher in Form einer verlangsamten Wissensprogression denn in einem auf Vergessen zurückzuführenden „Wissensverlust". Daß diese Verlangsamung im bilingualen Zweig nicht so ausgeprägt ist, kann einerseits auf den intensiveren, da zweisprachig erfolgenden Lernprozeß zurückgeführt werden, andererseits spielt hier auch die außerschulische Informationsbeschaffung eine nicht unerhebliche Rolle, deren Bedeutung nicht unterschätzt werden darf (ENGELHARDT 1990; KROSS 1991b; MARKERT 1991). So kommt dem veränderten Informationsverhalten besonders bei den bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 12, aber auch schon ansatzweise in der Klasse 9, wo die persönliche Begegnung und Anschauung auf Reisen die indirekte Information mittels Medien in stärker werdendem Maße ersetzt (siehe Kapitel 6.2), eine zentrale Bedeutung beim Ausbau und beim Behalten einmal erworbener Kenntnisse zu. Hier erweist sich die im Zusammenhang mit den Informationsquellen geäußerte Vermutung als richtig, daß der bilinguale Unterricht einerseits im bikulturellen, deutsch-französischen Kontext zu verbesserten Kenntnissen führt, daß er aber die Zielsetzung der bikulturellen Erziehung (siehe Kapitel 1.2) überschreitet und mit seiner zunehmenden Ausweitung auf interkulturelle Zusammenhänge direkt zu kognitiven Veränderungen in Form genauerer Kenntnisse weiterer Länder führt. Ob er auch indirekt über veränderte Gewohnheiten bei der Informationsbeschaffung den in seiner punktuellen und oft eurozentrischen Darstellungsweise eher vorurteilsfördernden Einfluß massenmedialer Kommunikation zurückzudrängen vermag (GEIGER 1982, S. 11), muß im folgenden Kapitel untersucht werden.

6.5. Die affektive Ebene - Einstellungen zu anderen Ländern und Völkern

In diesem Abschnitt sollen vier verschiedene Aspekte der affektiven Ebene untersucht werden. Nicht bei allen Aspekten kann allerdings eine scharfe Trennung der affektiven von der kognitiven Ebene vorgenommen werden. Wenn im folgenden zuerst die freien Assoziationen zu anderen Ländern und dann die dazugehörigen, mit Hilfe semantischer Differentiale erhobenen Eindrücke bezüglich ihrer Bewohner behandelt werden, so geschieht dies in dem Bewußtsein, daß hier mit der Ermittlung stereotyper Bilder ein Überschneidungsbereich von Kognition und Affekt angesprochen wird (KROSS 1989, S. 44). Sowohl bei den freien Assoziationen als auch bei den Eindrucksdifferentialen mischt sich Wissen über ein Land und seine Bevölkerung mit Einstellungen, und beides steht in einer Wechselwirkung zueinander. Auch im Zusammenhang mit der Konstruktion von Einstellungsdifferentialen findet sich die seit OSGOOD u.a. (1957) vertretene Auffassung, daß die der Einstellungsmessung dienenden semantischen Differentiale die kognitive und affektive Bedeutung der Einstellungsobjekte messen (SCHÄFER 1975a, S. 103; BARROWS 1981, S. 17).

Anders als die freien Assoziationen und Eindrucksdifferentiale sind die Aspekte „Urteilssicherheit" und „Einstellungsänderung im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten" deutlich dem affektiven Bereich zuzuordnen. Besonders SODHI/BERGIUS (1953) betonen, daß die Starrheit bzw. Festigkeit einer Einstellung, wie sie im Zusammenhang mit der Urteilssicherheit diskutiert wird, eine feste Verwurzelung im Affektiven aufweist. Im Umkehrschluß müssen dann auch die unter bestimmten Bedingungen auftretenden Einstellungsänderungen als wesentlich durch affektive Prozesse geprägt angesehen werden.

6.5.1. Die freien Assoziationen

Die Aufgabe, spontane, freie Assoziationen aufzuschreiben, die einem zu gewissen Ländern einfallen, ist bereits in verschiedenen Untersuchungen zur Ermittlung von Länderstereotypen, besser Länderimages, angewendet worden (HADDON 1960; NEBEL 1984; KROSS 1977, 1989). In der vorliegenden Befragung waren die Schüler aufgefordert, möglichst spontan aufzuschreiben, was ihnen zu den beiden Ländern Frankreich und England einfiel. Hierbei sollten als Richtwert jeweils ungefähr drei Begriffe aufgeschrieben werden, es konnten aber auch weniger oder mehr Begriffe genannt werden. Da bei den nachfolgenden semantischen Differentialen gezielt nach nationalen Stereotypen hinsichtlich „Franzosen", „Engländer" etc. gefragt wurde, sollte vorher Raum gelassen werden für weiterreichende Assoziationen, die das Land und seine Bewohner betreffen konnten. Aus organisatorischen Gründen wurden nur die spontanen Assoziationen für die beiden Länder erhoben, deren Sprache die bilingualen Schüler und die Schüler der nicht bilingualen Kontrollgruppe erlernen, auf die anderen bei den semantischen Differentialen vertretenen Nationalitäten wurde verzichtet.

In einem ersten Schritt werden kurz die quantitativen Unterschiede im Antwortverhalten der bilingualen und nicht bilingualen Gruppe dargestellt, um dann in einem zweiten Schritt die Antworten inhaltlich zu analysieren und mit Untersuchungen von WILLIAMS u.a. (1984), DFJW (1980) und NEBEL (1984) zu vergleichen.

6.5.1.1. Quantitative Analyse

Der quantitative Vergleich der assoziierten Begriffe zeigt ein deutliches Muster bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern (Tab. 20). Bezüglich England ist die Anzahl der ausgelösten Assoziationen anfänglich bei beiden Gruppen gleich, sie steigt dann aber bei den nicht bilingualen Schülern bis zur Jahrgangsstufe 7 erkennbar an, um bis zur 12. Jahrgangsstufe dieses Niveau zu halten. Dieser quantitative Zuwachs an Assoziationen stellt sich bei den bilingualen Schülern, die erst in der Klasse 7 mit Englisch als zweiter Fremdsprache beginnen, etwas verzögert mit der Klasse 9 ein und zeigt danach die gleiche Stagnation, die bei der nicht bilingualen Kontrollgruppe ab Klasse 7 auftritt.

Ein ganz ähnlicher Verlauf zeigt sich bei den freien Assoziationen zu Frankreich, wo allerdings die Anzahl der Assoziationen in der Jahrgangsstufe 5 bei den bilingualen Schülern mit 3,1 Nennungen ein erheblich höheres Ausgangsniveau hat als im nicht bilingualen Zweig mit nur 2,6 Nennungen. Auch hier stellt sich wieder ein deutlicher Zuwachs an Nennungen auf Seiten der bilingualen Schüler bis zur Klasse 9 ein, wo - wie in der Jahrgansgtufe 12 - von jedem Schüler durchschnittlich etwa drei bis vier Begriffe spontan zu Frankreich assoziiert werden. Demgegenüber zeigt sich bei der nicht bilingualen Kontrollgruppe nur ein relativ geringer Wandel von der 5. zur 12. Jahrgangsstufe, wobei in der Jahrgangsstufe 9, vermutlich infolge des zu diesem Zeitpunkt stattfindenden Schüleraustauschs, die meisten Nennungen pro Schüler (3,0) auftreten.

Tab. 20: Durchschnittliche Anzahl der spontanen Nennungen pro Schüler

Klasse	5		7		9		12	
	n.b.	bi.	n.b.	bi.	n.b.	bi.	n.b.	bi.
England	2,4	2,6	2,9	2,4	3,1	2,8	3,1	2,9
Frankreich	2,6	3,1	2,7	3,3	3,0	3,5	2,8	3,5

6.5.1.2. Inhaltliche Analyse

Nach diesem rein quantitativen Vergleich soll nun herausgefunden werden, ob es auch inhaltliche Unterschiede bei den freien Assoziationen gibt. Werden also dieselben oder differierende Begriffe von bilingualen und nicht bilingualen Schülern mit einem Land in Verbindung gebracht? Welche Assoziationen lassen sich zu bestimmten Dimensionen (Politik, Touristisches etc.) zusammenfassen? Wie groß ist der Anteil der Begriffe, die nicht zu diesem „kollektiven Bild" gehören, das die betreffende Gruppe von einem Land hat, sondern zum „individuellen Bild", das sich der einzelne macht?

Als Auswahlkriterium für die auszuwertenden Begriffe galt, daß sie mindestens 2% aller Nennungen in der betreffenden Gruppe (z.B. 5. Klasse bilingual) auf sich vereinen mußten und mindestens in zwei Klassen einer Jahrgangsstufe erwähnt wurden. Dieses letzte Kriterium sollte verhindern, daß Besonderheiten einer bestimmten Klasse (z.B. die namentliche Nennung des Fremdsprachenlehrers o.ä.) mit in die Auswertung einbezogen wurden.

Die spontanen Assoziationen lassen sich in drei verschiedene Gruppen einteilen. Zuerst soll dies am Beispiel der Assoziationen zu England verdeutlicht werden. Von den am häufigsten genannten Begriffen finden sich drei (London, Königreich/Königin, Nebel/Regen) in allen Jahrgangsstufen, sowohl bei bilingualen als auch bei den nicht bilingualen Schülern; zwei weitere Begriffe (Tower Bridge und Big Ben) sind in sieben der acht Gruppen vertreten. Diese fünf Begriffe bilden somit den gruppenunabhängigen Teil des Englandbildes. Er ist in der Jahrgangsstufe 5 noch nicht so eindeutig ausgeprägt, findet sich aber ganz deutlich bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern ab der 7. Jahrgangsstufe und wird sich vermutlich genauso bei anderen Befragungen von Schülern und auch Erwachsenen ergeben.

Des weiteren läßt sich ein gruppenspezifisches Bild Englands erkennen, das von der jeweiligen Schulsituation bestimmt ist. Hier spielen z.B. die im Lehrplan vorgesehenen landeskundlichen Informationen (STEINHÄUSER 1987, S. 265 ff.), der Schüleraustausch, aber auch das altersspezifische Interesse der Schüler eine Rolle (TIEMANN 1981, S. 171). So taucht zum Beispiel bei den nicht bilingualen Schülern in der 7. Klasse, also nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht, der Begriff „Brieffreundschaft" auf, ein Begriff, der in der bilingualen Gruppe, die sich im ersten Jahr des Englischunterrichts befindet, natürlich noch nicht assoziiert werden kann. „Austausch" wird von den nicht bilingualen Schülern in der Klasse 9, wenn der Schüleraustausch mit England stattfindet oder gerade stattgefunden hat, assoziiert. Die bilingualen Schüler nennen dagegen diesen Begriff natürlich in den Klassen 7, 9 und 12 im Zusammenhang mit Frankreich. Politische Begriffe wie „konservativ" oder „Thatcher" treten erst in der Jahrgangsstufe 12 auf, wo sie entwicklungsbedingt für die Schüler von Interesse sind. Innerhalb dieses gruppenspezifischen Teils des Englandbildes treten die größten

inhaltlichen Abweichungen auf. Aber auch zahlenmäßig unterscheiden sich die Nennungen in diesem Bereich. Klar zeigt sich, daß das Bild der nicht bilingualen Schüler bezüglich England bereits früher differenziert ist als bei den bilingualen Schülern. Dieser Eindruck ändert sich jedoch in der Jahrgangsstufe 12, wo die bilingualen Schüler mehr gruppenspezifische Aspekte betonen.

Als letzte Begriffsgruppe muß der individuelle Teil des Englandbildes genannt werden. Hierunter fallen all diejenigen Nennungen, die sich auf persönliche Erfahrungen und Aspekte des Englandbildes wie z.B. den Namen des Brieffreundes/der Brieffreundin, den Urlaubsort oder ähnliches beziehen. Je größer der Anteil dieser Begriffsgruppe am Gesamtbild ist, als desto individualisierter kann es angesehen werden. So ist das Bild, das die nicht bilingualen Schüler mit Ausnahme derjenigen in der 5. Klasse von England haben, in der Regel zu 35%-40% weitgehend von individuellen Aspekten geprägt, während dieser Anteil bei den bilingualen Schülern bei nur ca. 30% liegt.

Die freien Assoziationen zu Frankreich bestätigen die bisherigen Ergebnisse, wobei einige Tendenzen noch deutlicher zum Ausdruck kommen. So besteht das gruppenunabhängige Frankreichbild aus folgenden nach Häufigkeit sortierten fünf Begriffen: Paris, Eiffelturm, Baguette, Wein und Ferien. Sie werden von bilingualen und nicht bilingualen Schülern aller Jahrgangsstufen unterschiedslos genannt (BOYER 1973, S. 69). Hinzu kommen noch die Begriffe „Meer" (sechsmal) und Sonne (fünfmal). Diese Begriffe geben wesentliche Bestandteile des deutschen Frankreich-Stereotyps, oder besser des Frankreich-Images (siehe Kap. 3.1), wieder, das von der Metropole Paris, ihren Sehenswürdigkeiten und den kulinarischen Besonderheiten sowie seiner Eignung als Reiseland bestimmt wird (DFJW 1980). Auffällig ist, daß die nicht bilingualen Schüler bei Frankreich „Meer" assoziieren, die bilingualen Schüler aber z.T. präzisieren und „Mittelmeer" schreiben.

Als gruppenspezifischer Teil läßt sich bei den bilingualen Schülern in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 die Assoziation „Austausch" identifizieren, die bei den nicht bilingualen Schülern bezüglich Frankreich nicht auftaucht. Ebenso verhält es sich mit dem Begriff „Sprache", der ausschließlich von den Schülern des bilingualen Zweiges im Zusammenhang mit Frankreich genannt wird. Demgegenüber fällt ihnen nicht ihr Unterricht oder die Schule ein, wenn sie an Frankreich denken, ganz im Gegensatz zu ihren nicht bilingualen Mitschülern, von denen diejenigen, die in der Klasse 7 Französisch als zweite Fremdsprache gewählt haben, mit Frankreich auch häufig das Begriffspaar „Schule/Unterricht" assoziieren. Zu den gruppenspezifischen Anteilen des Frankreichbildes gehört auch der politische Aspekt „Zentralismus", der ausschließlich von den bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 12 erwähnt wurde.

Der individuelle Einfluß auf das Frankreichbild beträgt bei den nicht bilingualen Schülern der Klassen 5 und 7 ca. 20% und steigt in den Klassen 9 und 12 auf über 25% an. Dagegen ist dieser Anteil in der Ausgangssituation der 5. Klasse des bi-

lingualen Zweiges mit fast 30% bereits deutlich höher, und er erhöht sich noch auf über 30% in der Klasse 9 und auf über 35% in der 12. Jahrgangsstufe. Die Assoziationen zu Frankreich enthalten also bei den bilingualen Schülern weitaus mehr individuelle Aspekte als bei den nicht bilingualen Schülern. Mit immerhin einem Drittel der Nennungen ist der individuelle Teil des Frankreichbildes nach dem gruppenunabhängigen mit einem stark schwankenden Anteil von 40-50% der zweitgrößte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die spontanen und freien Assoziationen zu „England" und „Frankreich" bei bilingualen wie nicht bilingualen Schülern durchgehend positiv waren. Während aber bezüglich England das Essen und das Wetter („Regen/Nebel") negativ neben den sonst positiven touristischen Attraktionen (London, Tower Bridge, Big Ben u.a.), vermerkt wurden, gilt Frankreich als attraktiv wegen seiner touristischen Sehenswürdigkeiten (Paris, Eiffelturm u.a.), seiner Eignung als Reiseland (Meer, Sonne, Ferien) und seiner kulinarischen Besonderheiten (Baguette, Käse, Wein). Die Untersuchungen von NEBEL (1985) bestätigen dabei, daß diese drei Aspekte des Frankreichbildes offenbar über verschiedene Altersstufen hinweg und zwischen verschiedenen Schulformen konstant sind.

Hier zeigt sich der Einfluß der von RIEMENSCHNEIDER (1981) und PETER/SCHUMANN (1988) analysierten neuen Französisch-Lehrbücher, die „Frankreich fast ausschließlich aus der Perspektive des Touristen ohne Überfrachtung durch geographische, historische oder soziokulturelle Hintergrundinformationen" zeichnen (PETER/SCHUMANN 1988, S. 50). So werden dann auch historische und politische Aspekte von den Schülern weitgehend ausgeklammert. Bis auf die bereits erwähnte Ausnahme der bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 12 nennen infolge ihrer altersspezifischen Interessen die Begriffe „konservativ" und „Thatcher" bei England und „Zentralismus" bei Frankreich.

Es gibt zwar einige weitere Besonderheiten bei den Assoziationen der bilingualen Schüler zu Frankreich (Austausch, Sprache, Zentralismus), diese zeigen jedoch kein völlig unterschiedliches Frankreichbild zwischen bilingualen Schülern und der nicht bilingualen Kontrollgruppe. Aus dem höheren Anteil der „sonstigen" Assoziationen kann jedoch auf eine stärkere Individualisierung des Frankreichbildes bei den bilingualen Schülern geschlossen werden. Ebenso zeigen sich keine wesentlichen Abweichungen zwischen dem Bild, das bilinguale und nicht bilinguale Schüler von England haben; aber auch hier ist der individuelle Anteil am Gesamtbild des Landes bei der Schülergruppe größer, die den längeren und intensiveren Kontakt mit der dort gesprochenen Sprache und gelebten Kultur hat.

6.5.2. Die semantischen Differentiale

Zusätzlich zu den freien Assoziationen wurde mit dem auf OSGOOD (1952) und HOFSTÄTTER (1956) zurückgehenden semantischen Differential ein weiteres sogenanntes Assoziationsverfahren angewendet. SCHÄFER (1973) hat auf dieser Grundlage mit dem Eindrucksdifferential für die 'Beurteilung von Völkern' ein standardisiertes Verfahren zur Ermittlung von stereotypen Bildern entwickelt, das bei der vorliegenden Befragung eingesetzt wurde. In der folgenden Auswertung der Ergebnisse soll in einem ersten Schritt das deutsche Autostereotyp der bilingualen und nicht bilingualen Schüler ermittelt werden und auf eventuelle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen untersucht werden. Im Rahmen einer „bilingual immersion education", die im wesentlichen dem bilingualen Unterricht in Deutschland entspricht, wurden von LAMBERT (1987) Mitte der 70er Jahre in einer ebenfalls mit einem Eindrucksdifferential arbeitenden Untersuchung keinerlei negative Auswirkungen bilingualer Erziehung auf das Autostereotyp der Schüler festgestellt. Die Gültigkeit dieser Aussage soll für die Schüler bilingualer deutsch-französischer Zweige in Nordrhein-Westfalen überprüft werden.

Während bisher keine Veränderungen der Autostereotype durch bilingualen Unterricht belegt sind, zeigte sich aber eine leichte Verbesserung des Heterostereotyps bezüglich der ethnischen oder nationalen Gruppe, deren Sprache man im bilingualen Unterricht erlernte. Diese Effekte waren jedoch nicht besonders ausgeprägt (LAMBERT 1987). Zusätzlich zur Überprüfung dieser Ergebnisse soll im folgenden auch untersucht werden, ob Unterschiede bei der Stereotypisierung weiterer nationaler Gruppen bestehen. Die Ergebnisse können dann mit denen anderer Untersuchungen (KARSTEN 1966; TIEMANN 1982; HAUBRICH/SCHILLER/WETZLER 1990 u.a.) verglichen werden. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die Vermutung HELFRICHs (1991), daß durch den bilingualen Unterricht exemplarisch auch ein besseres Verständnis für andere europäische Nachbarländer entwickelt wird.

Für den bilingualen Unterricht sollen damit drei Fragen beantwortet werden:

1. Kommt es im Verlauf der bilingual-bikulturellen Erziehung im bilingualen Unterricht zu Veränderungen desAutostereotyps der beteiligten Schüler?
2. Treten durch den intensivierten Fremdsprachenunterricht und die Beschäftigung mit der Kultur des Zielsprachenlandes positive Einstellungsänderungen gegenüber denMenschen auf, die diese Sprache als ihre Muttersprache sprechen?
3. Führt der bilinguale Unterricht im Sinne eines exemplarischen interkulturellen Lernens auch zu einer Einstellungsverbesserung gegenüber Angehörigen anderer ethnischer oder nationaler Gruppen?

Da kein Material aus einer Langzeituntersuchung vorliegt, bedeutet „positive Einstellungsänderung" in diesem Zusammenhang eine positive Abweichung von den Einstellungen der Mitglieder der nicht bilingualen Kontrollgruppe.

6.5.2.1. Vergleich des Autostereotyps deutscher Schüler aus dem bilingualen und dem nicht bilingualen Zweig

Das deutsche Autostereotyp, wie es auf der Basis des Eindrucksdifferentials ermittelt wurde, ist für die einzelnen Jahrgangsstufen in Abb. 23 dargestellt. Allerdings ändert sich gegenüber dem Fragebogen die Reihenfolge der einzelnen Polaritäten, da diese nach den beiden von SCHÄFER (1973) ermittelten Faktoren „sozio-ökonomischer Entwicklungzustand" und „Temperament" geordnet wurden. Auch sind die Polaritäten so umgestellt, daß auf der linken Seite die Adjektive stehen, die nach Meinung der befragten Schülern das deutsche Autostereotyp wiedergeben. Hierbei sind sie innerhalb der beiden Faktoren nach abnehmender Intensität geordnet.

Die graphische Darstellung kann wie folgt gelesen werden: Innerhalb des Faktors „sozio-ökonomischer Entwicklungsstand" wird das Autostereotyp der deutschen Schüler durch „frei", „modern", „städtisch", „selbständig" und „aufgeschlossen" beschrieben. Dabei ist die Zuordnung von „frei" durchschnittlich am stärksten, die von „aufgeschlossen" am wenigsten eindeutig. Das gleiche gilt für den Faktor „Temperament", wo das deutsche Autostereotyp von den Schülern mit abnehmender Eindeutigkeit die Adjektive „sauber", „genau", „laut", „fleißig" und „temperamentvoll" enthält. Diese Darstellungsart ermöglicht es später, bei der Interpretation der Heterostereotypen auf einen Blick prinzipielle Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten zwischen Auto- und Heterostereotyp auf der Grundlage der beiden Faktoren zu erkennen. So deutet eine ganz oder größtenteils durch den linken oberen Quadranten verlaufende Kurve eines Heterostereotyps eine weitgehende Ähnlichkeit von Auto- und Heterostereotyp im Bereich des sozio-ökonomischen Entwicklungsstandes an. Ein Verlauf im unteren linken Quadranten zeigt eine temperamentsbezogene Ähnlichkeit. Verläuft dagegen die Kurve eines Heterostereotyps hauptsächlich durch den rechten oberen Quadranten, so ist dies ein Anzeichen dafür, daß die Befragten sozio-ökonomische Unterschiede zwischen der eigenen nationalen Gruppe und der Fremdgruppe sehen. Temperamentsbezogene Unterschiede würden schließlich durch einen Verlauf des Heterostereotyps im unteren rechten Quadranten angezeigt.

In Übereinstimmung mit DIEHL/SCHÄFER (1975, S. 200) kann das Datenniveau der vorliegenden Eindrucksdifferentiale als intervallskaliert aufgefaßt werden und damit einem T-Test zur Ermittlung signifikanter Mittelwertsunterschiede zwischen dem Autostereotypen-Konzept der bilingualen und dem der nicht bilingualen Schülern unterzogen werden. Hierbei wird die Nullhypothese:

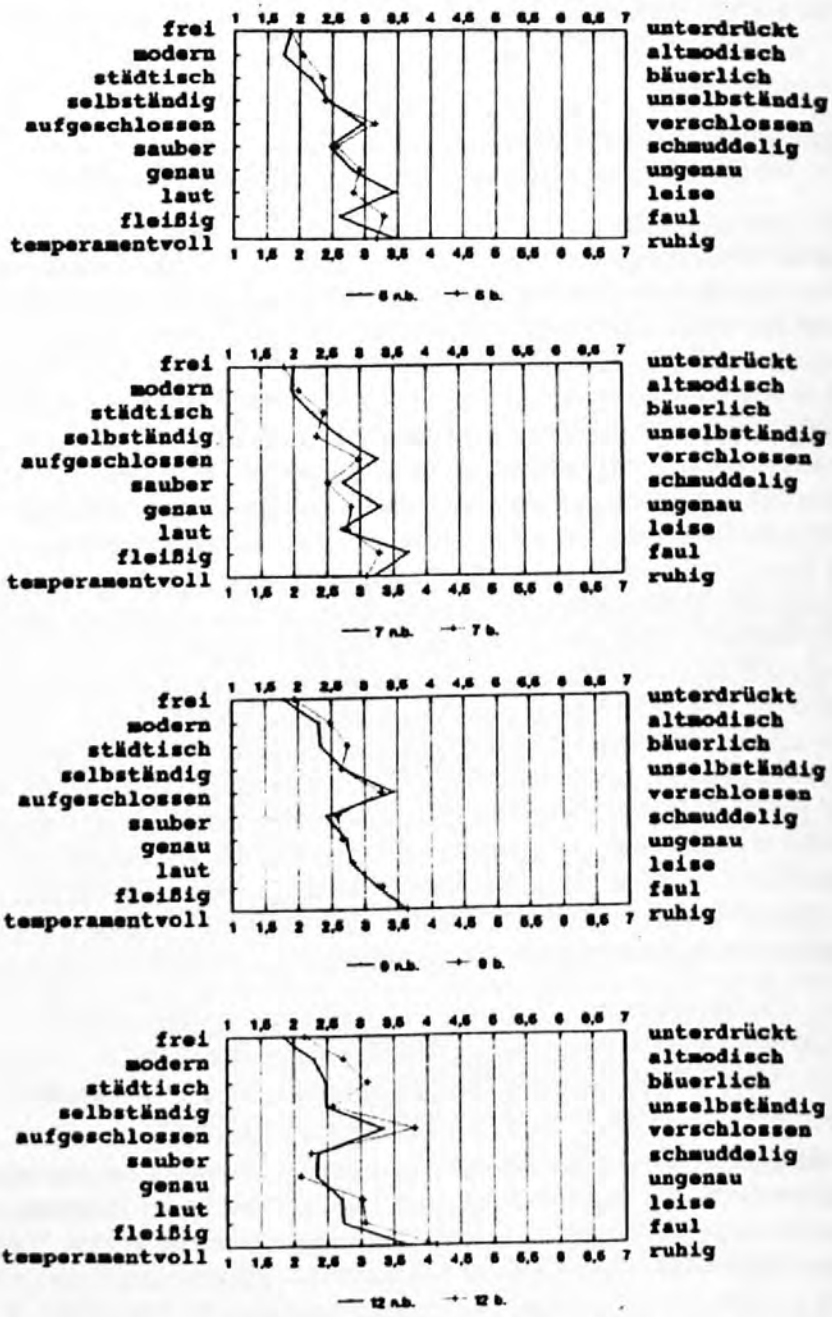
H0: Durch den bilingualen Unterricht kommt es zu keiner Veränderung des Autostereotyps der bilingualen Schüler gegenüber der nicht bilingualen Kontrollgruppe

dann zugunsten der Alternativhypothese aufgegeben, wenn die Wahrscheinlichkeit, daß H0 richtig ist, höchstens 5% beträgt (5%-Signifikanzniveau).

Die Gegenüberstellung des Autostereotyps von deutschen Schülern des bilingualen und des nicht bilingualen Zweiges zeigt in allen vier befragten Jahrgangsstufen keine signifikanten Abweichungen. Dies wird auch graphisch durch den stellenweise fast deckungsgleichen Verlauf der beiden Kurven belegt. Tendenziell verläuft die Kurve des Autostereotyps der bilingualen Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 7 ein wenig weiter links als die der nicht bilingualen Schüler. Dies drückt aus, daß die bilingualen Schüler die Zuordnung der Adjektive, die das deutsche Autostereotyp bestimmen, noch eindeutiger vornehmen als die nicht bilinguale Kontrollgruppe. Hier spiegelt sich vermutlich wider, daß in den ersten Jahren des bilingualen Unterrichts, in denen eine intensive Begegnung mit der in der Regel positiv besetzten Kultur Frankreichs erfolgt, eine deutlichere Ausprägung des Autostereotyps zur Identitätssicherung nötig ist. In der 9. Jahrgangsstufe verlaufen dann aber beide Kurven fast deckungsgleich, und in der Jahrgangsstufe 12 hat sich das Bild dahingehend gewandelt, daß nun die bilingualen Schüler in 7 Fällen eine weniger eindeutige Ausprägung des deutschen Autostereotyps aufweisen. Gerade die Nähe zum Skalenwert 4, der im Fragebogen der Antwortkategorie „weder - noch" entspricht, drückt bei den bilingualen Schülern eine größere Unentschiedenheit bezüglich ihres Autostereotyps als Deutsche aus. Da die scheinbar größeren Abweichungen zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern in der Jahrgangsstufe 12 aber auf die niedrigere Fallzahl in dieser Gruppe zurückzuführen sind, stellen sie keinen signifikanten Unterschied zwischen bilingualen Schülern und der nicht bilingualen Kontrollgruppe dar.

Auch für alle folgenden Eindrucksdifferentiale zu nationalen Stereotypen gilt, daß es in der Jahrgangsstufe 12 zu größeren Abweichungen der beiden Gruppen als in den übrigen Jahrgangsstufen kommen kann. Infolge der geringeren Fallzahlen sind diese Unterschiede jedoch häufig nicht signifikant.

Da die gefundenen Unterschiede aber statistisch nicht signifikant sind, muß der Nullhypothese, daß keine Abweichungen zwischen den beiden Gruppen bezüglich ihres Autostereotyps als Deutsche bestehen, zugestimmt werden. Daß es zu keiner signifikanten Beeinflussung des Autostereotypes durch bilinguale Erziehung kommt, stimmt auch mit der Einschätzung von SWAIN (1984, S. 106) überein, der die Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen zu Einstellungsänderungen durch die kanadische „bilingual immersion education" in den 70er Jahren ausgewertet hat (vgl. LAMBERT/TUCKER 1972; CZIKO/LAMBERT/GUTTER 1979; SWAIN 1980). Es sollte zukünftig aber untersucht werden, ob man die vorhandenen Unterschiede beim Autostereotyp z.B. mit Hilfe von Tiefeninterviews besser interpretieren kann.



* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Signifikanzniveau

Abb. 23: Deutsches Autostereotyp nach Bilingualität und Jahrgangsstufen

6.5.2.2. Vergleich des Franzosen-Stereotyps deutscher Schüler aus dem bilingualen und nicht bilingualen Zweig

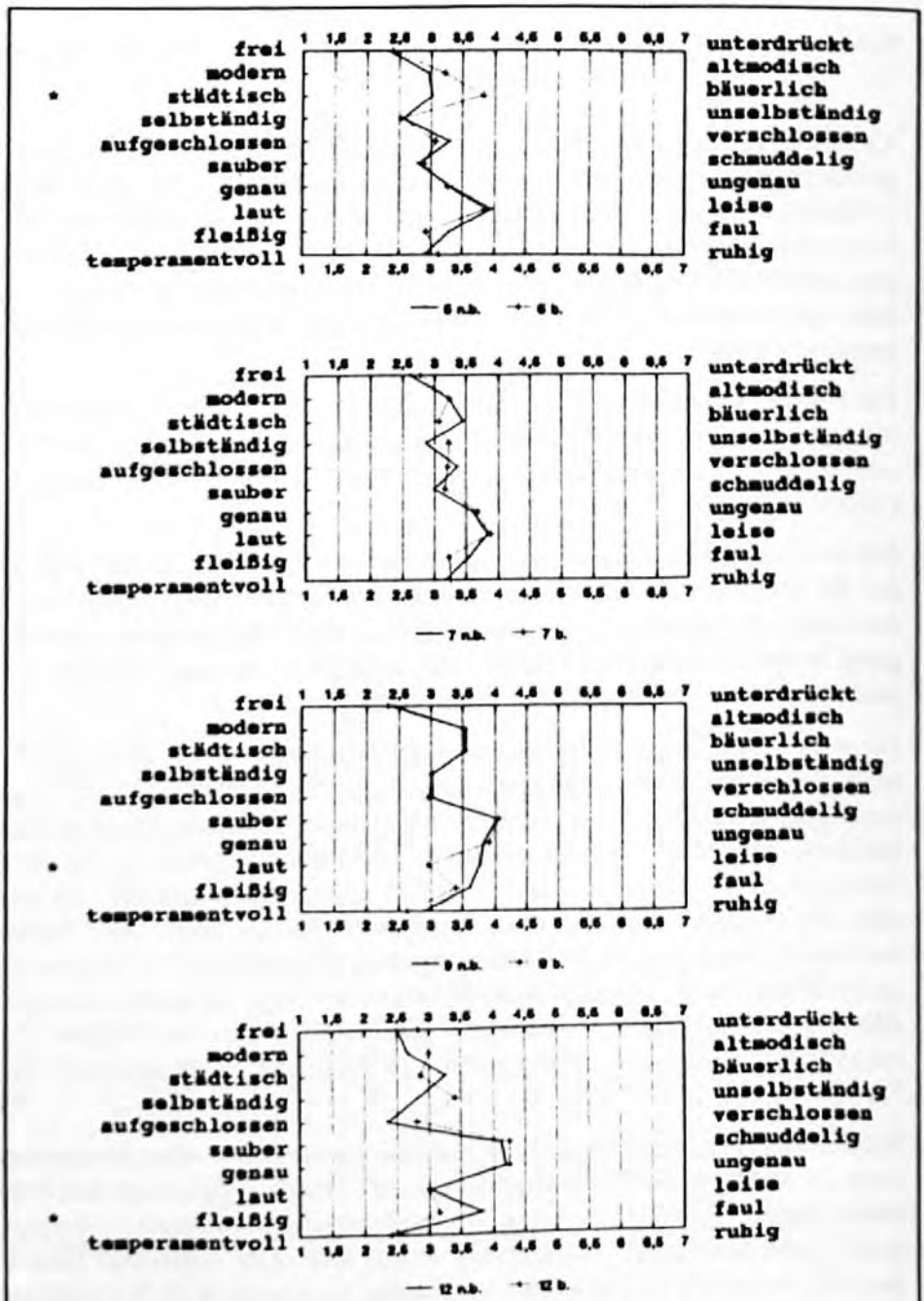
Um die zweite Frage zu beantworten, die sich auf die Einstellungsänderung gegenüber den Menschen bezieht, deren Sprache man erlernt, wurde mit Hilfe des Eindrucksdifferentials das Heterostereotyp „Franzose" bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern erhoben. Die Profile für beide Gruppen sind nach Jahrgangsstufen getrennt in Abb. 24 dargestellt und sollen zuerst beschrieben und dann auf Abweichungen zwischen bilingualen Schülern und der Kontrollgruppe untersucht werden.

Die Franzosen werden von bilingualen wie nicht bilingualen Schülern beim Faktor „sozio-ökonomischer Entwicklungsstand" am eindeutigsten als „frei" und „selbständig" charakterisiert, in den Klassen 9 und 12 auch als „aufgeschlossen" (Abb. 24).

Die Zuordnung von „modern" und „städtisch" zum Franzosen-Stereotyp ist, bis auf die Jahrgangsstufe 12, weniger deutlich. Dies entspricht im wesentlichen immer noch den Ergebnissen einer von der UNESCO 1948 durchgeführten Befragung, in der Deutsche Franzosen eher als „altmodisch", denn als „modern" einschätzten (BUCHANAN 1951, S. 519).

Die Abb. 23 und 26 zeigen damit eine weitgehende Ähnlichkeit des Heterostereotyps „Franzose" mit dem deutschen Autostereotyp. Bezüglich des Faktors „Temperament" verläuft das Profil „Franzose" durch den Quadranten „temperamentsbezogene Ähnlichkeit" und charakterisiert damit die Franzosen wie die Deutschen als „sauber", „genau", „laut", „fleißig" und „temperamentvoll". Es zeigt sich aber bezüglich des Franzosen-Stereotyps bereits eine erkennbare Tendenz zur Mitte („weder - noch"). In der Jahrgangsstufe 12 wird mit der Zuordnung von „schmuddelig" und „ungenau" zum Franzosen-Stereotyp die Grenze zwischen Ähnlichkeit und Unähnlichkeit überschritten. Auch die badischen Schüler hielten 1987 die Elsässer für weniger „sauber" als die Deutschen (SCHILLER 1990, S. 148).

Während von beiden Schülergruppen also eine grundsätzliche Übereinstimmung beim „sozio-ökonomischen Entwicklungsstand" zwischen Deutschen und Franzosen angenommen wird, ist diese Übereinstimmung beim Aspekt „Temperament" nicht mehr ganz so ausgeprägt. Jedoch sind diese Ergebnisse nicht so deutlich zweigeteilt wie die älteren empirischen Ergebnisse WOLFs (1966), der bei der freien Zuordnung von Eigenschaften für Deutsche positive Beurteilungen „arbeitsethischer Verhaltensweisen" und für Franzosen eine eher negative Zuordnung von „Haltungsbegriffen" (z.B. „faul", „feige", „angeberisch", „schmutzig") feststellte. Sie differenzieren aber die auf eine Befragung von Hamburger Hauptschülern gegründete Aussage von BECKER/HAGENER (1969a, 1969b), daß Deutsche und Franzosen sehr ähnliche Eigenschaftsprofile aufweisen.



* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Signifikanzniveau

Abb. 24: Franzosen-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangstufen

Obwohl in der sozialpsychologischen Forschung die Stabilität bzw. Variabilität von Heterostereotypen bei unterschiedlichen Alters- oder Sozialgruppen und im Kontext sich rasch ändernder politischer und sonstiger Ereignisse kontrovers diskutiert wird (BERGLER/SIX 1972; RUDINGER 1988), zeigt doch die Gegenüberstellung von vier unterschiedlichen empirischen Untersuchungen aus den Jahren 1948 (BUCHANAN 1951), 1963 (KARSTEN 1966), 1979 (TIEMANN 1982) und 1987 (SCHILLER 1990) mit den hier vorliegenden Ergebnissen zum bilingualen Unterricht, daß sich bezüglich des deutschen Franzosen-Stereotyps einige Konstanten erkennen lassen. So werden Sauberkeit und Fleiß der Franzosen bei grundsätzlich positiver Grundhaltung durchgehend geringer eingeschätzt als in der eigenen nationalen Gruppe (RUST/FILIPP 1981, S. 18; TIEMANN 1982, S. 38). Es werden immer wieder Temperamentsunterschiede zwischen Deutschen und Franzosen betont, wobei den Franzosen eher eine gewisse „Leichtlebigkeit" im Vergleich zum deutschen Autostereotyp zugeschrieben wird (GUENTHER 1975, S. 79). In allen Bereichen ist das Franzosen-Stereotyp weitgehend positiv, mit einer etwas größeren Ähnlichkeit zum Autostereotyp im Bereich des „sozio-ökonomischen Entwicklungsstands".

Nachdem das Franzosen-Stereotyp beschrieben worden ist, sollen nun die statistisch signifikanten Abweichungen zwischen den Antworten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler betrachtet werden. Die Kennzeichnung der Abweichungen zwischen den Antworten der bilingualen und nicht bilingualen Schüler zeigt bei 40 Antworten (je 10 pro Jahrgangsstufe) nur drei signifikante Unterschiede. Auf der Basis der signifikanten Unterschiede bzw. Übereinstimmungen stimmen in den Jahrgangsstufen 5, 9 und 12 die beiden Gruppen zu 90% in ihrer Stereotypisierung der Franzosen überein. In der Jahrgangsstufe 7 beträgt diese Übereinstimmung sogar 100%.

Die statistisch signifikanten Unterschiede zeigen sich bei der Zuordnung der Polarität „städtisch - bäuerlich" in der 5. Jahrganggstufe, wo die bilingualen Schüler die Franzosen signifikant geringer „städtisch" benennen als ihre nicht bilingualen Mitschüler. Es wird sich auch noch bei zwei weiteren Eindrucksdifferentialen („Engländer" und „Türken") ein signifikanter Unterschied bei der Zuordnung von „städtisch" durch die bilingualen Schüler der 5. Klasse zeigen. Während diese Differenz weitgehend unklar bleibt, lassen sich die beiden anderen signifikanten Abweichungen leichter erklären. Die höhere Einstufung der Franzosen durch die bilingualen Schüler als „laut", kann sich durch den in der Regel im 7. und dann noch einmal im 9. Schuljahr stattfindenden Schüleraustausch ergeben. Während die meisten der befragten 7. Klassen ihren Austausch noch vor sich hatten, waren die bilingualen Schüler der Jahrgangsstufe 9 bereits einmal, manche gerade zum zweiten Mal in Frankreich gewesen. Daß die bilingualen Schüler die Franzosen für „fleißiger" halten als es ihre nicht bilingualen Mitschüler tun, hat sich bereits in den Klassen 5, 7 und 9 gezeigt, aber erst in der Jahrgangsstufe 12 weicht diese Einschätzung signifikant von der der Kontrollgruppe ab. Hier kann durch die intensive Beschäftigung mit Frankreich eine veränderte Einsicht in das wirtschaft-

liche Geschehen dieses Landes zugrunde liegen. Es können der unterschiedlichen Bewertung aber auch Erfahrungen mit dem französischen System der Ganztagsschule eine Rolle spielen (FILIPP 1981b, S. 5).

In keinem der vorliegenden vier Fälle signifikanter Abweichungen waren jedoch die Unterschiede so groß, daß die Werte der beiden Gruppen in verschiedenen Quadranten lagen und damit eine prinzipiell unterschiedliche Einstellung zu Franzosen bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern signalisiert hätten. Dies widerspricht in gewisser Weise den Untersuchungen, die positive Einstellungsänderungen im Zusammenhang mit der „bilingual immersion education" in Kanada (LAMBERT 1987, S. 217) und Kalifornien (CAMPBELL 1984, S. 129) ergeben haben. Anders als in der Bundesrepublik Deutschland wurden hier jedoch Schüler der (in beiden Fällen englischsprachigen) Majorität durch die „bilingual immersion education" mit der Sprache einer ethnischen Minorität - in Kanada Frankokanadier, in Kalifornien Hispanoamerikaner - konfrontiert, die in der Regel eine sehr negative Stereotypisierung durch Mitglieder der Majorität erfahren. So stellt LAMBERT (1987, S. 217) als Ergebnis der „bilingual immersion education" fest:

„The immersion effect on stereotypes was not necessarily an amelioration of perceptions of the other ethnolinguistic group, for just as often the effect was an essentially neutral view of FCs (Frankokanadier, eigene Anmerkung), which nonetheless contrasted with the harsh, sometimes aggressive views expressed by the control pupils."

So gelingt es also im bilingualen Unterricht, die explizit negativen Einstellungen zur ethnischen oder nationalen Gruppe der Zielsprache auf ein neutrales Maß zu verbessern. Für die Situation des bilingual deutsch-französischen Unterrichts in der Bundesrepublik muß man jedoch in Betracht ziehen, daß das deutsch-französische Verhältnis spätestens seit den 60er Jahren als relativ konfliktfrei bezeichnet werden kann und daß die im bilingual deutsch-französischen Unterricht erlernte Zielsprache Französisch nicht die Muttersprache einer im Land lebenden, negativ besetzten Minorität ist. Somit ist das Franzosen-Stereotyp in der deutschen Bevölkerung durchgehend positiv besetzt, wie auch die Ergebnisse dieser Befragung anhand der Kontrollgruppe belegen. In einer solchen Situation gelingt es nun offenbar dem bilingualen Unterricht nicht, zu einer noch weiteren Verbesserung der bereits positiven Einstellung gegenüber Franzosen beizutragen.

6.5.2.3. Vergleich der Heterostereotype gegenüber Engländern, Türken und Japanern bei deutschen Schülern aus dem bilingualen und nicht bilingualen Zweig

Da die anfangs gestellte Frage nach möglichen positiven Einstellungsänderungen der bilingualen Schüler gegenüber der nationalen Gruppe, deren Sprache und Kultur sie so intensiv begegnen, verneint werden muß, muß nun die Frage nach eventuellen Einstellungsänderungen gegenüber Angehörigen anderer Nationalität erörtert werden. Es wäre durchaus möglich, daß - wie bereits angesprochen - die positiven Effekte des bilingual deutsch-französischen Unterrichts durch die generell positive Einstellung, die in Deutschland Franzosen gegenüber besteht, verdeckt werden. Unberührt davon könnte es in dieser Sondersituation zu einem exemplarischen Lernen im bilingualen Unterricht kommen, wobei die bilingualen Schüler im Sinne eines Transferlernens positivere Einstellungen gegenüber anderen Nationen ausbilden. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Stereotype von „Engländern", „Türken" und „Japanern" erhoben, wobei die Engländer die fremde Kultur und Sprache repräsentieren, der die nicht bilingualen Schüler als erster begegnen. Das Türken-Stereotyp stellt eine nationale Gruppe dar, mit der deutsche Schüler z.T. konfliktbeladene Alltagskontakte haben, demgegenüber sind persönliche Begegnungen mit Japanern für deutsche Schüler selten, und die Informationen über sie entstammen in der Regel dem (Erdkunde-) Unterricht und den Medien.

Bei der Darstellung der Heterostereotyps, das deutsche Schüler von Engländern haben, fällt auf, daß in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 das „Engländer"-Profil durch die Quadranten verläuft, die eine grundsätzliche Ähnlichkeit mit dem deutschen Autosterotyp dokumentieren (Abb. 25). Die Engländer werden vor allem als „frei", „städtisch", „selbständig", „genau" und „fleißig" charakterisiert, wobei mit zunehmendem Alter der Schüler die Zuordnung der Eigenschaften weniger eindeutig wird.

In der Jahrgangsstufe 12 schließlich ändert sich das Bild der Ähnlichkeit mit dem Autostereotyp, und bei den bilingualen wie auch den nicht bilingualen Schülern werden die Engländer im Unterschied zu den Deutschen als „altmodisch", „verschlossen", „ungenau" und „ruhig" beschrieben. Die bilingualen Schüler ordnen den Engländern als weitere Abweichung von ihrem Autostereotyp die Eigenschaft „leise" zu. Die Schüler der Jahrgangsstufe 12 betonen dabei die Unterschiede im Bereich „Temperament" noch deutlicher als im Bereich des „sozioökonomischen Entwicklungsstands". Die relativ schwache Ausprägung der Eigenschaft „modern" in den Jahrgangsstufen 5 bis 9, die in der Jahrgangsstufe 12 sogar in eine Einschätzung der Engländer als „altmodisch" umschlägt, korreliert mit Ergebnissen, die WOLF (1966, S. 316) mit Hilfe des Eigenschaftslistenverfahrens für das Stereotyp „Engländer" ermittelt hat. Die zunehmende Distanzierung bei der Einschätzung der „Engländer" ist Ausdruck für die Übernahme

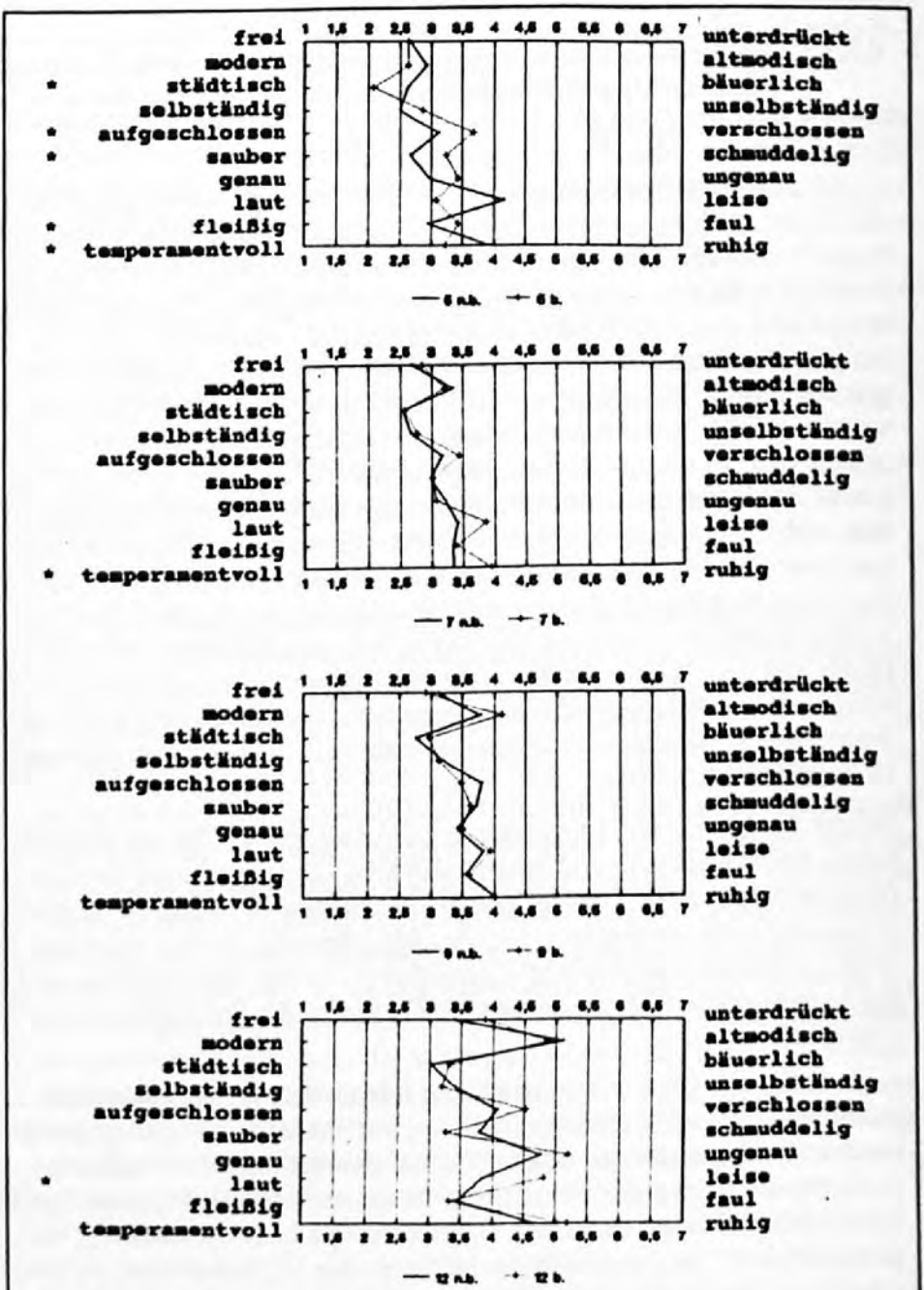


Abb. 25: Engländer-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen

der Stereotype von den Erwachsenen, die nach CARNIE (1972, 1973) zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr stattfindet.

Zusätzlich zu den Veränderungen, die sich von der 5. Jahrgangsstufe bis zur 12. Jahrgangsstufe bei der Einschätzung der Engländer ergeben, ist auch der Unterschied zwischen dem „Engländer"-Stereotyp der Schüler des bilingualen und des regulären Zweiges besonders in der Jahrgangsstufe 5 auffällig. In 60% der Einschätzungen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede bei der Stereotypisierung der Engländer durch die Fünftklässler. Es kommt zwar bei neun von zehn Polaritäten nicht zu gegensätzlichen Beurteilungen, doch die bilingualen Schüler sehen die Engländer als signifikant „städtischer", und „temperamentvoller", dafür aber auch als weniger „aufgeschlossen", weniger „sauber" und weniger „fleißig" an. Neben diesen graduellen Unterschieden ist die gegensätzliche Stereotypisierung der Engländer durch die bilingualen Schüler der 5. Klasse als „laut" und durch die nicht bilingualen Schüler als „leise" zu erwähnen. Die Abweichungen können dadurch erklärt werden, daß die nicht bilingualen Schüler bereits erste Kontakte zur englischen Kultur über den Unterricht und die Schulbücher bekommen haben, während die bilingualen Schüler das „Engländer"-Bild vor jeglichem Kontakt mit dieser Fremdsprache und Kultur so repräsentieren, wie sie es von den Erwachsenen und aus den Massenmedien übernommen haben.

In der Jahrgangsstufe 7 haben sich die signifikanten Unterschiede drastisch reduziert. Es sind nun die nicht bilingualen Schüler, die die Engländer für „temperamentvoller" halten als ihre bilingualen Mitschüler. Da sich bei einer Klasse, die bereits an einen Austausch mit englischen Schülern teilgenommen hat, besonders hohe Werte für „temperamentvoll" und „laut" finden, treten hier offensichtlich spezielle Erfahrungen hervor. In der darauffolgenden Jahrgangsstufe sind dann auch keine weiteren Abweichungen von statistischer Signifikanz vorhanden. Erst wieder die nicht bilingualen Schüler der Sekundarstufe II unterscheiden sich signifikant in ihrer Beurteilung der Engländer als „laut" von deren Beurteilung als „leise" durch die bilingualen Schüler. Hier begegnet offensichtlich als Folge des Schüleraustauschs dasselbe Phänomen wie in der 9. Jahrgangsstufe bezüglich der Einschätzung der Franzosen durch die bilingualen Schüler.

Zusammengefaßt lassen sich jedoch mit Ausnahme der 5. Jahrgangsstufe keine wesentlichen Unterschiede bei der Stereotypisierung der Engländer durch bilinguale und nicht bilinguale Schüler feststellen. Hier ist die jeweilige Jahrgangsstufe für die Stereotypisierung viel ausschlaggebender, und es zeigt sich bei beiden Gruppen die Tendenz, in der Sekundarstufe I die Ähnlichkeit und in der Sekundarstufe II die Verschiedenheit zwischen Engländer-Stereotyp und deutschem Autostereotyp zu betonen.

Daß dieser Prozeß bei beiden Gruppen parallel verläuft, unterstreicht noch einmal die großen Gemeinsamkeiten zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern bei ihrem Bild vom „Engländer".

Anders als bei Franzosen und Engländern bezieht sich die Erhebung des Türken-Stereotyps auf eine nationale Gruppe, die infolge von Arbeitsmigration in der Bundesrepublik Deutschland als Minoritätengruppe lebt, so daß angenommen werden kann, daß die Stereotypisierung dieser Gruppe zu extremeren Äußerungen führt als gegenüber nationalen Gruppen, zu denen man in größerer räumlicher (und emotionaler?) Distanz lebt.

Das Türken-Stereotyp der bilingualen und nicht bilingualen Schüler zeigt ein ganz anderes Bild als die bisher beschriebenen (Abb. 26). Hier überwiegt der Anteil des Profilverlaufs, der durch die beiden rechten Quadranten führt und damit eine prinzipielle Unterschiedlichkeit dieses Heterostereotyps vom deutschen Autostereotyp anzeigt. Vor allem der „sozio-ökonomische Entwicklungsstand" der Türken wird im Gegensatz zu den Deutschen als „unterdrückt", „altmodisch" und „bäuerlich" beschrieben. Bei den Polaritäten „selbständig - unselbständig" und „aufgeschlossen - verschlossen" fällt sowohl den bilingualen als auch den nicht bilingualen Schülern eine eindeutige Zuordnung schwer. Der Temperamentsfaktor wird in allen Jahrgangsstufen mit „schmuddelig" und „ungenau" dem deutschen Autostereotyp gegenübergestellt. Übereinstimmung mit dem Autostereotyp findet sich dagegen bei der Beschreibung der Türken als „laut", „fleißig" und „temperamentvoll" in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12. In der Jahrgangsstufe 5 ist die Zuordnung dieser drei Polaritäten nur wenig ausgeprägt. Die „Türken" werden also von den deutschen Schülern über alle Jahrgangsstufen hinweg in ihrem „sozio-ökonomischen Entwicklungsstand" als Gegenpol zu den Deutschen wahrgenommen und auch temperamentsmäßig als zum Teil unähnlich beschrieben. Dieser Unterschied in der Wahrnehmung wird durch die empirischen Untersuchung von AVCI (1992) bestätigt.

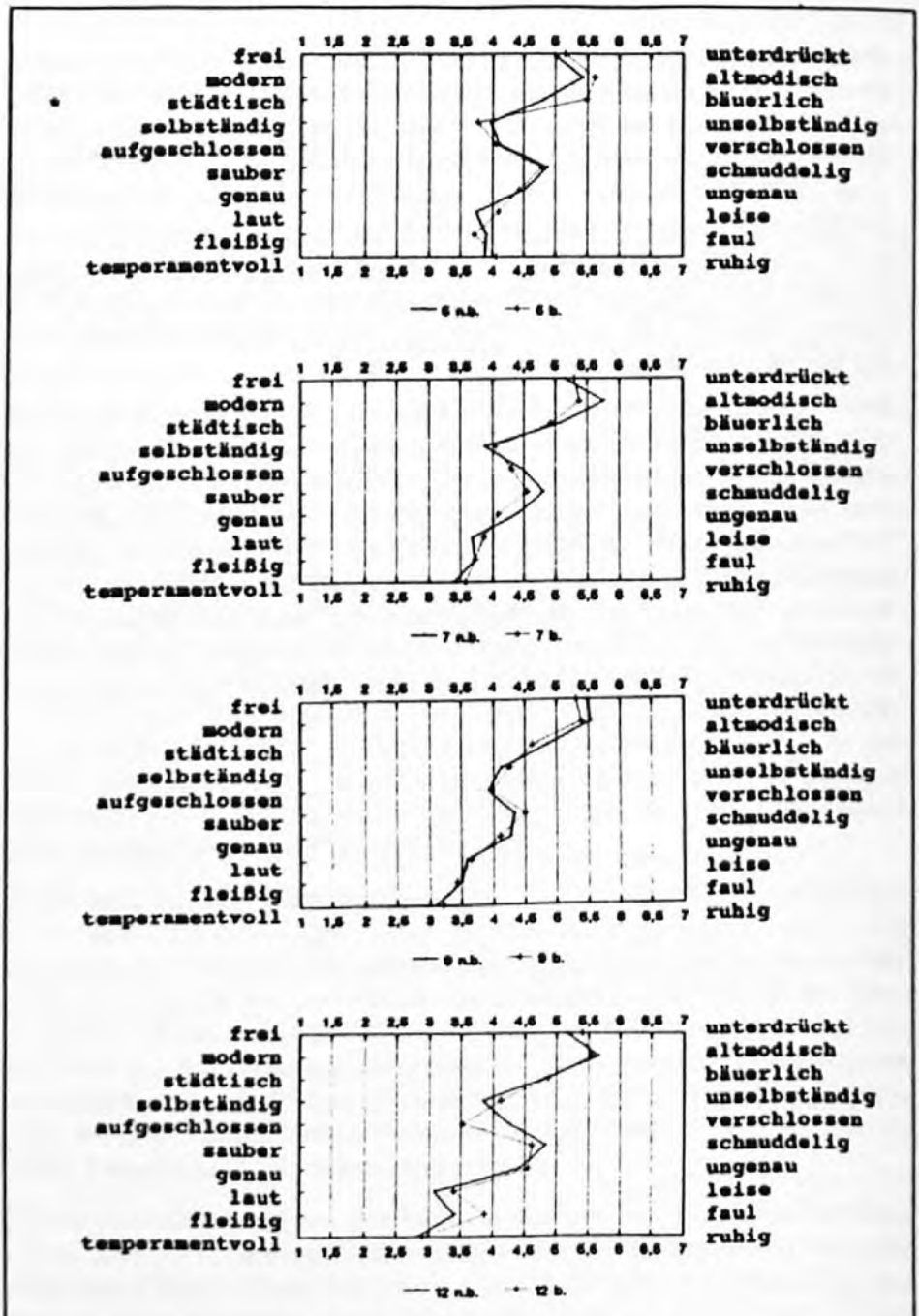
In der beschriebenen Stereotypisierung der Türken stimmen die bilingualen Schüler und die nicht bilinguale Kontrollgruppe fast ausnahmslos überein. Nur die bereits bei Franzosen und Engländern auffällige, statistisch signifikante Abweichung bezüglich der Beurteilung von „städtisch - bäuerlich" in der Jahrgangsstufe 5 findet sich auch hier wieder. Offensichtlich liegen damit eher Unterschiede bei der Bedeutungszumessung zu dieser Polarität als signifikante Stereotypisierungsunterschiede vor, zumal in der 5. Klasse noch gar kein bilingualer Unterricht stattgefunden hat und erst einige wenige Monate der intensivierten Fremdsprachenerziehung vergangen sind.

Wie bei der Stereotypisierung von Engländern lassen sich auch beim Stereotyp „Türke" folglich keine Einstellungsunterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern feststellen, die auf ein exemplarisches Lernen im Zuge der interkulturellen Erziehung durch bilingualen Unterricht interpretiert werden könnten.

Nicht viel anders sind die Ergebnisse bezüglich der Einschätzung von Japanern, auch hier finden sich keine statistisch signifikanten Abweichungen zwischen bilingualen Schülern und der nicht bilingualen Kontrollgruppe, und die beiden Pola-

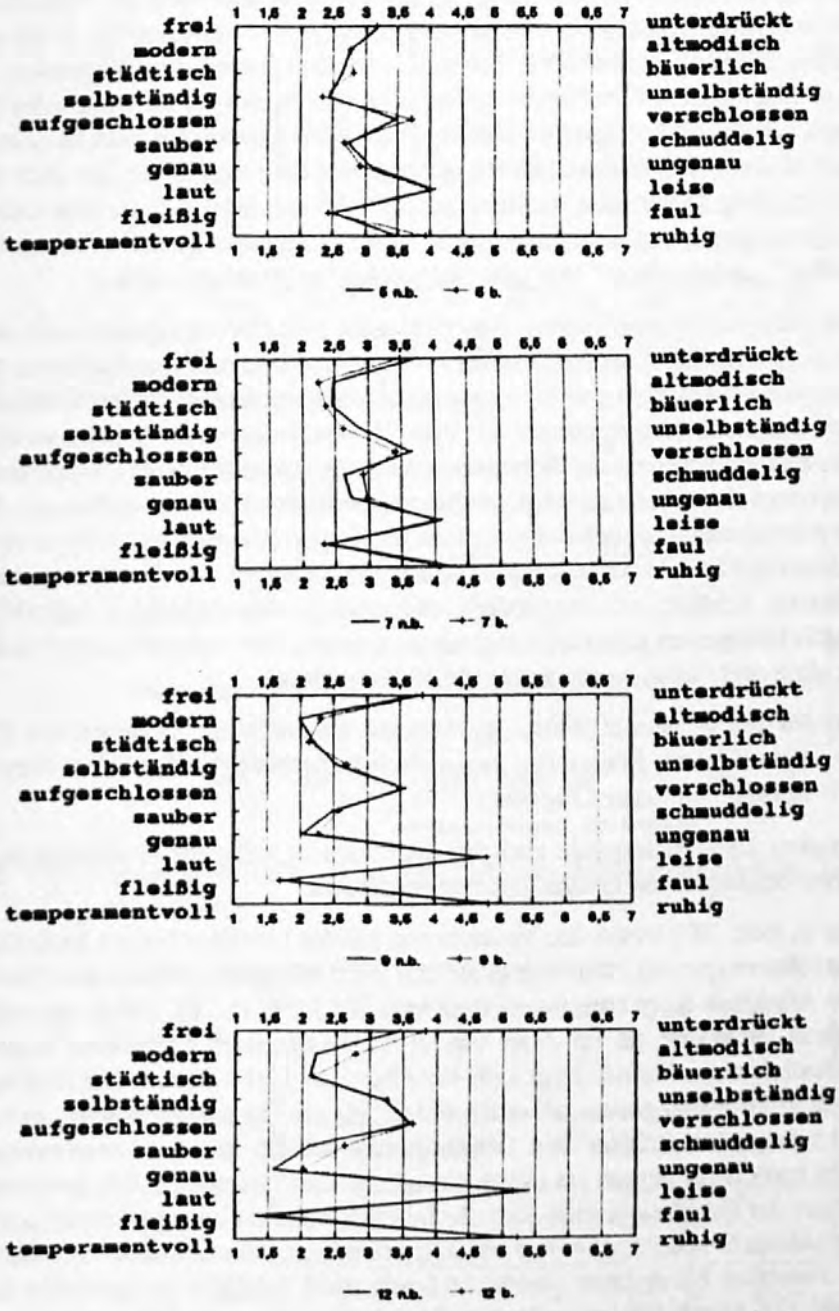
ritätenprofile decken sich in fast allen Jahrgangsstufen (Abb. 27). Unterschiede treten nur zwischen den Ergebnissen in der Unterstufe und denen der Klassen 9 und 12 auf. Während in der 5. und 7. Klasse die Ähnlichkeit des Japaner-Stereotyps mit dem deutschen Autostereotyp auffällt, wobei nur die beiden Polaritäten „laut - still" und „temperamentvoll - ruhig" Unentschiedenheit der Schüler signalisieren, werden in den Jahrgangsstufen 9 und 12 besonders die Attribute „modern", „städtisch", „genau" und „fleißig" den Japanern zugeordnet und eine temperamentsbezogene Verschiedenheit gegenüber den „Deutschen" durch die Betonung von „still" und „ruhig" ausgedrückt. Ein vergleichbares Japaner-Stereotyp bei Schülern ermittelte bereits MEYER (1964).

Hier liegt offensichtlich der umgekehrte Fall zum Türken-Stereotyp vor, wo sozioökonomische Verschiedenheit mit temperamentsbezogener Ähnlichkeit zum deutschen Autostereotyp einherging. Da die meisten Schüler in der Regel keine originale Begegnung mit Japanern hatten, ist ihr Bild von den Japanern - neben der Bedeutung der Massenmedien (vor allem Fernsehen, Zeitung) - vor allem auch durch den Geographie-/Geschichtsunterricht geprägt, was Analysen bezüglich der Darstellung Japans in deutschen Schulbüchern belegen, da die dort angesprochenen Themen gut mit dem erhobenen Japaner-Stereotyp korrelieren (JAPANISCHES EXPERTENTEAM (GEOGRAPHIE) 1982; JAPANISCHES EXPERTENTEAM (GESCHICHTE) 1982).



* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Signifikanzniveau

Abb. 26: Türken-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen



* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Signifikanzniveau

Abb. 27: Japaner-Stereotyp deutscher Schüler nach Bilingualität und Jahrgangsstufen

6.5.3. Die Urteilssicherheit

Infolge der zentralen Bedeutung, die der extremen Resistenz der Vorurteile und Stereotype gegenüber Veränderungen zukommt (BRIGHAM 1971, S. 19 und 22; IRLE 1975, S. 385; ESTEL 1983, S. 199), wurde in der vorliegenden Untersuchung zusätzlich zur Erhebung der nationalen Stereotype auch nach der Sicherheit, mit der die befragten Schüler die Begriffszuordnungen zu den einzelnen Nationalitäten vorgenommen hatten, gefragt. Auf die Frage „Hast Du Dich bei der Beurteilung sicher oder unsicher gefühlt?" konnte für die einzelnen nationalen Stereotypen in den Kategorien „sehr sicher", „ziemlich sicher", „einigermaßen sicher", „wenig sicher" und „gar nicht sicher" geantwortet werden.

Nachdem keine signifikanten Abweichungen zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern beim deutschen Autostereotyp und den verschiedenen Heterostereotypen entdeckt werden konnten, interessieren bezüglich der Urteilssicherheit mögliche Abweichungen auf drei Ebenen. Erstens soll geklärt werden, ob bilingualer Unterricht die Sicherheit, mit der die eigene nationale Gruppe im Autostereotyp charakterisiert wird, verändert, zweitens, ob es Abweichungen bei der Urteilssicherheit bezüglich der nationalen Gruppe gibt, deren Sprache und Kultur man in der Schule zuerst begegnet (bilinguale Schüler ==> Franzosen; nicht bilinguale Schüler ==> Engländer), und drittens, wie sich die Urteilssicherheit durch bilingualen Unterricht gegenüber weiteren nationalen Gruppen verändert. In allen drei Fällen wurde gegen die Nullhypothese:

H0: Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Urteilssicherheit der bilingualen und nicht bilingualen Schüler bei der Stereotypisierung nationaler Gruppen

getestet. Zusätzlich wurde auch auf statistisch signifikante Veränderungen zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen untersucht.

Die in Abb. 28 dargestellte Veränderung bei der Urteilssicherheit bezüglich des Autostereotyps zeigt, daß bilinguale und nicht bilinguale Schüler eine fast parallele Abnahme ihrer Urteilssicherheit von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe aufweisen. Während sie im Alter von 10/11 Jahren noch eher „sehr sicher" bis „ziemlich sicher" sind, zeigt sich im Alter von 17/18 Jahren eine Verlagerung zwischen die Kategorien „ziemlich sicher" bis „einigermaßen sicher", wobei sich die bilingualen Schüler der Jahrgangsstufe 12 bei der Autostereotypisierung noch unsicherer zeigen als ihre nicht bilingualen Mitschüler. Die deutliche Abnahme der Urteilssicherheit über die Jahrgangsstufen hinweg ist dabei statistisch signifikant ($F = 6,33$; $df = 3$; $p = 0.00$), wohingegen die auftretenden Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern insignifikant bleiben (Tab. 21). Durch Erfahrung lernen die Schüler in zunehmendem Maße, daß die nationale Eigengruppe nicht so homogen ist, als daß sie sich mit der anfänglichen Sicherheit im Autostereotyp beschreiben ließe.

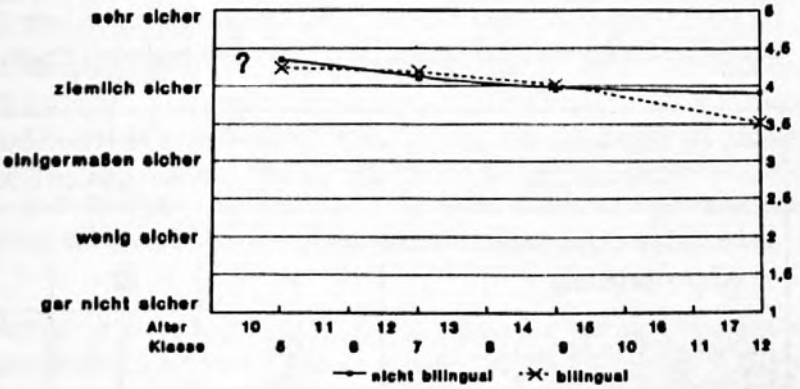


Abb. 28: Urteilssicherheit bei der Autostereotypisierung

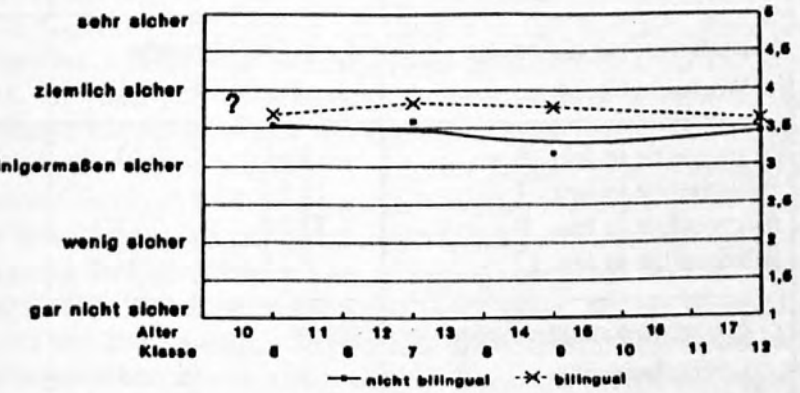


Abb. 29: Urteilssicherheit bei der Stereotypisierung der Bevölkerung des Zielsprachenlandes

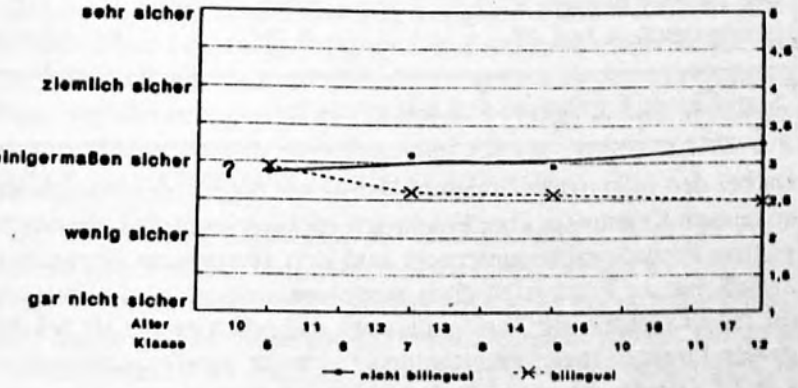


Abb. 30: Urteilssicherheit bei der Heterostereotypisierung allgemein (ohne Bevölkerung des Zielsprachenlandes)

Bezüglich der nationalen Gruppe, deren Sprache und Kultur man in der Schule durch den Fremdsprachenunterricht zuerst begegnet, ist in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 die Urteilssicherheit der bilingualen Schüler Frankreich betreffend signifikant höher als die ihrer nicht bilingualen Mitschüler bezüglich England (Tab. 21).

Tab. 21: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zu Unterschieden in der Urteilssicherheit bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern

a) bezüglich des deutschen Autostereotyp Wechselwirkung	F	df	p
Bilingualität in Jgst. 5	0,93	1	0,335
Bilingualität in Jgst. 7	0,48	1	0,490
Bilingualität in Jgst. 9	0,17	1	0,682
Bilingualität in Jgst. 12	0,93	1	0,337
b) bezüglich der nationalen Gruppe der 1. Fremdsprache **Wechselwirkung**	**F**	**df**	**p**
Bilingualität in Jgst. 5	8,68	1	**0,003**
Bilingualität in Jgst. 7	12,83	1	**0,000**
Bilingualität in Jgst. 9	23,09	1	**0,000**
Bilingualität in Jgst. 12	0,23	1	0,635
c) bezüglich sonstiger nationaler Gruppen Wechselwirkung	F	df	p
Bilingualität in Jgst. 5	0,29	1	0,593
Bilingualität in Jgst. 7	22,18	1	**0,000**
Bilingualität in Jgst. 9	10,64	1	**0,001**
Bilingualität in Jgst. 12	8,15	1	**0,004**

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Da bei den bilingualen Schülern bereits vor Beginn des bilingualen Unterrichts erweiterte Kenntnisse über Frankreich nachgewiesen sind, die durch den intensivierten Fremdsprachenunterricht und den besonderen Bezug der bilingualen Sachfächer zu Frankreich noch ausgebaut werden, ist die Informationsmenge, die dieser Gruppe zur Verfügung steht, sicherlich größer als bei der nicht bilingualen Gruppe. Diese Tatsache deckt sich mit den Erkenntnissen von LITTLE/LINTZ (1965), die ebenfalls bei höherer Informationsmenge eine größere Urteilssicherheit der Versuchsgruppen feststellten. Als Ursache dafür, daß dieser Unterschied bezüglich der Urteilssicherheit in der Jahrgangsstufe 12 nicht mehr

signifikant ist, kann eine Angleichung des Informationsstandes zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern angesehen werden, wie sie bereits für die landeskundlichen Kenntnisse nachgewiesen wurde. Hierbei mag die Angleichung der landeskundlichen Kenntnisse nur als Indikator für ähnliche Entwicklungen z.B. auch auf dem Gebiet der historischen und politischen Kenntnisse etc. stehen, die dann letztlich zusammengenommen eine vergleichbare Informationssituation und damit auch ähnliche Urteilssicherheit bezüglich des jeweiligen Zielsprachenlandes bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern der Jahrgangsstufe 12 erzeugen.

In ihrem Verlauf weist die Urteilssicherheit der bilingualen und nicht bilingualen Schüler einen anfänglich leichten Anstieg auf, der bei den bilingualen Schülern etwas größer ist als bei den nicht bilingualen. Dies entspricht auffallend den Ergebnissen eines Experiments für zwei verschiedene Versuchsgruppen (LILLI 1982, S. 81 ff.), die nach der Theorie der kognitiven Strukturiertheit (HARVEY u.a. 1961) in kognitiv hoch komplexe und kognitiv niedrig komplexe Personen unterteilt wurden. Hierbei wird unter kognitiver Strukturiertheit die Differenziertheit, d.h. die Anzahl der Dimensionen, „die eine Person bei der Gewinnung und Verarbeitung von Informationen über einen Sachverhalt unterscheiden kann" (LILLI 1982, S. 82), und die Integriertheit, d.h. die Fähigkeit, diese einzelnen Dimensionen miteinander in Beziehung zu setzen, verstanden. Die kognitiv hochkomplexen Versuchspersonen zeigten bei zunehmender Informationsmenge einen größeren Anstieg der Urteilssicherheit als die niedrig komplexen Versuchspersonen. Aus den vorliegenden Ergebnissen läßt sich folgern, daß die bilingualen Schüler bezüglich interkultureller Sachverhalte ähnliche Reaktionsmuster aufweisen wie kognitiv hochkomplexe Personen im Sinne der Theorie der kognitiven Strukturiertheit. Nun darf diese aus der Persönlichkeitstheorie übernommene Unterscheidung nicht einfach auf Schüler des bilingualen und nicht bilingualen Zweiges so übertragen werden, als repräsentierten die einen eine kognitiv hoch komplexe, die anderen eine kognitiv niedrig komplexe Persönlichkeitsstruktur. Es gibt außerhalb dieses hier aufgezeigten interkulturellen Sachverhaltes bisher nur einige Hinweise, daß von klein auf bilingual erzogene Kinder und Jugendliche mit einer ausgewogenen Bilingualität (vgl. Kapitel 4.1) über komplexere kognitive Strukturen verfügen als ihre monolingualen Altersgenossen (DIAZ 1983; HAKUTA/ DIAZ 1985; CUMMINS 1987; HAKUTA 1990).

Anders als die dargestellten Ergebnisse der Untersuchung von LILLI (1982) nimmt die Urteilssicherheit aber nach einer Anfangsphase wieder ab. Bei den bilingualen Schülern geschieht dies relativ kontinuierlich, bei der nicht bilingualen Kontrollgruppe dagegen ist die Abnahme der Urteilssicherheit von der Jahrgangsstufe 7 zur Jahrgangsstufe 9 am größten. Dieser weitere Verlauf zwingt dazu, die Annahme von LILLI (1982) dahingehend zu verändern, daß zwar ein anfänglicher Anstieg der Urteilssicherheit bei einer erhöhten Informationsvermittlung auftreten kann, daß aber, wenn die Informationsmenge weiter steigt und damit ebenfalls die Wahrscheinlichkeit, daß den Schülern auch widersprüchliche In-

formationen zur Verfügung stehen, eine Umkehr der Entwicklung hin zu weniger sicherem Urteilen auftreten kann. Dies erklärt dann, warum die Urteilssicherheit beim Autostereotyp kontinuierlich abnimmt, obwohl die Informationsmenge über die nationale Eigengruppe während der Schulzeit sicherlich bei allen Schülern zunimmt. Der Höhepunkt bei der Sicherheit bezüglich des Autostereotyps liegt bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe. Auf der Grundlage der Forschungen von PIAGET/WEIL (1951), JAHODA (1962, 1963a) und CARNIE (1972), die eine Ausbildung der eigenen nationalen Identität von der Altersstufe 5/6 Jahre bis 8/9 Jahre empirisch belegen konnten, kann davon ausgegangen werden, daß ungefähr in der Spätphase der Primarstufe bzw. beim Übergang zur Sekundarstufe I die Änderung von zunehmender Urteilssicherheit bei der Autostereotypisierung hin zu einer größeren Unsicherheit erfolgt. In dieser Phase ab dem 9. bis 11. Lebensjahr müssen offensichtlich soviel neue Informationen über die nationale Eigengruppe verarbeitet werden, daß die damit ebenfalls vermehrt auftretenden Widersprüche nicht mehr ohne eine gewisse Verunsicherung hingenommen werden können. Zu dieser steigenden Unsicherheit trägt zusätzlich die Erfahrung bei, daß die Fremdwahrnehmung einer nationalen Gruppe nicht mit deren Eigenwahrnehmung übereinstimmen muß (MIDDLETON/TAJFEL/JOHNSON 1970, S. 127).

Mit der nationalen Eigengruppe und der nationalen Gruppe, deren Sprache und Kultur man zuerst und am intensivsten begegnet, wurden zwei Gruppen betrachtet, bei denen die Schüler gezwungen sind, im Verlauf ihrer Schulzeit relativ viele und differenzierte Informationen aufzunehmen, was nach einer ersten Phase erhöhter Urteilssicherheit schließlich zu einer verminderten Sicherheit führt. Für die Zielsetzung der internationalen Erziehung ist aber nicht allein das Spannungsfeld zwischen der eigenen Kultur und der Kultur der Länder, deren Sprache und Kultur man intensiv begegnet, ausschlaggebend, sondern die Möglichkeit einer Ausweitung auf eine prinzipielle Offenheit allen Kulturen gegenüber. Die Ausbildung der meisten nationalen Stereotypen im Alter von 7 bis 12 Jahren erfolgt nicht durch den direkten persönlichen Kontakt mit den Stereotypisierungsobjekten, sondern durch die mehr oder weniger komplette Übernahme von Stereotypen der Erwachsenen und deren punktuelle Ergänzung durch einige zusätzliche Informationen (Tab. 1). Da die Stereotypen weitgehend fixiert und vollständig von den Erwachsenen übernommen werden, entfällt für den Großteil der nationalen Stereotypen der ständige und massive Einbau neuer, sich eventuell widersprechender Informationen. So führt dann die anschließende Phase der Differenzierung und Integration der gebildeten Stereotype auch nicht zu einer „größeren Offenheit, Realitätsbezogenheit oder Flexibilität der Einstellungen" (KATTMANN 1977, S. 407), sondern zu kollektiv und, wie im folgenden deutlich wird, auch zu individuell stabileren Stereotypenstrukturen. Ist diese Phase der Urteilsstabilität erst einmal erreicht, dann bleiben Stereotype stabil, selbst wenn Aussagen „nicht überprüfbar, un(zureichend) geprüft oder bereits falsifiziert sind" (SIX/SIX 1986, S. 525).

Die Erhebung der Urteilssicherheit bei den Heterostereotypen, die sich nicht auf die nationale Gruppe der ersten erlernten Fremdsprache beziehen, zeigt die beschriebene Entwicklung einer stabil bleibenden bzw. sogar noch ansteigenden Urteilssicherheit bei den Schülern des regulären Zweiges, die von „einigermaßen sicher" in der 5. Klasse zu einem Mittelwert zwischen „ziemlich sicher" und „einigermaßen sicher" in der Jahrgangsstufe 12 tendieren. Dagegen zeigen die bilingualen Schüler bei gleicher Ausgangslage in der Klasse 5, wo sie ebenfalls noch „einigermaßen sicher" in ihrem Urteil über andere Völker sind, eine abnehmende Sicherheit, die gegen „wenig sicher" in der Jahrgangsstufe 12 tendiert und sie statistisch signifikant von den nicht bilingualen Schülern unterscheidet (Tab. 21). Auch dieses Ergebnis deckt sich mit den von LILLI (1982, S. 90) gewonnenen Erkenntnissen zu prinzipiellen Strukturen von Stereotypisierungsprozessen, die nicht nur auf nationale Stereotypisierung beschränkt waren. Wenn keine zusätzlichen Informationen über das Objekt der Stereotypisierung gegeben wurden, zeig-ten kognitiv hochkomplexe Personen eine größere Unsicherheit als kognitiv niedrigkomplexe Personen bei der Stereotypisierung von Gesichtern. Auch DOYLE/BEAUDET/ABOUD (1988, S. 15) konnten einen Zusammenhang zwischen Vorurteilshaftigkeit und der Entwicklung der kognitiven Komplexität bei Kindern feststellen. Bei der Stereotypisierung von nationalen Gruppen, bezüglich derer sie über keine großen Informationsmengen verfügen, verhalten sich Schüler des bilingualen Zweiges im Vergleich zu ihren nicht bilingual unterrichteten Mitschülern wie kognitiv hochkomplexe gegenüber kognitiv niedrigkomplexen Personen. Es gelingt den bilingualen Schülern offensichtlich, die am Beispiel des Zielsprachenlandes Frankreich gemachte Erfahrung, daß bei zunehmender Information über eine nationale Gruppe ein einheitliches und stereotypes Bild nicht aufgebaut werden kann, auch auf andere nationale Gruppen zu übertragen, selbst wenn sie dort nicht über die „zur Verunsicherung nötige Informationsmenge" verfügen. Größere kulturelle Offenheit kann aber nicht allein durch vermehrte Information erreicht werden (van den BOSCH 1983, S. 28; BRISLIN 1978, S. 45), sondern sie kann sich nur dann einstellen, wenn, wie es im bilingualen Unterricht durch den Einsatz ausländischer Medien geschieht, eine „multiperspektivische Information" gegeben wird (KLINEBERG 1950, zitiert nach ELLEY 1964, S. 319; HAUBRICH 1988, S. 31) und der häufige Perspektivenwechsel die Relativität der eigenen Sichtweise und des eigenen Urteils sichtbar werden läßt (MEUSEMANN 1987, S. 27). Zu diesem unterrichtlichen Geschehen müssen jedoch direkte Kontakte im Unterricht oder auch im außerschulischen Bereich (Schüleraustausch) hinzutreten, in deren Verlauf die Schüler dann die Notwendigkeit und Richtigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung anderer nationaler, ethnischer oder kultureller Gruppen erkennen können.

Exemplarisch wird in diesem Zusammenhang eine gewisse Vorsicht und Unsicherheit bei der Stereotypisierung nationaler Gruppen gelernt, die zur Grundlage werden kann für ein bewegliches und wandelbares Bild von anderen Völkern, dem dann ein wichtiges Merkmal der Stereotype und Vorurteile fehlt, die Starr-

heit. So sollte im Gegensatz zu ITTERMANN (1989, S. 7) Unsicherheit beim interkulturellen Urteilen nicht verkürzt als Quelle von Vorurteilen betrachtet werden, denn gerade ein gewisses Maß an Unsicherheit kann die Starrheit des Urteils mildern und zum Auslöser für einen weiteren Lernprozeß werden (THOMAS 1988a, S. 98). So benennt NICKLAS (1989, S. 21) eine „behutsame Verunsicherung" als Ziel einer Austauschpädagogik im Rahmen deutsch-französischer Begegnungen, „um Lernprozesse in Gang zu setzen und Verhaltensänderungen möglich zu machen".

Abschließend sei jedoch noch einmal betont, daß diese Ergebnisse nur für den Bereich der internationalen/interkulturellen Wahrnehmung und Beurteilung gelten und nicht als Aussagen über die gesamte kognitive Struktur von bilingualen und nicht bilingualen Schülern aufgefaßt werden sollten.

6.5.4. Einstellungsänderung durch Auslandsaufenthalt

Die Wirkung von direkten Kontakten mit den Vorurteils- bzw. Stereotypisierungsobjekten wird innerhalb der sozialpsychologischen Forschung kontrovers diskutiert (dargestellt bei SCHÄFER/SIX 1978, S. 277 ff.). Die Diskussion läuft letztlich aber darauf hinaus, daß nicht der interkulturelle Kontakt an sich bereits positive Einstellungsänderungen bewirkt, sondern daß es ganz wesentlich auf die Umstände, unter denen dieser Kontakt stattfindet, und die Persönlichkeitsstruktur der Beteiligten ankommt (AMIR 1969, S. 338 ff.; ALLPORT 1971, S. 268 ff.; SOREMBE/WESTHOFF 1979, S. 89 ff.).

Besonders in den letzten Jahren sind Schüleraustausche (KELLER 1970; JANSSEN 1987; THOMAS 1988b) und außerschulische Begegnungen (HARTMANN 1974; BREITENBACH 1979; WINTER 1980; HAUPERT 1985) unter der Perspektive der Einstellungsänderung untersucht worden, wobei die empirisch orientierten Untersuchungen so konzipiert waren, daß mit Hilfe verschiedener Verfahren die Einstellungen vor und nach einem Austausch oder Auslandsaufenthalt gemessen und auf Veränderungen untersucht wurden. Weil ein solches Verfahren den Zeit- und Untersuchungsrahmen dieser Untersuchung gesprengt hätte und die Einstellungsänderungen infolge von Auslandsaufenthalten auch nicht das eigentliche Untersuchungsobjekt waren, wurden die Schüler direkt nach ihrer Einschätzung befragt, ob sich durch ihre Reisen und Auslandsaufenthalte ihre Meinung über das besuchte Land und seine Bewohner geändert habe oder nicht.

Die Schüler konnten bei einer Bejahung der Frage in eigenen Worten diesen Vorgang beschreiben. Die Antworten wurden in die drei Kategorien: „positive Meinungsänderung", „negative Meinungsänderung" und „neutrale Meinungsänderung" unterteilt. Unter „neutraler Meinungsänderung" werden hier Äußerungen zusammengefaßt, die auf die Diskrepanz zwischen Vorstellung und Wirklichkeit

hinweisen, ohne dabei wertend zu sein, wie es folgende Aussage einer Schülerin der 9. Klasse im bilingualen Zweig verdeutlicht: „Bevor ich in ein Land gefahren bin, hatte ich immer eine Vorstellung. Doch dann war es immer eine andere Realität". Gegenüber der spontanen Begeisterung oder Ablehnung einer fremden Kultur liegt dieser Art von Meinungsänderung eine erkennbar vorsichtigere Bewertung der eigenen Erfahrung im interkulturellen Kontext zugrunde, die zumindest ansatzweise die Forderung der „Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht" (BAUMGRATZ u.a. 1982) nach Einsicht in „eigenes Bedingtsein und eigene Begrenzung" in interkulturellen Begegnungen erfüllt.

Zur Erläuterung der beiden anderen Kategorien sollen zwei weitere Antwortbeispiele angeführt werden. Eine positive Meinungsänderung stellt die folgende Aussage eines 14jährigen Schülers der Klasse 9 im nicht bilingualen Zweig dar, der seine Erfahrung in Norwegen und Schweden so kommentiert: „Die Menschen sind sehr viel gastfreundlicher und netter, als ich dachte". Es gibt aber genauso eine Verschlechterung der Meinung infolge von Begegnungen, wenn z.B. ein Schüler der 7. Klasse des bilingualen Zweiges als Meinungsänderung nach einem Frankreichurlaub eingesteht: „Ich finde Franzosen jetzt im allgemeinen etwas unfreundlicher und launischer". Der Großteil der befragten Schüler gab allerdings an, eine Meinungsänderung infolge von Reisen und Auslandsaufenthalten sei nicht nötig gewesen. Die Ergebnisse sind in Tab. 22 zusammengestellt und auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern untersucht worden. Aus teststatistischen Gründen konnte die bisherige Einteilung in vier Jahrgangsstufen nicht beibehalten werden, da sonst mehr als 20% der erwarteten Häufigkeiten in der Indifferenz-Tabelle kleiner als 5 gewesen wären, was eine Auswertung des Signifikanzniveaus auf der Basis des Chi²-Werts nicht erlaubt hätte (KÄHLER 1990, S. 147). Stattdessen wurden die Jahrgangsstufen 5 und 7 sowie die Jahrgangsstufen 9 und 12 zusammengefaßt. In der Jahrgangsstufe 5 und 7, wo der bilinguale Unterricht noch nicht bzw. erst vor kurzem für die Schüler begonnen hat, zeigen sich noch keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Antwortverhaltens, und die Prozentsätze für die einzelnen Antworten sind fast deckungsgleich.

Tab. 22: Angaben der Schüler zu Meinungsänderungen infolge von Reisen/ Auslandsaufenthalten

	Klasse							
	5/7				9/12			
Änderung	n.b.		bi.		n.b.		bi.	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
keine	137	72,9	163	70,3	96	60,4	101	62,3
negativ	9	4,8	7	3,0	17	10,7	7	4,3
positiv	36	19,1	49	21,1	33	20,8	27	16,7
neutral	6	3,2	13	5,6	13	8,2	27	16,7
	Chi²: 2,49 df: 3 Signifikanz: 0,477				Chi²: 9,77 df: 3 Signifikanz: **0,021**			

Signifikantes Ergebnis ist **fett** gedruckt

Im Vergleich zur Jahrgangsstufe 5/7 ist in der Jahrgangsstufe 9/12 der Anteil derjenigen Schüler, bei denen ein Auslandsaufenthalt ihrer Einschätzung nach zu keiner Meinungsänderung geführt hat, um ca. 10% zurückgegangen. Während in der Jahrgangsstufe 5/7 keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Antworten der bilingualen und nicht bilingualen Schülern auftraten, differieren in der Jahrgangsstufe 9/12 die Antworten zur Meinungsänderung infolge eines Auslandsaufenthalts signifikant. So gaben nur 4,3% der bilingualen Schüler gegenüber 10,7% der Schüler des regulären Zweiges eine Verschlechterung ihrer Meinung infolge eines Auslandsaufenthaltes an. Aber auch bei den positiven Meinungsänderungen waren die nicht bilingualen Schüler stärker vertreten. Offensichtlich neigen die bilingualen Schüler mit 16,7% „neutraler" Meinungsänderung prozentual doppelt so häufig zu dieser Antwortkategorie als die nicht bilingualen Schüler mit 8,2%. Damit zeigte sich, daß hier ein Lernprozeß stattgefunden hat, der sich sowohl auf kognitive als auch auf affektive Bereiche erstreckt.

Die im Begegnungsprozeß gemachte Erfahrung der „Ent-Täuschung" führt nicht zu einer positiven oder negativen Korrektur des Bildes, das man vom anderen hat, sondern erzeugt die kognitive Einsicht, daß die Identität einer anderen Nation nicht umfassend und korrekt darstellbar ist. Es entsteht in einigen Fällen die Bereitschaft, zukünftig bei dem Umgang mit Bildern von anderen nationalen Gruppen vorsichtiger zu sein. Diese kategoriale Einsicht findet sich sowohl bei

bilingualen und nicht bilingualen Schülern und ist vermutlich nicht nur auf den Unterricht zurückzuführen, sondern auch auf die Persönlichkeitsstruktur der Befragten, deren Einfluß auf Vorurteilsbereitschaft bereits aus anderen Studien bekannt ist (ADORNO u.a. 1950; GOUGH u.a. 1950; MIDDLETON/TAJFEL/JOHNSON 1970; MOHSIN 1976). Auffällig ist jedoch, daß nach anfänglicher Übereinstimmung der Antworten von bilingualen und nicht bilingualen Schülern in der Jahrgangsstufengruppe 5/7 eine statistisch signifikante Abweichung in der Jahrgangsstufe 9/12 auftritt. Dies legt die Vermutung nahe, daß über die interkulturelle Komponente des bilingualen Unterrichts eine Prädisposition erzeugt wird, welche zumindest einigen Schülern die oben beschriebene Einsicht ermöglicht, die sie im regulären Zweig so nicht entwickelt hätten.

Emotionale „Ent-Täuschung" über sich immer wieder als unzulänglich erweisende „Bilder vom anderen" und die Erkenntnis, daß dies offensichtlich untrennbar zu interkulturellen Begegnungen dazugehört, mag ein weiterer Grund für die bei den bilingualen Schülern mit dem Alter zunehmende Unsicherheit bezüglich der Stereotypisierung anderer Nationalitäten sein, wenngleich sich ein solcher Zusammenhang nicht statistisch belegen läßt. Es ist zwar, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, bei vielen bilingualen Schülern die Sicherheit bei der Stereotypisierung zurückgegangen, aber nur wenige konnten diese Entwicklung reflektiert mit ihren interkulturellen Begegnungen in Beziehung setzen.

6.5.5. Bereitschaft, im Ausland zu leben

Zum Abschluß dieses Kapitels über die affektiven Auswirkungen bilingualer Erziehung soll die Bereitschaft der Jugendlichen, eine längere Zeit im Ausland zu verbringen, ermittelt werden. Eine Beschränkung dieser Auswertung auf die Antworten der Jahrgangsstufe 12 erscheint sinnvoll, da gegen Ende der Schullaufbahn Entscheidungen über ein Studium oder eine Ausbildung im Ausland anstehen und zu diesem Zeitpunkt von den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen auch weitgehend autonom entschieden werden können. Es wird somit die Disposition der Jugendlichen analysiert, die am Ende der Schullaufbahn bezüglich ihrer Bereitschaft für eine längere Zeit ins Ausland zu gehen, erreicht ist.

Gefragt wurde wiederum nach den Zielsprachenländern Frankreich und England, darüber hinaus wurde die Fragestellung auf Europa und den außereuropäischen Raum als zwei weiteren Kategorien ausgeweitet, wobei die Befragten auf einer fünfstufigen Skala („sehr gern", „gern", „unentschieden", „ungern", „auf gar keinen Fall") ihre Antwort wählen konnten. Teststatistisch wurden diese Antwortkategorien als intervallskaliert aufgefaßt und die Ermittlung signifikanter Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern mit Hilfe des T-Tests durchgeführt. Der weniger Anforderungen an das Datenmaterial stellende U-Test von Mann-Withney wurde ebenfalls durchgeführt und führte zu

denselben Ergebnissen bei der Signifikanz der auftretenden Unterschiede, so daß anders als bei der teststatistischen Auswertung des topographischen Wissens nun auf der Basis des T-Tests ausgewertet werden kann (BORTZ 1989, S. 162).

Erwartungsgemäß zeigten die bilingual deutsch-französisch unterrichteten Schüler der Jahrgangsstufe 12 eine höhere Bereitschaft, eine Zeitlang in Frankreich zu leben als ihre nicht bilingualen Mitschüler. Im Mittelwertsvergleich des T-Tests erwies sich dieser Unterschied als statistisch signifikant ($F = 1{,}62$; $df = 89$; $p = 0{,}003$). Hier spielt gewiß die größere sprachliche Sicherheit und kulturelle Vertrautheit mit Frankreich eine bedeutende Rolle. Ein Vergleich mit den Antworten zu „England", „Europa" und „Außereuropa" zeigt aber, daß auch hier die Bereitschaft der bilingualen Schüler größer ist als die der nicht bilingualen Kontrollgruppe, obwohl dies nicht mit größerer sprachlicher Kompetenz oder Vertrautheit hinsichtlich dieser Regionen erklärt werden kann. Folglich muß dieser Unterschied auf die im bilingualen Unterricht vermittelte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und die bereits angesprochene größere interkulturelle Offenheit der bilingualen Schüler zurückgeführt werden. Zwar sind diese auftretenden Unterschiede mit Ausnahme Frankreichs teststatistisch insignifikant (Tab. 23), es ist jedoch auffällig, daß die bilingualen Schüler durchgehend zu einem größeren Prozentsatz „sehr gern" bereit sind, im Ausland für längere Zeit zu leben, als die Schüler des regulären Zweigs.

Für einen hohen Prozentsatz der bilingualen Schüler gilt sicherlich, daß das von MÄSCH (1989a, S. 33) genannte Ziel, die Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu wecken, direkt nach dem Abitur ein Studium in einem frankophonen Land aufzunehmen oder einen Beruf innerhalb der internationalen Wirtschaft zu ergreifen, als erreicht. In Ansätzen wird deutlich, daß diese erweiterte Kompetenz nicht auf den frankophonen Kontext beschränkt zu bleiben braucht, sondern Möglichkeiten zu einer generellen Ausweitung auf alle internationalen und interkulturellen Bereiche möglich ist. Die dargestellten Antworten zeigen aber, daß durchaus noch eine weitere Steigerung der Offenheit und Bereitschaft, längere Zeit im Ausland zu leben, möglich und unter der Perspektive „Europa nach 1992" auch wünschenswert ist (HAARDER 1991; JACOBY 1991).

Tab. 23: Bereitschaft, längere Zeit im Ausland zu leben

Frankreich: F = 1,62; df = 89; p = **0,003**

	nicht bilingual	bilingual
sehr gern	37,4	55,0
gern	28,6	20,0
unentschieden	15,4	17,5
ungern	14,3	7,5
auf gar keinen Fall	4,4	0,0

England: F = 1,57; df = 87; p = 0,617

	nicht bilingual	bilingual
sehr gern	14,6	18,0
gern	24,7	21,4
unentschieden	18,0	23,8
ungern	31,5	33,3
auf gar keinen Fall	11,2	2,4

Europa F = 1,54; df = 88; p = 0,609

	nicht bilingual	bilingual
sehr gern	36,7	40,4
gern	37,8	38,1
unentschieden	21,1	19,0
ungern	2,2	2,4
auf gar keinen Fall	2,2	0,0

Außereuropa F = 1,54; df = 88; p = 0,609

	nicht bilingual	bilingual
sehr gern	59,1	64,3
gern	21,5	16,7
unentschieden	16,1	14,3
ungern	2,2	2,4
auf gar keinen Fall	1,1	2,4

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

6.5.6. Zusammenfassung

Erwartungsgemäß konnte bei den freien Assoziationen festgestellt werden, daß die bilingualen und nicht bilingualen Schüler bezüglich ihres Zielsprachenlandes die jeweils größere Anzahl an freien Assoziationen niedergeschrieben haben. Neben diesem quantitativen Unterschied konnte gezeigt werden, daß sich die freien Assoziationen in drei Kategorien unterteilen lassen. Erstens ein gruppenunabhängiger Teil des Länderbildes, der bei beiden Gruppen vollständig übereinstimmt, zweitens ein gruppenspezifischer Teil, der von der jeweiligen Schulsituation bestimmt ist und bei dem sich einige Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern sowie zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen erkennen lassen. Als dritter Bestandteil der freien Assoziationen konnte der individuelle Anteil identifiziert werden, der Begriffe umfaßte, die nur von jeweils einem Schüler oder einer Schülerin mit den Ländern England und Frankreich assoziiert wurden. Hier zeigt sich wie bei der quantitativen Analyse, daß bilinguale und nicht bilinguale Schüler immer bezüglich ihres jeweiligen Zielsprachenlandes eine größere Diversifizierung aufweisen. Diese Diversifizierung ist bei den bilingualen Schülern bezüglich Frankreich jedoch erheblich größer als bei der nicht bilingualen Kontrollgruppe bezüglich England. Somit verändert der bilinguale Unterricht teilweise den gruppenabhängigen Teil des Länderbildes, er wirkt aber vor allem in die Richtung einer größeren Individualisierung der freien Assoziationen und führt damit zu einer weniger starken Einheitlichkeit des Bildes vom Zielsprachenland Frankreich.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der freien Assoziationen finden sich auch bei den mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials erhobenen Auto- und Heterostereotypen, bei denen die gruppenunabhängigen Assoziationen gemessen wurden, kaum signifikante Abweichungen zwischen den Antworten der nicht bilingualen und bilingualen Schülergruppe. Dies führt zu der Schlußfolgerung, daß die wesentlichen Elemente der nationalen Sterotypen durch den bilingualen Unterricht nicht entscheidend beeinflußt werden. Somit müssen die anfänglich gestellten Fragen nach möglichen positiven Veränderungen der nationalen Stereotype durch den bilingual-interkulturellen Ansatz verneint werden.

Wenn man nationale Stereotypen als falsche oder zumindest verzerrte Verallgemeinerungen definiert, erscheint es in diesem Zusammenhang allerdings fraglich, woher die Maßstäbe zur Korrektur dieser Verallgemeinerungen kommen sollen. Es muß davon ausgegangen werden, daß es letztlich keine Kriterien für die richtige Darstellung einer nationalen, ethnischen oder sonstigen Gruppe gibt, die den Lehrern als Hilfe bei der Darstellung eines Volkes dienen könnten, da bereits die für Stereotype und Vorurteile kennzeichnende Verallgemeinerung zu Fehlern führt. Sind andere Länder und Völker Thema des Unterrichts, so lassen sich auf der kognitiven Ebene zwar richtige von falschen Informationen bzw. eine korrektere und umfassendere Kenntnis von einer fehler- oder lückenhafteren

trennen, demgegenüber läßt sich der affektive Anteil von Informationen scheinbar jedoch nur danach differenzieren, ob er z.B. positive oder negative Stereotype erzeugt oder abbaut bzw. verstärkt oder vermindert. Dies setzt aber voraus, daß definierbar ist, was ein positives bzw. negatives Stereotyp ist, ohne dabei von einer ethnozentrischen Perspektive aus zu argumentieren. Definierte man also als positives Stereotyp die Einschätzung eines anderen Volkes als „sauber", „fleißig" etc., so müßte man sich fragen lassen, ob hier nicht eine projektive Deutung vorliegt, die von dem ausgeht, was man der eigenen nationalen Gruppe zuschreibt und daher als positiv ansieht (KOCH 1981). Aus den vorangegangenen Überlegungen erscheint es unmöglich, im unterrichtlichen Geschehen auf der affektiven Ebene falsche durch richtige Stereotype zu ersetzen oder kulturunabhängig wünschenswert positive zu definieren. Daher sollte sich die Aufmerksamkeit in der interkulturellen Erziehung zwei anderen Punkten widmen: der Einheitlichkeit und der Starrheit von Stereotypen und Vorurteilen.

Offenbar gelingt es, wie die freien Assoziationen gezeigt haben, durch die Kombination von intensiviertem Fremdsprachenunterricht und interkulturell orientiertem Fachunterricht (hier: Erdkunde, aber auch Geschichte, Politik) im bilingualen Zweig, die Vorstellungen von anderen Ländern und ihren Bewohnern stärker zu individualisieren und damit weniger stereotypenhaft zu machen als im regulären Unterricht, in dem Sprachunterricht und Fachunterricht getrennt sind und eine internationale Erziehung eher punktuell und weniger in die Gesamtkonzeption integriert erfolgt.

Betrachtet man die unterschiedliche Sicherheit, mit der Stereotypisierungen von bilingualen und nicht bilingualen Schülern vorgenommen wurden, so ergibt sich hier eine Möglichkeit für ein an internationaler Erziehung orientiertes unterrichtliches Handeln. Die Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern bei der Sicherheit, mit der sie andere nationale Gruppen beurteilen, zeigt, daß hier der bilinguale Unterricht durch die intensive Beschäftigung mit der Partnersprache und -kultur und den häufigen Einsatz von ausländischen Schulbüchern und anderen Medien sowie durch die frühe und häufige direkte Begegnung im Schüleraustausch zu einer multiperspektivischen Betrachtungsweise des Zielsprachenlandes, aber auch weiterer Länder und ihrer Bewohner führt.

Statt der Vermittlung „korrekterer" oder „positiverer" Stereotype steht hier die Flexibilität der „Bilder vom anderen" im Mittelpunkt der internationalen Erziehung. Ist man, wie es bei den bilingualen Schülern deutlich wurde, in seiner Beurteilung von Völkern, über die man wenig Informationen besitzt, eher unsicher, so ist auch eine größere Bereitschaft zu erwarten, neue, sogar im Gegensatz zu bisherigem Wissen stehende Informationen aufzunehmen und somit zu weniger petrifizierten Stereotypen zu gelangen.

Wie sich diese größere Flexibilität der Stereotype auswirken kann, zeigen zwei weitere Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern. Signifikant öfter haben die bilingualen Schüler infolge von Auslandsaufenthalten

und den dabei gemachten Erfahrungen über die prinzipielle Schwierigkeit, die Identität einer anderen Nation zu erfassen, reflektiert und als Ergebnis eine gestiegene Bereitschaft signalisiert, zukünftig bei der Beurteilung anderer nationaler Gruppen vorsichtiger zu sein. Daß diese Bereitschaft und die erhöhte Urteilsunsicherheit der bilingualen Schüler nicht zu einem verunsicherten und enttäuschten Zurückziehen aus interkulturellen Zusammenhängen oder gar zu neuen Vorurteilen führt, konnte anhand der größeren Bereitschaft bilingualer Schüler, eine längere Zeit im Ausland zu leben, verdeutlicht werden, wobei sich verständlicherweise eine besondere Affinität zu Frankreich zeigte.

6.6. Die Verhaltensebene - Verhalten im internationalen Kontext

Als äußerst erschwerend für die Analyse internationaler und interkultureller Kontakte erweist es sich, daß die meisten Begegnungssituationen (Ferien, Freizeit/Hobby, Freundeskreis, Nachbarschaft/Bekanntschaft) in der Regel direkter Beobachtung weitgehend entzogen sind. Anders verhält es sich im Bereich des Schüler- und Jugendaustauschs. So hat das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) in einer Anzahl von Veröffentlichungen die vielfältigen Chancen und Schwierigkeiten interkultureller Begegnungen am Beispiel des deutsch-französischen und europaweiten Jugendaustauschs dokumentiert (DFJW 1984; DFJW 1985; DUFOUR 1986; HERFRAY 1985; LENHARD 1984). Die kommunikativen Prozesse bei interkulturellen Begegnungen sind im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit von BREITENBACH (1979) in einer umfangreichen Untersuchung analysiert worden.

Da die Möglichkeiten einer für Auswertungszwecke reliablen, direkten Beobachtung von Schülerverhalten während eines (interkulturellen) Austauschs im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht gegeben waren, können die Aussagen in diesem Kapitel nicht über einen rein quantitativen Vergleich zwischen der bilingualen Gruppe und der nicht bilingualen Kontrollgruppe bezüglich ihrer interkulturellen Kontakte hinausgehen. So beziehen sich auch die folgenden Aussagen auf die Selbsteinschätzung der Schüler bezüglich der Häufigkeit und Art ihrer interkulturellen Kontakte sowie auf ihre theoretische Bereitschaft, im Ausland zu leben. Hier liegen noch Möglichkeiten, die Ergebnisse dieser Arbeit mit Methoden der qualitativen Sozialforschung zu erweitern. Über dabei auftretende methodische Probleme und mögliche Arbeitsweisen zu deren Überwindung geben DÖBRICH/ KODRON (1986) für internationale Jugendbegegnungen Auskunft.

6.6.1. Kontakthäufigkeiten

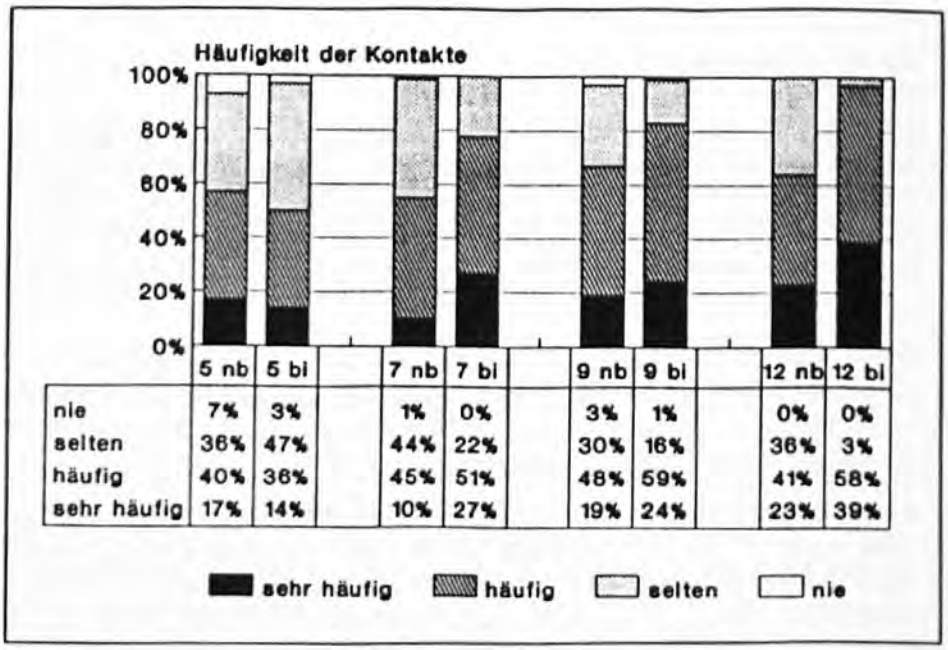
In die Auswertung der Kontakthäufigkeiten mit Menschen aus anderen Ländern wurden nur die Antworten der deutschen Schüler einbezogen, da die Kontaktsituation der ausländischen oder aus binationalen Familien stammenden Schüler eine besondere ist. Abb. 31 enthält die Antworten der bilingualen Schüler und der nicht bilingualen Kontrollgruppe im Vergleich und in ihrer zeitlichen Entwicklung von der Jahrgangsstufe 5 bis 12.

Beide Gruppen zeigen in der 5. Jahrgangsstufe ein fast deckungsgleiches Bild, wobei der Anteil der Schüler, die häufige bis sehr häufige Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern angeben, bei den nicht bilingualen Schülern mit 57% noch etwas höher liegt als bei den bilingualen mit 50%.

Aber bereits zur Jahrgangsstufe 7 hin hat es eine erkennbar unterschiedliche Entwicklung der beiden Gruppen gegeben. Während die Kontakthäufigkeiten der nicht bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 7 den Ergebnissen der 5. Klasse entsprechen, hat sich bei der bilingualen Gruppe der Anteil der Schüler mit sehr häufigen Kontakten verdoppelt, und der Anteil derjenigen mit häufigen Kontakten ist von 36% auf 51% gestiegen. So geben in der Jahrgangsstufe 7 etwa 55% der nicht bilingualen Schüler häufige bis sehr häufige Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern an, im bilingualen Zweig sind es dagegen mehr als drei Viertel (78%) der Schüler. In der multivariaten Varianzanalyse erwies sich dieser Unterschied als signifikant.

Das Bild in der Jahrgangsstufe 9 ähnelt noch sehr dem der 7. Nur der Anteil der Schüler aus dem regulären Zweig, die sehr häufige persönliche Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern angeben, ist von 10% auf 19% angestiegen. Es ist aber immer noch ein Drittel der Schüler dieses Zweiges ohne oder mit nur seltenen Kontakten, was deutlich kontrastiert mit dem signifikant geringen Anteil im bilingualen Zweig von 17%.

Die 12. Jahrgangsstufe zeigt keine wesentlichen Veränderungen im nicht bilingualen Zweig, aber erneut einen Anstieg der Kontakthäufigkeiten im bilingualen Zweig. Hier schätzen 97% der Schüler ihre Kontakte zu Ausländern als häufig bis sehr häufig ein, eine Einschätzung, die nur etwa 2/3 der nicht bilingualen Schüler bezüglich ihrer Kontakthäufigkeit teilen.



	5 nb	5 bi	7 nb	7 bi	9 nb	9 bi	12 nb	12 bi
nie	7%	3%	1%	0%	3%	1%	0%	0%
selten	36%	47%	44%	22%	30%	16%	36%	3%
häufig	40%	36%	45%	51%	48%	59%	41%	58%
sehr häufig	17%	14%	10%	27%	19%	24%	23%	39%

Abb. 31: Anzahl der persönlichen Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern

Die Kontakthäufigkeiten der Schüler im nicht bilingualen Zweig unterscheiden sich von der Jahrgangsstufe 5 bis zur 12 nur geringfügig. Der Vergleich mit den Ergebnissen einer Studie von WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER 1990, Anhang Graphik 51) zeigt, daß die nicht bilingualen Schüler ein Kontaktverhalten aufweisen, das nach der Typisierung von WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER (1990, S. 157) dem „engagierten Europäer" entspricht. Angehörige dieses Einstellungstyps sind häufig Personen höherer formaler Bildung, wie Abiturienten und Studenten. So erscheint ein Vergleich mit den Befragten der vorliegenden Untersuchung, die ausnahmslos eine weiterführende Schule besuchen, gerechtfertigt. Da die Ergebnisse der vorliegenden Befragung mit denen bei WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER (1990) bezüglich Bildungsniveau und Kontakthäufigkeit übereinstimmen, kann dies als ein Indiz für die Reliabilität des hier angewendeten Verfahrens gewertet werden.

Demgegenüber kann im bilingualen Zweig, wo anfangs in etwa die Struktur der Kontakthäufigkeit mit der der nicht bilingualen Schüler und der des „engagierten Europäers" nach der Definition von WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER (1990, S. 157) übereinstimmt, ein deutlicher Zuwachs der Kontakthäufigkeiten mit Menschen aus anderen Ländern beobachtet werden. Diese ansteigende Zahl der Kontakte ist zum einen auf den obligatorischen Schüleraustausch mit französischen Partnerschulen zurückzuführen, umfaßt aber auch steigende Auslandskontakte im außerschulischen Bereich, die durch die geringeren Sprachbarrieren

erleichtert werden. In Erweiterung der Typisierung bei WEIDENFELD/PIEPENSCHNEIDER (1990) könnte hier vom „idealen Europäer" gesprochen werden.

Tab. 24: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zu Unterschieden bei der Kontakthäufigkeit zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern

Kontakthäufigkeit	F	df	p
in Jgst. 5	0,34	1	0,559
in Jgst. 7	12,60	1	**0,000**
in Jgst. 9	5,20	1	**0,023**
in Jgst. 12	4,51	1	**0,034**

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Die in Tab. 24 zusammengestellten Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zeigen, daß bis auf die 5. Jahrgangsstufe die Kontakthäufigkeit der bilingualen Schüler signifikant über der der nicht bilingualen liegt.

Da die reine Häufigkeit von Kontakten bezüglich ihrer Wirkung auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen nicht aussagekräftig genug ist, muß auch die Art der Kontakte bzw. die Gelegenheiten, bei denen es zu interkulturellen Kontakten kommt, betrachtet werden.

6.6.2. Kontaktgelegenheiten

Von den sechs vorgegebenen Kontaktmöglichkeiten - Ferien, Freundeskreis, Freizeit/Hobby, Schule, Nachbarschaft/Bekanntschaft, Schüleraustausch - konnten die befragten Schüler so viele ankreuzen, wie sie für zutreffend erachteten.

In allen Jahrgangsstufen gaben die bilingualen Schüler erkennbar mehr Gelegenheiten an, bei denen sie Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern hatten, als ihre nicht bilingualen Mitschüler (Abb. 32). In den Jahrgangsstufen 7 und 12 fiel dieser Unterschied sogar signifikant aus, wie die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zur Vielfältigkeit der Kontaktgelegenheiten zeigen.

Tab. 25: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zur Differenziertheit der Kontakte bei bilingualen und nicht bilingualen Schülern

Differenziertheit	F	df	p
in Jgst. 5	3,26	1	0,071
in Jgst. 7	4,46	1	**0,035**
in Jgst. 9	2,20	1	0,139
in Jgst. 12	4,85	1	**0,028**

Signifikante Ergebnisse sind **fett** gedruckt

Diese größere Differenziertheit der Kontaktgelegenheiten findet sich bereits in der 5. Klasse, obwohl hier die Einschätzung der Anzahl der Kontakte bei beiden Gruppen fast deckungsgleich ist. Somit sind die differenzierteren Kontakte nicht nur eine Funktion der Kontakthäufigkeit, sondern sie sind durchgehendes Charakteristikum der interkulturellen Kontaktsituation bei den Schülern des bilingualen Zweiges.

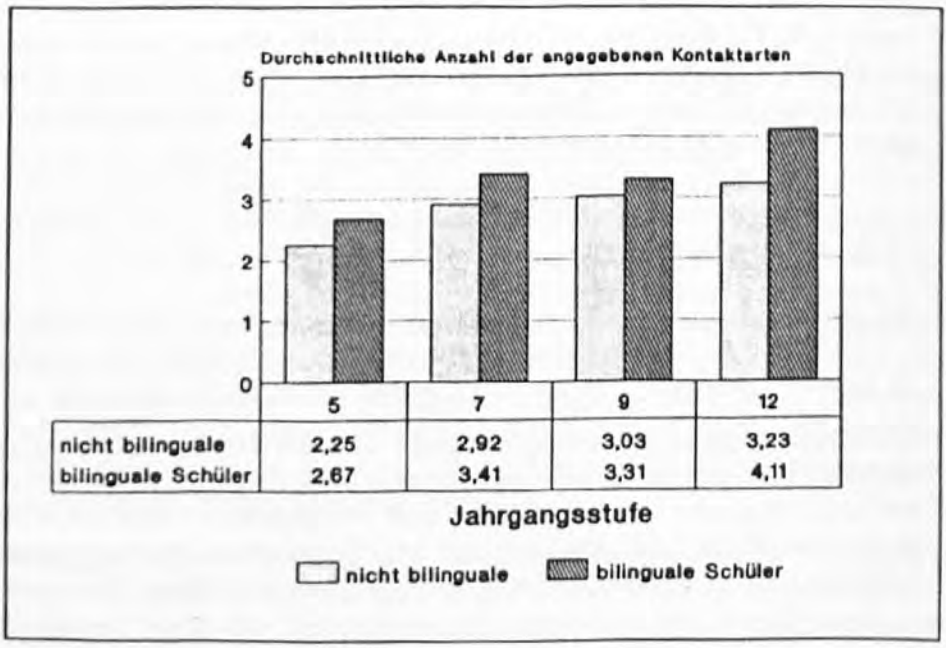


Abb. 32: Anzahl der genannten Kontaktgelegenheiten nach Bilingualität und Jahrgangsstufe

Nachdem bereits eine größere Häufigkeit und Differenziertheit der Kontakte bei bilingualen Schülern konstatiert wurde, interessiert besonders, ob es zwischen den Schülern des bilingualen und des nicht bilingualen Zweiges Unterschiede bezüglich der verschiedenen Kontaktsituationen gibt und wo die besonderen Kontaktschwerpunkte der beiden Gruppen liegen.

Zur Ermittlung signifikanter Unterschiede wurde wiederum der Yates-korrigierte Chi-Quadrat-Test für nominale 2*2-Kontingenz-Tabellen durchgeführt und gegen die Nullhypothese

H0: Es bestehen keine Häufigkeitsunterschiede innerhalb der einzelnen Kontaktgelegenheiten zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern

getestet.

Die Fälle, in denen die Alternativhypothese infolge signifikanter Unterschiede auf dem 5%-Signifikanzniveau angenommen wurde, sind in Abb. 33 mit einem * gekennzeichnet.

Nicht erstaunlich ist die hohe Nennung (ca. 80%) von Kontakten im Zusammenhang mit Ferien, die bei beiden Gruppen nur insignifikante Unterschiede aufweist. Erheblich geringer sind dagegen die Kontakte, die in der Freizeit geknüpft werden; sie steigen aber von der 5. Jahrgangsstufe bis zur 12. Jahrgangsstufe von $\leq 20\%$ auf $\geq 30\%$ deutlich an.

Das Bild der innerschulischen Kontakte gestaltet sich uneinheitlich. In der Jahrgangsstufe 5 geben signifikant mehr nicht bilinguale Schüler an, Kontakte mit ausländischen Mitschülern während der Schulzeit zu haben. Da der Anteil ausländischer Schüler jedoch im bilingualen Zweig bedeutend höher ist als im regulären Zweig, ist dieses Ergebnis erstaunlich und muß in seiner Gültigkeit in Frage gestellt werden.

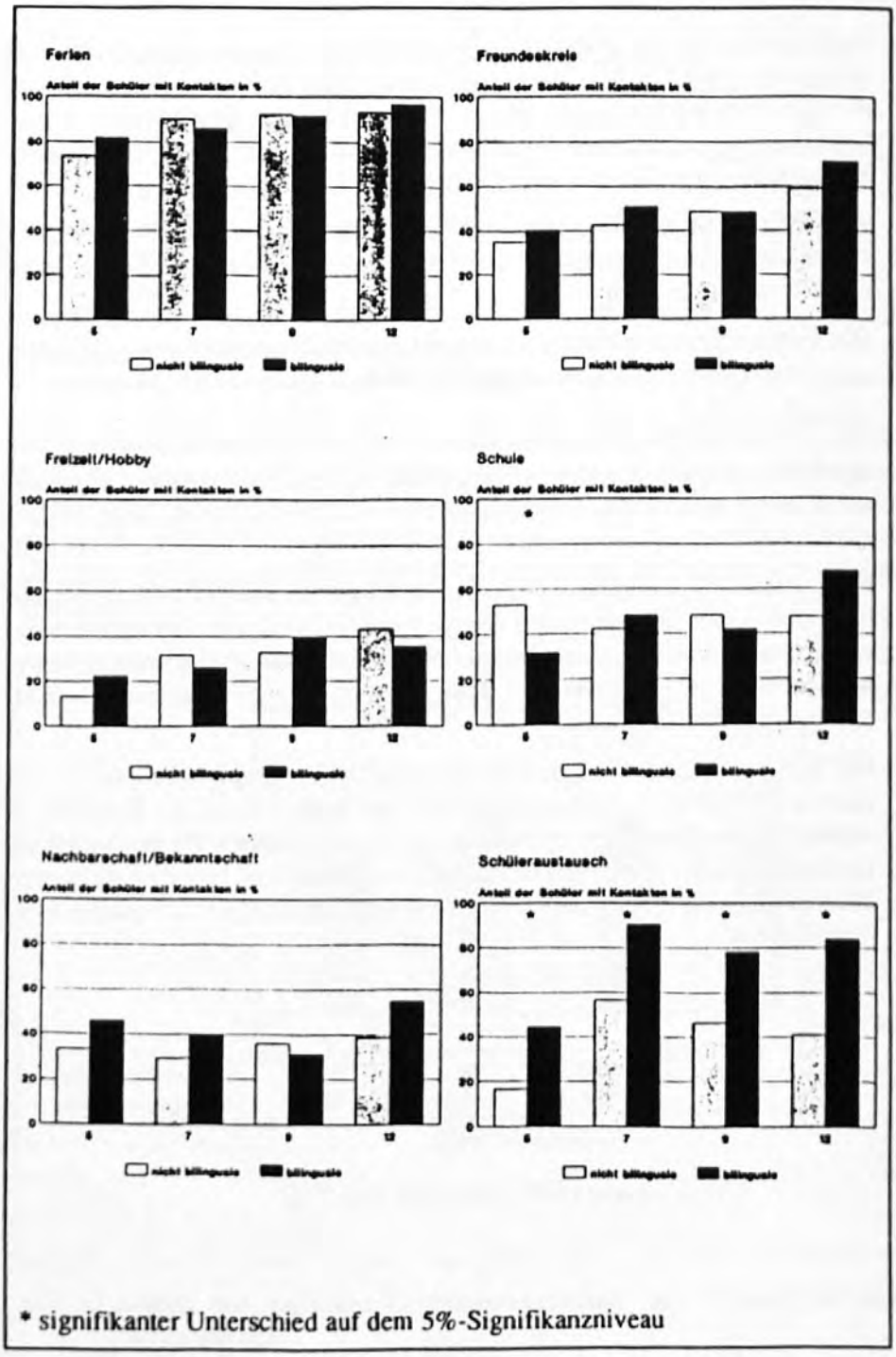


Abb. 33: Gelegenheiten, bei denen die Schüler Kontakte zu Menschen aus anderen Ländern haben

Durchgehend signifikant ist die höhere Nennung des Schüleraustauschs als Kontaktgelegenheit bei den bilingualen Schülern. Die höchsten Werte werden bei beiden Gruppen in der Jahrgangsstufe 7 erzielt, da die Konzeption des bilingualen Bildungsganges frühzeitige internationale Begegnungen vorsieht. Diese werden in der Regel bereits ab der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 6, wenn die Sprachkenntnisse für einen ersten Austausch ausreichen, durchgeführt (MÄSCH 1986, 1989a, S. 32). Weil im Zuge dieses Schüleraustauschs auch französische Schüler an die deutschen Schulen kommen, profitieren ebenfalls die nicht bilingualen Schüler dieser Schulen vom häufigen und frühzeitigen Schüleraustausch des bilingualen Zweiges. Es ist daher damit zu rechnen, daß die Werte der nicht bilingualen Schüler, die ja an einem Gymnasium mit bilingualem Zweig erhoben wurden, höher liegen als die Durchschnittswerte an regulären Gymnasien ohne bilingualen Zweig - und damit bei der Mehrzahl der nordrhein-westfälischen Sekundarschüler.

Eine weitere Untersuchung dieses Begegnungsrahmens z.B. in Form von Intensivinterviews würde vermutlich offenlegen, daß bei den bilingualen Schülern die häufigere Nennung des Schüleraustauschs als Kontaktsituation nicht nur den rein quantitativen Aspekt erfaßt, sondern auch die durch geringere Sprachbarrieren intensiver empfundene (internationale) Begegnung meint, da die oft beschriebenen Kommunikationsbarrieren internationaler Jugendarbeit - nämlich Sprachangst und mangelnde Fremdsprachenkompetenz - (OTTEN 1985, S. 91; DFJW 1983, S. 14 ff.) bei den bilingualen Schülern in der Regel reduziert sind.

Bei der wegen der Intensität der Beziehung besonders wichtigen Kategorie „Freundeskreis" zeigt sich ein höherer Anteil bilingualer Schüler, die in ihrem Freundeskreis Kontakte zu Ausländern haben. Dies ist besonders in der Jahrgangsstufe 12 erkennbar. Da der Kontakt im Freundeskreis von den sechs vorgegebenen Kategorien die größte soziale Nähe zu Menschen aus anderen Ländern beschreibt, wurde bei denjenigen Schülern, die diese Kontaktsituation bejaht hatten, noch zusätzlich nach der Nationalität der Freunde bzw. Freundinnen gefragt.

Die Antworten wurden in drei Kategorien unterteilt (Abb. 34):

Typ 1: Ausschließlich Freunde, die als Muttersprache die 1. Zielsprache des jeweiligen Zweiges (regulärer Zweig: Englisch; bilingualer Zweig: Französisch) hatten.

Typ 2: Ausschließlich Freunde, die als Muttersprache nicht die 1. Zielsprache des jeweiligen Zweiges hatten.

Typ 3: Ein Freundeskreis, der sowohl Freunde mit der 1. Zielsprache als Muttersprache als auch sonstige Nationalitäten umfaßte.

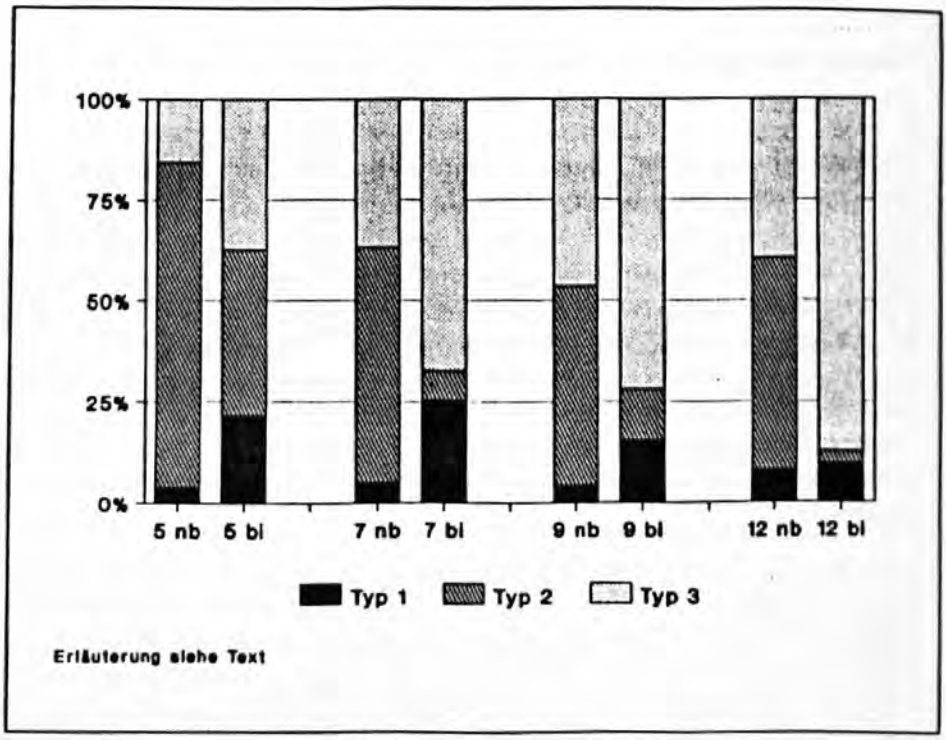


Abb. 34: Ausländischer Freundeskreis der bilingualen und nicht bilingualen Schüler

Wichtigstes Ergebnis dieses Frageteils ist, daß die Schüler des bilingualen Zweiges prozentual weit mehr Freunde aus Ländern ihrer 1. Zielsprache „Französisch" haben als die Schüler des regulären Zweiges aus Ländern, wo Englisch als Muttersprache gesprochen wird. Dies bedeutet aber nicht eine einseitige Orientierung auf frankophone Kontakte, denn auch die Kategorie, die sowohl Freunde aus Ländern der Zielsprache als auch sonstiger Nationalität umfaßt, ist bei den bilingualen Schülern stärker vertreten.

Interessant ist besonders die Entwicklung bei den bilingualen Schülern von der 5. zur 12. Jahrgangsstufe. Während in der 5. Jahrgangsstufe die Schüler entweder ausschließlich bikulturelle Kontakte zu frankophonen Freunden oder Freunden aus sonstigen Ländern haben, steigt der Anteil der Schüler, die interkulturelle Kontakte haben, in den höheren Jahrgangsstufen an. So geben in der 7. und 9. Jahrgangsstufe ca. 65 % der bilingualen Schüler an, in ihrem Freundeskreis sowohl frankophone Freunde als auch Freunde sonstiger Muttersprachen zu haben: ein Prozentsatz der über dem stagnierenden Anteil der nicht bilingualen Schüler (ca. 35%) liegt und in der Jahrgangsstufe 12 sogar auf über 85% ansteigt. Die Entwicklung im bilingualen Zweig ist also gekennzeichnet durch eine fortschrei-

tende (kulturelle) Diversifizierung von den bikulturellen Kontakten mit frankophonen Partnern hin zu einem multikulturellen Freundeskreis.

Ein den Kontakten im Freundeskreis vergleichbares Ergebnis findet man auch bezüglich der Kontakte in Nachbarschaft und Bekanntschaft, wo ebenfalls die bilingualen Schüler mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 9 höhere Kontakthäufigkeiten aufweisen als ihre nicht bilingualen Mitschüler.

6.6.3. Auslandsreisen und Auslandsaufenthalte

Die Angaben zu den von ihnen besuchten Ländern wurden nur hinsichtlich der Kinder aus deutschen Familien ausgewertet und im Yates-korrigierten Chi^2-Test auf signifikante Unterschiede untersucht (Tab. 26).

Die Frage nach den besuchten Ländern ließ mit den Antwortvorgaben „Frankreich", „England", „sonstiges europäisches Land" und „außereuropäisches Land" erwarten, daß im bilingualen und im regulären Zweig der Anteil der Schüler, die bereits im Nachbarland Frankreich oder in „sonstigen europäischen Ländern" gewesen sind, die höchsten Werte aufweist. Das touristisch weniger frequentierte England und „außereuropäische Länder" weisen dagegen weitaus geringere Werte auf.

Die stärkere Verbundenheit der bilingualen Schüler mit Frankreich ist bereits in der Jahrgangsstufe 5 signifikant ausgeprägt und setzt sich in den folgenden Jahrgangsstufen fort. Hier zeigt sich, daß - wie bereits im Zusammenhang mit der Berufsstruktur der Elternschaft angesprochen - Unterschiede im Verhalten der bilingualen Schüler nicht nur als Resultat der bilingual-interkulturellen Erziehung interpretiert werden dürfen, sondern sich in einigen Fällen als Ergebnis außerschulischer Faktoren, wie z.B. dem Urlaubsverhalten der Eltern, erweisen. So sind gerade bei jüngeren Schülern der freien Wahl der Reiseziele relativ enge familiäre Grenzen gesetzt, und die Angaben zu bisher besuchten Ländern spiegeln nicht unbedingt die Wünsche der Befragten wider.

Eher ist schon der im Vergleich zu den bilingualen Schülern signifikant höhere Anteil derjenigen Schüler des regulären Zweiges, die in der Jahrgangsstufe 9 in England waren, auf die in der Regel in diesem Alter stattfindenden Klassenfahrt (oder den Schüleraustausch) nach England zurückzuführen. Alle weiteren prozentualen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind statistisch insignifikant.

Tab. 26: Anteil der Schüler, die schon im Ausland waren

	Reiseziel			
Klasse	Frankreich	England	sonst. europ.Land	außereurop. Land
5 n.b. 5 bi.	41,7 % **73,6 %**	21,7 % 12,5 %	86,7 % 84,7 %	33,3 % 23,6 %
	Chi^2: 12,5	Chi^2: 1,4	Chi^2: <0,0	Chi^2: 1,1
7 n.b. 7 bi.	50,0 % **97,8 %**	22,8 % 24,7 %	90,2 % 89,2 %	28,3 % 32,3 %
	Chi^2: 52,6	Chi^2: <0,0	Chi^2: <0,0	Chi^2: 0,2
9 n.b. 9 bi.	74,2 % **98,8 %**	**57,3 %** 31,3 %	95,5 % 94,0 %	37,1 % 32,5 %
	Chi^2: 19,7	Chi^2: 10,7	Chi^2: <0,0	Chi^2: 0,2
12 n.b. 12 bi.	77,3 % **100,0 %**	61,4 % 51,6 %	100,0 % 93,5 %	43,2 % 64,5 %
	Chi^2: 6,3	Chi^2: 0,4	Chi^2: 1,0	Chi^2: 2,5

Chi^2-Werte sind Yates-korrigiert
Signifikant häufigere Angaben sind **fett** gedruckt

6.6.4. Zusammenfassung

Die Ergebnisse bezüglich der interkulturellen Kontakte zeigen auf der quantitativen Seite deutliche, z.T. sogar teststatistisch signifikante Unterschiede zwischen Schülern des regulären und des bilingualen Zweiges. So ist die Häufigkeit der Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern bei den bilingualen Schülern ebenso wie die Vielfältigkeit dieser Kontakte höher als die der Schüler des regulären Zweiges. Teilweise finden sich diese Unterschiede bereits in der 5. Klasse, also zu einem Zeitpunkt, wo sie nicht als Resultat des bilingualen Unterrichts angesehen werden können. Ursache hierfür könnte eine Selektion dergestalt sein, daß die Eltern der Schüler aus bilingualen Zweigen von vornherein mehr Wert auf internationale/interkulturelle Kontakte und Kommunikation legen. Andere Effekte - so z.B. die zunehmende Kontakthäufigkeit - stellen sich jedoch erst mit der 7. Klasse ein und verstärken sich bis zur Jahrgangsstufe 12, so daß die sich immer mehr vergrößernden Unterschiede zwischen den Schülern des bilingualen und des nicht bilingualen Zweiges als Ergebnis der bilingual-interkulturellen Methode angesehen werden können.

Die bezüglich des Verhaltens der Schüler ermittelten Ergebnisse können nur eine erste Orientierung für eine weitergehende Erforschung vor allem der qualitativen Aspekte von interkulturellen Begegnungen im Rahmen einer bilingual-interkulturellen Erziehung darstellen. Aus methodischen Gründen läßt sich vermutlich auch in Zukunft nicht herausfiltern, welche der beschriebenen Besonderheiten auf der interkulturellen Verhaltensebene der bilingualen Schüler Resultat des bilingualen Erdkundeunterrichts oder eines anderen an der bilingualen Konzeption beteiligten Faches ist. Die konstatierten Veränderungen können daher nur als Ergebnis der Gesamtkonzeption aufgefaßt und nicht weiter differenziert werden.

Wenn sich auch aus den beschriebenen methodischen Gründen der Einfluß des Erdkundeunterrichts auf das interkulturelle Verhalten der Schüler nicht genau erfassen läßt, so kann man aber z.B. aus den Ergebnissen bezüglich des Schüleraustauschs einige besondere Chancen für den bilingualen Erdkundeunterricht ableiten, die er im regulären Zweig so nicht hat. Im Schüleraustausch besteht die Möglichkeit, die interkulturell orientierte pädagogische Konzeption der Schule (hier des bilingualen Zweiges) mit der realen interkulturellen Begegnungssituation pädagogisch begleitet zu verbinden. Die Kommunikationsbarrieren der bilingualen Schüler sind im frankophonen Bereich mit Sicherheit und vermutlich auch gegenüber anderen Kommunikationspartnern - darauf deuten zumindest die Ergebnisse bezüglich der nationalen Zusammensetzung des Freundeskreises hin - geringer als die der Schüler eines regulären Zweiges. Daraus ergeben sich günstigere Möglichkeiten einer natürlichen Kommunikation z.B. über geographische Sachverhalte des Gastlandes, aber auch des Herkunftlandes. Dabei motivieren die sprachlichen Erfolge die Schüler, sich weiter auf den interkulturellen Kontakt einzulassen (DETERT 1988, S. 203).

In diesem Zusammenhang muß das von BERG (1987) angesprochene „reentry"-Problem nach einem internationalen Schüleraustausch berücksichtigt werden. Ausgangspunkt sind die Ergebnisse einer us-amerikanischen Untersuchung (WILSON 1985), nach denen das Potential der Rückkehrer an Wissen und interkultureller Kompetenz in der Regel nicht ausreichend für den pädagogischen Prozeß in der Schule genutzt wird. Folgende Erkenntnisse scheinen bei der besonderen Stellung des Schüleraustauschs im bilingualen Zweig bedeutsam. Die von den Austauschschülern im Gastland gemachten Erfahrungen werden nicht für sich behalten, sondern neben der Familie vor allem Freunden und Klassenkameraden mitgeteilt. Etwa zwei Drittel der Lehrer beziehen die Austauscherfahrungen ihrer Schüler in den Unterricht mit ein. Dies geschieht aber „eher improvisiert, selten bewußt gestaltet, wohl auch weniger auf Reflexion und interkulturellen Vergleich angelegt" (BERG 1987, S. 587). Mangelnde pädagogische Begleitung der „Rückkehrer" läßt aber deren gewonnene Einsichten und veränderte Einstellungen rasch, d.h. spätestens nach einem halben Jahr, wieder verblassen (WINTER 1980, S. 85 f.).

In diesem Zusammenhang erscheint die Forderung ENGELHARDTs (1990) nach einer geographiedidaktischen Reflexion von Reiseerfahrungen - und zu ergänzen auch des Schüleraustauschs - für den bilingualen Erdkundeunterricht besonders relevant zu sein. Zur Vorbereitung könnten bereits vor Beginn des Austauschs im Erdkundeunterricht Beobachtungsaufgaben für kleinere, überschaubare Teilaspekte besprochen werden, deren Zusammenhang mit geographischen Fragestellungen durchaus indirekt sein kann. So lassen sich nach dem Austausch subjektive Eindrücke zum Beispiel bezüglich des Freizeitverhaltens, der Frauenrolle oder allgemeiner Lebensgewohnheiten in Frankreich auf ihre geographischen Aspekte hin beleuchten. Dieses Vorgehen hat dazu den Vorteil, daß hier nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein affektiv-emotionaler und sozialer Zugang zu i.w.S. geographischen Aspekten einer anderen Kultur gewonnen wird, wie er schon seit einiger Zeit für eine „Geographische Erziehung für die Welt von morgen" (HAUBRICH 1984) gefordert wird. Die Grenzen der Vor- und Nachbereitung eines Schüleraustauschs hat THOMAS (1988c, S. 293) aufgezeigt. Es sollte weder durch einseitige und auf die kulturellen Besonderheiten des Gastlandes verengte Beobachtungsaufgaben der Ausbildung und Verfestigung von Vorurteilen Vorschub geleistet werden, noch sollte dem Austausch und seiner Reflexion durch zuviel Vor- und Nachbereitung die Spontanität genommen werden.

Es kommt also dem Erdkundeunterricht im bilingualen Zweig - aber nicht nur da - eine doppelte Bedeutung bezüglich des Schüleraustauschs zu. Infolge der Wechselseitigkeit des interkulturellen Lernens (JANSSEN 1987, S. 17) sollte er dazu beitragen, die Schüler zu befähigen, im jeweiligen Gastland ihr kognitives Wissen von und ihre affektive Einstellung gegenüber ihrem Heimatland äußern zu können. Zum anderen sollte er die Schüler in die Lage versetzen, die im Gastland gewonnenen kognitiven Kenntnisse und gemachten affektiven Erfahrungen

seinen Mitschülern, Freunden und Eltern mitzuteilen und dabei zumindest ansatzweise das Prinzip der Reversibilität zu berücksichtigen, d.h. die eigene kulturell bedingte Perspektive einmal zugunsten der Perspektive des Erfahrungsobjekts, also z.B. des Angehörigen einer anderen Kultur aufzugeben (vgl. HAUBRICH 1988, S. 31).

In einem so gestalteten Erdkundeunterricht könnten dann auch Ängste, Unverständnis und Probleme, die den Austausch belastet haben, aufgearbeitet werden und auf ihre sozio-kulturellen und vielleicht auch geographischen Bedingtheiten untersucht werden. Was hier während des Austauschs exemplarisch am Land der Zielsprache (hier: Frankreich) gelernt wird, kann dann eine Ausweitung auf andere interkulturelle Begegnungen zum Beispiel im Urlaub erfahren und als ein ergänzendes Element internationaler Erziehung in den Erdkundeunterricht integriert werden, so daß die bikulturelle Konzeption des bilingualen Zweiges gerade durch den Erdkundeunterricht und die in ihm aufgearbeiteten Austausch- und Reiseerfahrungen eine interkulturelle und internationale Ausweitung erhalten kann.

7. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER INTERNATIONALEN ERZIEHUNG IM ERDKUNDEUNTERRICHT

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung auf ihre Konsequenzen für den bilingualen Erdkundeunterricht beleuchtet und aufgezeigt, inwieweit der bilinguale Erdkundeunterricht einen tragfähigen Rahmen für die Umsetzung einer internationalen Erziehung zu mehr Kenntnis und Verständnis anderer Nationen und ihrer kulturellen Besonderheiten bietet.

In einem zweiten Schritt soll dann versucht werden, die Konsequenzen darzustellen, die über den bilingualen Erdkundeunterricht hinausweisen und Bedeutung für die Umsetzung einer internationalen Erziehung im regulären Erdkundeunterricht haben.

7.1. Internationale Erziehung im bilingualen Erdkundeunterricht

Dem Versuch, den Beitrag des bilingualen Erdkundeunterrichts zu einer internationalen Erziehung zu bilanzieren, muß die Erwähnung der durch diese Unterrichtskonzeption zweifellos erhöhten Fremdsprachenkompetenz vorausgehen, auch wenn diese nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war.

Bilingualer Unterricht ist aus dem Bedürfnis der Fremdsprachendidaktik erwachsen, den Fremdsprachenunterricht zu reformieren und den Erwerb der Fremdsprachen nicht länger auf den Fremdsprachenunterricht zu beschränken, sondern ihn fächerübergreifend zu konzipieren. Seine Einrichtung war folglich nicht primär von den Anforderungen und Zielen des Erdkundeunterrichts bestimmt, und es war nicht von vornherein deutlich, ob die zusätzliche sprachliche Belastung der Schüler zu Lasten ihrer geographischen Kenntnisse und Fertigkeiten gehen würde. Auch die Behauptung von Seiten der Fremdsprachendidaktik, bilingualer Unterricht verbessere die internationale Verständigung, indem er Vorurteile abbaue, und unterstütze somit originäre Ziele des Erdkundeunterrichts, bedurfte einer Überprüfung aus der Perspektive der Geographiedidaktik. Daher erscheint eine Bilanzierung des bilingualen Unterrichts, die über die Erfolge beim Erwerb der Fremdsprache hinausgeht, von Seiten der Geographiedidaktik (und anderer bilingualer Sachfächer) durchaus gerechtfertigt.

Für die Ebene der kognitiven Veränderungen durch bilingualen Erdkundeunterricht, die in der vorliegenden empirischen Untersuchung in den Teilbereichen topographische, landeskundliche, allgemeingeographische und methodische Kenntnisse erfaßt wurden, zeigte sich mit wünschenswerter Deutlichkeit, daß der bilinguale Erdkundeunterricht nicht zu wissensmäßigen Defiziten aus der Sicht der Geographiedidaktik führt. Es sind vielmehr die Kenntnisse hinsichtlich des Zielsprachenlandes bei den bilingualen Schülern signifikant höher als bei den

nicht bilingualen Schülern, bei einem ansonsten ausgeglichenen Wissensstand in den übrigen Bereichen. Eine schon in anderen Zusammenhängen beobachtete Verlangsamung der geographischen Wissensprogression um die Jahrgangsstufe 9/10 (KROSS 1989) fiel im bilingualen Zweig nicht so ausgeprägt aus wie im regulären Erdkundeunterricht. Diese empirisch belegbare Veränderung stimmt auch mit den Beobachtungen der im bilingualen Zweig unterrichtenden Lehrer überein und kann auf den intensiveren, da zweisprachigen Lernprozeß im bilingualen Sachunterricht zurückgeführt werden.

Eine verbesserte Kenntnis des Zielsprachenlandes Frankreich bei ansonsten gleichbleibenden Kenntnissen kann jedoch noch nicht als Erziehung zu einer verbesserten internationalen Verständigung bezeichnet werden. Sie trägt zuerst einmal „nur" zu einem besseren binational-bikulturellen Verständnis zwischen Frankreich und Deutschland bei.

Deutlich wird der Einfluß des bilingualen Erdkundeunterrichts auf die kognitive Dimension der internationalen Erziehung erst anhand des bei den bilingualen Schülern veränderten Informationsverhaltens hinsichtlich anderer Völker. Während in der Jahrgangsstufe 5 keine wesentlichen Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern auftraten, entwickelt sich das Informationsverhalten der bilingualen Schüler weg von massenmedialer Informationsbeschaffung hin zu originaler Begegnung auf Reisen, in deren Verlauf sie nach eigenen Angaben 39% ihrer Informationen über andere Völker erhalten. Schüler des regulären Zweiges sehen dagegen mit 29% erheblich seltener ihre Reisen als Informationsquellen an.

Weniger erfolgreich erschien auf den ersten Blick der bilinguale Erdkundeunterricht hinsichtlich seiner Einwirkungsmöglichkeiten auf den affektiven Bereich. Zwar ließ sich bei der Auswertung freier Assoziationen zu Frankreich und England eine größere Individualisierung des Frankreichbildes bei den bilingualen Schülern feststellen, aber auf der Grundlage semantischer Differentiale konnte keine inhaltliche Beeinflussung der nationalen Stereotype - weder gegenüber Frankreich noch gegenüber Drittländern - ermittelt werden. Entscheidend verringert durch bilinguale Erziehung wird dagegen die Sicherheit, mit der die Schüler ihre Stereotypisierungen vornehmen, was letztlich zu einer erhöhten interkulturellen Offenheit bei bilingualen Schülern führt und das gerade in einer Entwicklungsphase (10. bis 17. Lebensjahr), in der normalerweise die Offenheit anderen nationalen, ethnischen und kulturellen Gruppen gegenüber bereits wieder abnimmt. Diese erhöhte interkulturelle Offenheit drückt sich auch in einer größeren Bereitschaft der bilingualen Schüler, eine längere Zeit im Ausland zu leben, aus.

Besonders erwähnenswert erscheint, daß von den Schülern, die zum Ausdruck brachten, daß sie ihre Einstellungen gegenüber einer nationalen Gruppe im Verlauf einer Begegnungssituation mit dieser Gruppe revidieren mußten, nur sehr wenige quasi auf einer Metaebene darüber reflektiert hatten, ob die Identität einer nationalen Gruppe überhaupt korrekt zu erfassen sei und sich selbst zukünftig

größere Vorsicht bei der Beurteilung anderer Völker auferlegten. Erwartungsgemäß waren die meisten dieser Schüler in der Sekundarstufe II, wobei der Anteil der bilingualen Schüler signifikant höher ausfiel als der der nicht bilingualen Schüler.

Angesichts der Tatsache, daß es im Rahmen des bilingualen Erdkundeunterrichts gelungen ist, sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven Ebene eine Erziehung zu mehr internationalem Verständnis zu verwirklichen, ist es nicht verwunderlich, daß die bilingualen Schüler auch auf der Verhaltensebene eine größere internationale Offenheit zeigen. Verbesserte Kenntnisse und veränderte Einstellungen treffen sich so mit einer Verhaltensänderung hin zu mehr internationalen Kontakten und zu einer größeren Variationsbreite der Kontaktgelegenheiten.

Die erwähnten kognitiven, affektiven und psychosozialen Veränderungen durch den bilingualen Unterricht bilden wesentliche Bausteine für eine Erziehung zu internationaler Verständigung. Internationale Verständigung setzt einerseits verbesserte Kenntnisse über den Kommunikationspartner voraus, sie benötigt aber auf der affektiven Seite auch eine emotionale Offenheit, die davor bewahrt, sich dem „Fremden" zu verschließen und Kontakte nur in der eigenen nationalen, ethnischen oder kulturellen Gruppe zu pflegen. Bewähren muß sich eine internationale Erziehung schließlich im direkten internationalen Kontakt. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, wenn durch weitere Forschungen geklärt werden könnte, ob bilingualer Unterricht in historisch bilingual gewachsenen Gesellschaften, wie in Kanada oder Belgien, wo bilinguale Begegnungssituationen – auch mit ihrem Konfliktpotential – sich alltäglich ereignen, zu anderen Ergebnissen führt als in der Bundesrepublik, wo den Schülern des bilingual deutsch-französischen Zweiges nicht täglich deutsch-französische Kontakte außerhalb der Schule möglich sind.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann der bilinguale Unterricht in seiner Gesamtkonzeption als gelungen und erfolgreich eingeschätzt werden. Innerhalb dieser Gesamtkonzeption kommt dabei dem bilingualen Sachfach „Erdkunde" eine zentrale Bedeutung zu. Ohne den bilingualen Erdkundeunterricht liefe ein bilingual deutsch-französischer Bildungsgang vermutlich Gefahr, sich zu einseitig auf die deutsch-französischen (bzw. frankophonen) Beziehungen zu konzentrieren und in einer „deutsch-französischen Nabelschau" zu enden. Erst durch die Einbringung der internationalen Perspektive, die die deutsch-französischen Beziehungen zwar berücksichtigt, aber auch darüber hinausgeht, wird aus dem binationalen Ansatz des bilingualen Zweiges eine Konzeption von „Internationaler Erziehung". Wie die bilinguale Konzeption erst durch das Fach „Erdkunde" eine wirklich internationale Ausrichtung bekommt, so profitiert der Erdkundeunterricht, der bereits vor der Einführung des bilingualen Zweiges und unabhängig von diesem mit internationaler Erziehung befaßt war, von der erweiterten Fremdsprachenkompetenz und „transnationalen Kommunikationsfähigkeit" der Schüler im bilingualen Zweig.

Zum Abschluß soll noch auf drei Problemfelder im Rahmen des bilingualen Erdkundeunterrichts hingewiesen werden, die im Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen deutlich geworden sind. Die untersuchten Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde hatten gezeigt, daß die Motivation der Schüler im bilingualen Erdkundeunterricht tendenziell leicht unter der des regulären Erdkundeunterrichts rangierte. Dies erscheint deshalb überraschend, weil die für den bilingualen Unterricht konstatierte höhere Einschätzung der Aktualität eigentlich zu einer größeren Motivation in dieser Unterrichtskonzeption führen müßte (KIRCHBERG 1988, S. 54). Hier scheinen aber demotivierende Anteile des Fremdsprachenunterrichts, wie z.B. Vokabellernen oder geringere Spontanität bei der fremdsprachlichen Äußerung, auf das Image des Erdkundeunterrichts durchzuschlagen und die Motivation der Schüler zumindest in der Oberstufe etwas zu verringern. Ein solches Ergebnis muß als eine Anfrage an eine (noch zu schreibende) Methodik und Didaktik des bilingualen Sachunterrichts gesehen werden und sollte zusätzlich bei der Weiterentwicklung der ersten Vorschläge für die Lehreraus- und -weiterbildung im bilingualen Zweig (BUTZKAMM 1987; ERNST 1992) berücksichtigt werden.

An mehreren Stellen der Befragung hat sich darüberhinaus gezeigt, daß die Schüler etwa in der 9. Jahrgangsstufe in eine besonders problematische Altersphase für die internationale Erziehung treten. Nicht nur die bereits angesprochene Verlangsamung der Wissensprogression setzt hier ein, auch im Bereich der Kontakthäufigkeit und Kontaktdiversifikation tritt eine Stagnation bzw. eine leichte Regression ein.

Diese Stagnationsphase ist auch im nicht bilingualen Erdkundeunterricht zu beobachten, und aus der entwicklungspsychologischen Forschung ist bekannt, daß sie alle Lernbereiche, nicht nur den der internationalen Erziehung, erfaßt. Vorrangig richten sich Neugierde und Interesse nicht auf nationale oder kulturelle Zugehörigkeit, sondern auf das Geschlecht des/der anderen. Diesen Aspekt müssen die an internationaler Erziehung Interessierten berücksichtigen, damit sie durch die zwangsläufig eintretende Stagnationsphase nicht entmutigt werden und im Auge behalten, daß sich in der Oberstufe wieder ein verstärktes Interesse an internationalen Kontakten und Fragen der internationalen Zusammenarbeit einstellt.

Als letzter Punkt hinsichtlich des bilingualen Unterrichts soll noch der Frage nachgegangen werden, ob der bisweilen erhobene Vorwurf, bilingualer Unterricht betreibe Elitebildung zutrifft. Zwar weist die Berufsstruktur der Eltern im bilingualen Zweig daraufhin, daß Eltern, die selbst einen höheren formalen Bildungsabschluß haben, eher ihre Kinder auf einen bilingualen Zweig schicken, die kognitiven Leistungen der bilingualen und nicht bilingualen Schüler in der Jahrgangsstufe 5 - also vor Beginn des eigentlichen bilingualen Unterrichts - zeigen aber durchgehend keine signifikanten Abweichungen, die belegen könnten, daß nur überdurchschnittlich begabte Kinder den bilingualen Bildungsgang einschlagen. Allerdings ist erkennbar, daß bereits zu Beginn der Sekundarstufe I eine beson-

dere Affinität zu Frankreich besteht, die sich darin ausdrückt, daß die Fünftkläßler des bilingual deutsch-französischen Zweiges bereits häufiger in Frankreich waren, die topographischen Umrisse Frankreichs besser erkennen und mehr spontane Assoziationen zu Frankreich haben als ihre Mitschüler aus dem regulären Zweig. Die empirischen Ergebnisse liefern jedoch keinen Beleg dafür, daß im Rahmen der bilingualen Erziehung Elitebildung oder eine spezielle Begabtenförderung stattfindet.

7.2. Schlußfolgerungen für den regulären Erdkundeunterricht

Zum Abschluß bleibt die Frage zu klären, welche für den Erfolg der internationalen Erziehung relevanten Besonderheiten des bilingualen Erdkundeunterrichts für den regulären Erdkundeunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Zuerst einmal muß etwas ernüchternd festgestellt werden, daß die direkten Einwirkungsmöglichkeiten des Unterrichts auf nationale Stereotype nur sehr begrenzt sind. Dies haben die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung des Franzosen-Stereotyps verdeutlicht, die trotz der intensiven Beschäftigung mit Frankreich und den Franzosen im bilingualen Unterricht keine Veränderung gegenüber dem Franzosen-Stereotyp der nicht bilingualen Schüler gezeigt haben. Viel erfolgreicher als die inhaltliche Ausprägung von Stereotypen konnte dagegen durch den bilingualen Erdkundeunterricht die Urteilssicherheit, mit der diese Stereotypisierungen vorgenommen wurden, beeinflußt werden. So erfolgte eine indirekte Veränderung der Stereotype; sie sind zwar inhaltlich noch weitgehend die gleichen, durch die bei den bilingualen Schülern verringerte Urteilssicherheit sind sie aber für neue Informationen offener und damit weniger änderungsresistent.

Eine entscheidende Folgerung daraus muß sein, daß ein im Rahmen der internationalen Erziehung am Abbau von Vorurteilen und Stereotypen interessierter Erdkundeunterricht erfolgversprechender bei der Urteilssicherheit als bei der inhaltlichen Ausprägung ansetzen kann. Natürlich werden Lehrer, gerade wenn ihnen inhaltlich besonders negativ gefärbte nationale Stereotype auf seiten der Schüler begegnen, versuchen, diese auch inhaltlich zu korrigieren. Hierbei müssen sie aber, was die Informationsvermittlung betrifft, mit den Massenmedien konkurrieren, die nach Meinung der Schüler einen viel größeren Einfluß auf ihre „Bilder" von fremden Völkern haben als der Unterricht. Diese Erkenntnis und die Berücksichtigung der Urteilssicherheit können vor Enttäuschungen im Zuge der internationalen Erziehung bewahren.

Wie aber können im regulären Erdkundeunterricht nicht nur die Inhalte der Stereotype, sondern besonders die Urteilssicherheit der Stereotypisierer angesprochen und verändert werden? Es sollte vielleicht schon in der 9. Jahrgangsstufe, mit Sicherheit aber in der Sekundarstufe II möglich sein, durch den Einsatz ausländischer Medien (englischer, französischer) Schulbücher und Atlanten einen Perspek-

tivenwechsel in den Erdkundeunterricht einzuführen und in der Sekundarstufe II auch zu thematisieren. Diese Erfahrung und spätere Thematisierung der unterschiedlichen Wahrnehmung von Räumen und Menschen kann die Auflösung einer zu großen Urteilssicherheit fördern und so die Bereitschaft der Schüler erhöhen, neue Informationen auch aus veränderter Perspektive aufzunehmen. So sollte auch für den nicht bilingualen Erdkundeunterricht in jeder Schule ein Klassensatz ausländischer Schulbücher und Atlanten vorhanden sein, die gezielt unter dem Aspekt ausgewählt sein sollten, daß sie auf ein aus dem deutschen Erdkundeunterricht bekanntes Beispiel eine multiperspektivische Sicht eröffnen. Darüber hinaus können auch Länderdarstellungen aus der Sicht gleichaltriger ausländischer Schüler (HAUBRICH, Hartwig 1987; HAUBRICH, Hildegard 1987) zum Gegenstand des Erdkundeunterrichts gemacht werden, um so die kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung zu veranschaulichen.

Bei der Berücksichtigung einer multiperspektivischen Darstellungsweise anderer Länder und Völker im Unterricht darf die Umsetzung der internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht aber nicht stehen bleiben. Die Angaben der Schüler selbst haben gezeigt, welch hoher Stellenwert der direkten Begegnung für die Informationsbeschaffung beigemessen wird. Neben dem Reisen als wichtiger Informationsquelle und Kontaktgelegenheit für alle Schüler haben die bilingualen Schüler besonders den Schüleraustausch hervorgehoben. Hier scheint sich ein Arbeitsfeld für einen an internationaler Erziehung orientierten Erdkundeunterricht zu ergeben, der die austauschpädagogischen Aspekte einer internationalen Erziehung nicht mehr wie bisher hauptsächlich den Fremdsprachenlehrern überläßt. Die Erfolge des bilingualen Erdkundeunterrichts gerade hinsichtlich des internationalen Kontaktes machen darauf aufmerksam, daß eine konsequentere Vorbereitung der Schüler auf Begegnungen im Urlaub, auf Klassenfahrten und im Schüleraustausch sowie die bewußte Nachbereitung von geographisch und für die internationale Verständigung relevanten Begegnungsgeschehen überaus notwendig ist.

LITERATUR

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives.- In: L'interculturel en éducation et sciences humaines. (= Traveaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Serie A, Bd. 36,1. Toulouse 1985, S. 25-32

ABDELILAH, M.: Types de bilingualité et succes scolaire.- In: L'interculturel en éducation et sciences humaines. (= Traveaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Serie A, Bd. 36,1. Toulouse 1985, S. 63-70

ADORNO, T.W., E. FRENKEL-BRUNSWIK, D.J. LEVINSON und R.N. SANFORD: The authoritarian personality. New York 1950

ALBRECHT, V.: Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie von Geographieunterricht.- In: Geographie und ihre Didaktik 15 (1987) 2, S. 80-86

ALLPORT, G.W.: The nature of prejudice. Cambridge, Mass. 1954 (deutsch: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971)

AMIR, Y.: Contact hypothesis in ethnic relations.- In: Psychological Bulletin 71 (1969) 5, S. 319-342

ASHMORE, R.D. und F.K. DEL BOCA: Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping.- In: HAMILTON, D.L. (Hrsg.): Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. Hillsdale, N.J. 1981, S. 1-35

ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS (Hrsg.): Geography and International Knowledge. A Report of the Committee on Geography and International Studies of the Association of American Geographers. Washington, D.C. 1982

ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 1984.

AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990

AVCI, M.: Charakterisierung ethnischer Gruppen und Selbsteinschätzung türkischer und deutscher SchülerInnen. (unveröffentlichte Diplomarbeit, Fakultät für Psychologie, Ruhr-Universität Bochum). Bochum 1992

BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik und Berlin (W)) (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985

BARROWS, T.S.: Attitude and Perception.- In: BARROWS, T.S. (Hrsg.): College Student's Knowledge and Beliefs: A Survey of Global Understanding. The Final Report of the Global Understanding Project. New Rochelle, N.Y. 1981, S. 7-24

BAUER, L.: Das geographische Interesse der Gymnasiasten.- In: Geographische Rundschau 21 (1969) 3, S. 106-108

BAUMGRATZ, G. u.a.: Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht.- In: DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgart-Ludwigsburg 1982, S. 8-48

BECKER, K. und C. HAGENER: Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern. Teil I.- In: Westermanns Pädagogische Beiträge 21 (1969a) 2, S. 62-72

BECKER, K. und C. HAGENER: Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern. Teil II.- In: Westermanns Pädagogische Beiträge 21 (1969b) 3, S. 135-145

BENNETT, M.F.: General Background and Interests.- In: BARROWS, T.S. (Hrsg.): College Student's Knowledge and Beliefs: A Survey of Global Understanding. The Final Report of the Global Understanding Project. New Rochelle, N.Y. 1981, S. 78-86

BERG, W.: ... zurück zu den anderen. Internationaler Schüleraustausch und das reentry-Problem.- In: Zeitschrift für Kulturaustausch 37 (1987) 4, S. 581-589

BERGIUS, R.: Formale Analyse der Urteile über Völker.- In: Psychologie und Praxis 3 (1959) 3, S. 116-123

BERGLER, R. und B. SIX: Stereotype und Vorurteile.- In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7,2 Sozialpsychologie. Göttingen 1972, S. 1371-1432

BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik. Bern, Stuttgart, Wien 1975

BIILMANN, O.: Ethnozentrismus im Geographieunterricht.- In: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984) 3/4, S. 293-299

BINNS, J.A.: How „we" see „them" - some thoughts on Third World teaching.- In: Teaching Geography 4 (1979) 4, S. 228-231

BIRKENHAUER, J.: Erziehungswissenschaftlicher Rahmen.- In: KÖCK, H. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1. Grundlagen des Geographieunterrichts. Darmstadt 1989, S. 59-128

BOCK, I.: Pädagogische Anthropologie des Lebensalters. München 1984

BODEN, P.K.: Promoting International Understanding through School Textbooks. A case study. Braunschweig 1977

BOGDANSKI, G.: Katharina und Francesca lernen gemeinsam. Deutsch-italienischer Zweig am Montessori-Gymnasium in Köln.- In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen für Europa. (= Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 1). Soest 1991, S. 22-23

BORTZ, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler. New York, Berlin, Heidelberg 1989³

BOSCH, H. van den: Vorurteile und Erdkundeunterricht.- In: Internationale Schulbuchforschung 5 (1983) 1, S. 26-43

BOULDING, K.E.: National Images and International System.- In: KASPERSON, R.E.: und J.V. MINGHI (Hrsg.): The structure of political geography. Chicago 1969, S. 341-349

BOYER, B.-M.: Wechselseitige Stereotypen in Deutschland und Frankreich.- In: Zeitschrift für Kulturaustausch 23 (1973) 3, S. 65-70

BRAUMÜLLER, N. und F. DEPARADE: Anders Reisen in die Dritte Welt:- In: geographie heute 7 (1986) 37, S. 43-48

BREITENBACH, D.: Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. 5 Bde. Saarbrücken, Fort Lauderdale 1979

BRIGHAM, J.C.: Ethnic Stereotypes.- In: Psychological Bulletin 76 (1971) 1, S. 15-38

BRISLIN, R.W.: Structured approaches to dealing with prejudices and intercultural misunderstanding.- In: International Journal of Group Tensions 8 (1978) 1/2, S. 33-48

BROSIUS, G.: SPSS/PC+ Advanced Statistics und Tables. Hamburg, New York 1989

BRUCKER, A.: Topographiekenntnisse früher und heute.- In: Praxis Geographie 10 (1980) 8, S. 329-332

BUCHANAN, W.: Stereotypes and Tensions as Revealed by the UNESCO International Poll.- In: International Social Science Bulletin 3 (1951) 3, S. 515-529

BUNGE, W.: Racism in geography.- In: Contemporary Issues in Geography and Education 2 (1984) 1, S. 10-11

BURNLEY, J.: Teaching for human rights in geography.- In: FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988, S. 61-79

BUTZKAMM, W.: Fachunterricht in der Fremdsprache.- In: Neue Deutsche Schule 39 (1987) 23/24, S. 18-20

CALÉ, P. und I. HEMMER: Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Wissenschaft allgemein und zur Wissenschaft Geographie - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und geographiedidaktische Konsequenzen.- In: BECKS, F. und W. FEIGE (Hrsg.): Geographie im Dienste von Schule und Erziehung. (= Geographiedidaktische Forschungen, 20). Nürnberg 1991, S. 7-22

CAMPBELL, R.N.:The Immersion Approach to Foreign Language Teaching.- In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Hrsg.): Studies on Immersion Education. A Collection for US Educators. Sacramento 1984, S. 114-143

CARNIE, J.: Children's attitudes to other nationalities.- In: GRAVES, N.: New Movements in the Study and Teaching of Geography. London 1972, S. 121-134

CARNIE J.: The Development of National Concepts in Junior School Children.- In: WALFORD, R. (Hrsg.): Perspectives in geographical education. Edinburgh 1973, S. 101-118

CARTER, D.: Resources for Multicultural Education - a view from the Primary School.- In: Teaching Geography 12 (1987) 4, S. 152-153

CHRIST, I.: Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht.- In: WODE, H. und BURMEISTER, P. (Hrsg.): Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts. (= Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, 2). Kiel 1991a, S. 18-27

CHRIST, I.: Bilinguale Bildungsgänge - Perspektiven der Schulaufsicht.- In: RAASCH, A., D. HEROLD und C. KIUPEL (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. (= Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, 7). Saarbrücken 1991b, S. 57-60

CLOSS, H.-M., P. GAFFGA und W. SPERLING: Befragung zum räumlichen Orientierungswissen.- In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 1 (1977) 3, S. 53-80

COLBY, A. und L. KOHLBERG: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz.- In: STEINER, G. (Hrsg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. Weinheim, Basel 1978, S. 348-366

CUMMINS, J.: Bilingual Language Proficiency and Metalinguistic Development.- In: HOMEL, P., M. PALIJ und D. AARONSON (Hrsg.): Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development. Hillsdale 1987, S. 57-73

CURRICULUM BRANCH (Hrsg.): Multiculturalism in Geography (Draft Material), Brisbane Department of Education, Queensland 1983

CZIKO, G.A., W.E. LAMBERT und R. GUTTER: French Immersion Programs and Students' Social Attitudes: A multidimensional investigation.- In: Working Papers on Bilingualism 19 (1979), S. 13-28

DAWS, L.: Teaching geography in a multicultural society.- In: FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988, S. 80-90

DAY, A.: Challenging Stereotypes.- In: Teaching Geography 10 (1985) 4, S. 172

DELWESSE, L.: L'Hexagone éclaté. Le succès de l'enseignement international.- In: Le Monde de l'Éducation, Oktober 1989, S. 26-29

DETERT, A.: Ein Beitrag zur Pädagogik des interkulturellen Lernens - ohne und mit Fremdsprachen.- In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (= SSIP-Bulletin, 58) Saarbrücken, Fort Lauderdale 1988, S. 203-233

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten. Recommendation concerning Education for International Understanding Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Bonn 1975

DFJW (Deutsch-Französisches Jugendwerk) (Hrsg.): Was ich über Frankreich weiss. Bilder deutscher Schüler vom Nachbarn jenseits des Rheins - Eine Dokumentation. Bad Honnef 1980

DFJW (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und nationale Identität. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, 2). Bad Honnef 1983

DFJW (Hrsg.): Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen - Deutsch-französischer Jugendaustausch - Bilanz und Perspektiven. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, Sonderheft). Bad Honnef 1984

DFJW (Hrsg.): Die 15-24jährigen und der deutsch-französische Jugendaustausch / Les 15-24 ans et les échanges franco-allemands de jeunes, DFJW-Dokumentation. Bad Honnef 1985

DIAZ, R.M.: Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development.- In: Review of Research in Education. Washington, D.C. 1983, S. 23-54

DIEHL, B. und B. SCHÄFER: Technik der Datenanalyse beim Eindrucksdifferential.- In: BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik. Bern, Stuttgart, Wien 1975, S. 157-211

DÖBRICH, P. und C. KODRON (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen - Ein Projekt zur Mitarbeiterfortbildung. (= INTERAGLA-Dokumentation, 11) Frankfurt a.M. 1986

DOWNS, R.M. und D. STEA (Hrsg.): Image and Environment. Cognitive mapping and spatial behaviour. Chicago 1973

DOYLE, A.-B., J. BEAUDET und F. ABOUD: Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes.- In: Journal of Cross-Cultural Psychology 19 (1988) 1, S. 3-18

DREXEL-ANDRIEU, I.: Rapport sur l'enseignement du langage technique propre à la géographie dans une section bilingue franco-allemande.- In: Die Neueren Sprachen 87 (1988) 1/2, S. 203-214

DREXEL-ANDRIEU, I.: Bilinguale Geographie.- In: WODE, H. und P. BURMEISTER (Hrsg.): Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts. (= Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, 2). Kiel 1991, S. 34-39

DUECK, K.G. und W. ZWIRNER: Diskriminanzanalytische Untersuchungen zur Raumvorstellung von Kindern.- In: SCHRETTENBRUNNER, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Teil II. (= Der Erdkundeunterricht, 28). Stuttgart 1978, S. 5-19

DUFOUR, D.R.: Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen nationaler Jugendarbeit und interkultureller Begegnung: eine Untersuchung an französischen Ferienzentren. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, 5). Bad Honnef 1986

EHRLICH, H.J.: Stereotyping and Negro-Jewish stereotypes.- In: Social Forces 41 (1962), S. 171-176

EHRLICH, H.J.: The social psychology of prejudice. New York 1973

ELLEY, W.B.: Attitude Change and Education for International Understanding.- In: Sociology of Education 37 (1964) 4, S. 318-325

ENDT, E.: Immersion in Kanada - Eindrücke von einer Reise nach Ottawa im April 1991.- In: EKIB-Newsletter 1991 (Frühjahr), S. 9-14

ENGELHARDT, W.: Die Länder und die Sinne. Reiseerfahrungen - geographiedidaktisch reflektiert.- In: Praxis Geographie 20 (1990) 4, S. 26-29

ERNST, M.: Bilingualer Sachfachunterricht. Vorschläge zur Ausbildung der Lehrkräfte.- In: Die Höhere Schule (1992) 2, S. 39-41

ESSINGER, H. und J. GRAF: Interkulturelle Erziehung - mehr als eine Shake-Hands-Philosophie. Ein Interview mit Jürgen Zimmer.- In: ESSINGER, H. und A. UÇAR (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung. (= Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis, 1). Baltmannsweiler 1984a, S. 3-12

ESSINGER, H. und J. GRAF: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung.- In: ESSINGER, H. und A. UÇAR (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung. (= Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis, 1). Baltmannsweiler 1984b, S. 15-34

ESTEL, B.: Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Kritik und wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung. Opladen 1983

FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988

FILIPP, K.: „Den Deutschen macht nur eines richtig Spaß: Die Arbeit". Politische Länderkunde zu einem unglaublichen Vorurteil in einer 9. Realschulklasse.- In: geogaphie heute 2 (1981a) 7, S. 26-35

FILIPP, K.: Stereotype und geographisch-politische Bildung.- In: geographie heute 2 (1981b) 7, S. 2-12

FILIPP, K.: Geographieunterricht und Friedenserziehung.- In: CALLIESS, J. und R. LOB (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 3. Düsseldorf 1988, S. 262-269

FISCHER, P.: Klassenreise nach Tunesien.- In: geographie heute 7 (1986) 37, S. 40-42

FRECH, W. P.: The Effect of Cognitive Training in Anthropology on Ethnocentric Attitudes.- In: Psychology in Schools 12 (1975) 3, S. 364-370

FRIEDRICH, V.: Erdkunde auf Englisch. Chancen und Probleme bilingualen Unterrichts.- In: geographie heute 12 (1991) 95, S. 42-43

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1983[11]

FTHENAKIS, W.E.: Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? - Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (Unveröffentlichtes Manuskript) 1986

FUCHS, G.: Zeitungsberichte im Erdkundeunterricht. (= Der Erdkundeunterricht, 33). Stuttgart 1980

FUCHS, G.: Wirklichkeitskonfrontation durch Zeitungsinformation und die curricular „gesetzte" Wirklichkeit - Möglichkeiten der Zeitung als „fachdidaktisches Korrektiv"?- In: STONJEK, D. (Hrsg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. (= Geographiedidaktische Forschungen, 14). Lüneburg 1985, S. 131-148

FÜRSTENBERG, M. und H. JUNGFER: Evaluation und Revision der RCFP-Unterrichtseinheiten. (= Der Erdkundeunterricht, 34). Stuttgart 1980

GEIGER, M.: Vorwissen durch Fernsehen?- In: Praxis Geographie 12 (1982) 1, S. 10-14

GEIGER, M.: Wie verarbeiten die Schüler die Auslandsberichte in der Tagesschau?- In: STONJEK, D. (Hrsg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. (= Geographiedidaktische Forschungen, 14). Lüneburg 1985, S. 47-66

GENESEE, F.: Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs.- In: Review of Educational Research 55 (1985) 4, S. 541-561

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (Hrsg.): Geographical Education for a Multi-Cultural Society. Colcester, London 1985

GEOGRAPHICAL EDUCATION for a Multi-cultural society: An Introduction.- In: Contemporary Issues in Geography and Education 1 (1983) 1, S. 5

GERTH, K.: Situation des enseignements bilingues en France et en Europe: Bilan et perspectives.- In: L'interculturel en éducation et sciences humaines. (= Traveaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Serie A, Bd. 36,1. Toulouse 1985, S. 51-61

GILL, D.: Anti-racist teaching through geography.- In: Contemporary Issues in Geography and Education 1 (1983) 1, S. 34-36

GILL, D.: Geographical education for a multicultural society.- In: STRAKER-WELDS, M. (Hrsg.): Education for a multicultural society - Case studies in ILEA schools. London 1984, S. 58-70

GLOBAL AWARENESS PROGRAM of the College of Education, Florida International University. 1982

GLOWKA, D., B. KRÜGER und M. KRÜGER-POTRATZ: Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung".- In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info 17 (1987), S. 5-21

GOERKE, F.-D.: „Gastarbeiter - Mitbürger?" Sozialgeographisches Unterrichtsprojekt unter Verwendung der Videotechnik. Bonn 1981; abgedruckt in: GOERKE, F.-D.: Schüler und Ausländerfeindlichkeit. Vorurteilsreduktion bei Hauptschülern durch sozialgeographische Unterrichtsprojekte. Bonn 1984, Anhang

GOERKE, F.-D.: Abbau von Vorurteilen. Ausländische Väter berichten aus ihren Heimatländern.- In: Praxis Geographie 19 (1989) 11, S. 42-45

GORN, G.J., M.E. GOLDBERG und R.N. KANUNGO: The Role of Educational Television in Changing the Intergroup Attitudes of Children.- In: Child Development 47 (1976) 1, S. 277-280

GOUGH, H.G., D.B. HARRIS, W.E. MARTIN und M. EDWARDS: Children's Ethnic Attitudes: I. Relationship to Certain Personality Factors.- In: Child Development 21 (1950) 2, S. 83-91

GRABBE, B. und J. TYMISTER: Ahmet und sein Vater machen Unterricht.- In: geographie heute 2 (1981) 7, S. 14-17

GRAVES, N. J.: Geography and recent trends in education for international understanding. Development education and multi-cultural education.- In: Terra 97 (1985) 1, S. 45-49

GRAVES, N., O.J. DUNLOP und J.V. TORNEY-PURTA (Hrsg.): Teaching for international understanding, peace and human rights. Paris 1984

GROSS, J.: Schulversuch BIRS (NL) Erfahrungsbericht 1990/91.- In: LANDES-INSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen für Europa. (= Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2). Soest 1992, S. 17-21

GRÜNEWÄLDER, K.-W.: Regionale Geographie in der Schule - zur Diskussion.- In: Praxis Geographie 20 (1990) 4, S. 6-7

GUENTHER, R.: Einige Bedingungen für Urteile über Völker. Bern, Frankfurt a.M. 1975

HAARDER, B.: Fremdsprachenunterricht als politischer Auftrg für Europa.- In: RAASCH, A., D. HEROLD und C. KIUPEL (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. (= Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, 7). Saarbrücken 1991, S. 11-16

HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M. 1983

HADDON, J.: A View of Foreign Lands.- In: Geography 45 (1960) 209, S. 286-289

HAGEN, D.: Affektive Lernziele im Geographieunterricht. Analyse und Kritik einer didaktischen Konstruktion und der Möglichkeit ihrer Operationalisierung im Planspiel. Berlin (Diss.) 1975

HAKUTA, K.: Language and Cognition in Bilingual Children.- In: PADILLA, A.M., H.H. FAIRCHILD, C.M. VALADEZ (Hrsg.): Bilingual Education. Issues and Strategies. Newbury Park, Ca., London, New Dehli 1990, S. 47-59

HAKUTA, K. und R.M. DIAZ: The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data.- In: NELSON, K.E. (Hrsg.): Children's Language. Bd. 5. Hillsdale, NJ 1985, S. 319-344

HAKUTA, K., B.M. FERDMAN und R.M. DIAZ: Bilingualism and cognitive development: three perspectives.- In: ROSENBERG, S. (Hrsg.): Advances in Applied Psycholinguistics. Bd. 2 (= Reading, writing and language learning). Cambridge 1987, S. 284-319.

HAKUTA, K. und L.J. GOULD: Synthesis of Research on Bilingual Education.- In: Educational Leadership 44 (1987), S. 38-45.

HALL, R.: The Teaching of Moral Values in Geography.- In: Journal of Geography in Higher Education 7 (1983) 1, S. 3-13

HAMILTON, D.L.: Analysis of stereotyping.- In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. Bd. 12. New York 1979, S. 53-74

HARD, G.: Länderkunde.- In: JANDER, L., W. SCHRAMKE und H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, S. 144-160

HARDING, J., H. PROSHANSKY, B.KUTNER und I. CHEIN: Prejudice and ethnic relations.- In: LINDZEY, G. und E. ARONSON (Hrsg.): The handbook of social psychology, Bd. 5. Reading, Mass. 1969, S. 1-76

HARTMANN, K.-D.: Auslandsreisen: Dienen Urlaubsreisen der Völkerverständigung? Starnberg 1974

HARTSHORNE, R.: The Role of Geography.- In: BURDETTE, F.L. (Hrsg.): Education for Citizen Responsibilities. Princeton 1942, S. 39-43

HARVEY, O.J., D.E. HUNT und H.M. SCHRÖDER: Conceptual systems and personality organization. New York 1961

HASSE, J.: Die Bedeutung affektiver Lernziele im Geographie-Curriculum der Sekundarstufe I in Abhängigkeit vom wissenschaftstheoretischen Verständnis des Lernziel- und Operationalisierungsbegriffs und deren Rezeption in Fachdidaktik und Schulpraxis. Oldenburg (Diss.) 1978

HAUBRICH, Hartwig: Geographie und Erziehung.- In: Geographische Rundschau 33 (1981) 5, S. 216-218

HAUBRICH, Hartwig: Geographische Erziehung für die Welt von morgen.- In: Geographische Rundschau 36 (1984) 10, S. 520-526

HAUBRICH, Hartwig (Hrsg.): How I see my Country. Personal views of 15 year olds from 28 countries. Freiburg 1987

HAUBRICH, Hartwig: Internationale Verständigung durch geographische Erziehung.- In: Praxis Geographie 18 (1988) 7/8, S. 30-33

HAUBRICH, Hartwig: Fünf Thesen zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht.- In: Geographie und ihre Didaktik 17 (1989) 4, S. 177-186

HAUBRICH, Hartwig: Die Menschenrechte im Geographieunterricht.- In: Geographie und Schule 12 (1990) 65, S. 15-21

HAUBRICH, Hartwig, U. SCHILLER und H. WETZLER: Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Freiburg 1990

HAUBRICH, Hildegard (Hrsg.): Where and How I live. 10 year olds write for the children in the world. Freiburg 1987

HAUPERT, B.: Durch Begegnung zur Verständigung? Eine empirische Fallstudie zur Situation der deutsch-französischen Jugendarbeit oder von der Schwierigkeit interkulturellen Lernens.- In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. (= SSIP Bulletin, 56). Saarbrücken, Fort Lauderdale 1985, S. 173-192

HAVELBERG, G.: Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts.- In: Geographie und Schule 12 (1990) 65, S. 5-15

HEALD, J. und R. JEFFCOATE: 'People who throw spears and that' - an experiment in challenging children's stereotypes of other cultures.- In: The New Era 56 (1975) 9, S. 214-219

HEILIG, G.: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. (= Geographiedidaktische Forschungen, 10). Berlin 1984

HEINEKEN, E., B. BANCIC und M. GIPMANS: Zur kognitiven Repräsentation der geographischen Lage europäischer Städte bei Gymnasialschülern.- In: Geographische Zeitschrift 74 (1986) 1, S. 31-42

HELFRICH, H.: Bilingualer Unterricht zwischen Fremdsprache und Sachfach. Vortrag anläßlich des Artbeitsgesprächs "Bilingualer Unterricht" am 2.7.1991 in Düsseldorf (unveröffentlichtes Manuskript)

HENRY-LORÇERIE, F.: Immigrantenkinder und französische Schule: eine notwendige Polemik zum Begriff "interkulturell".- In: HOHMANN, M. und H.H. REICH (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York 1989, S. 119-147

HERFRAY, C.: Wider die falsche internationale Höflichkeit - Notitzen zu einem Begegnungsprozeß. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, 4). Bad Honnef 1985

HEUMANN, E.: Ausländerfeindlichkeit oder: Die Angst vor den Fremden. Zur didaktischen Analyse eines aktuellen Phänomens.- In: Ausländerkinder 4 (1983) 1, S. 9-13

HIBBERD, D.: Children's Images of the Third World.- In: Teaching Geography 8 (1983) 2, S. 68-71

HICKS, D.: The Contribution of Geography to Multicultural Misunderstanding.- In: Teaching Geography 6 (1981) 2, S. 64-67

HICKS, D.: Geography.- In: CRAFT, A. und G. BARDELL (Hrsg.): Curriculum opportunities in a multicultural society. London 1984, S. 20-34

HICKS, D.: Other Worlds: what should we be teaching?- In: Teaching Geography 11 (1986) 4, S. 160-162

HICKS, D.: The geography of war and peace.- In: FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988a, S. 140-152

HICKS, D.: The minority experience.- In: FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988b, S. 87-90

HOFFMANN, G. und B. KREIBICH: Vorbemerkungen zum Bremer-Münchener Lehrplanentwurf.- In: Beiheft Geographische Rundschau 1 (1971) 1, S. 53-60

HOFSTÄTTER, P.R.: Sozialpsychologie. Berlin 1956

HOFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart 1959

HOFSTÄTTER, P.R.: Stereotype und auswärtige Kulturpolitik.- In: Zeitschrift für Kulturaustausch 23 (1973) 3, S. 10-20

HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa?- In: HOHMANN, M. und H.H. REICH (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York 1989, S. 1-32

HOIJER, H.: The Sapir-Whorf Hypothesis.- In: SAMOVAR, L.A. und R.E. PORTER (Hrsg.): Intercultural Communication: A Reader. Belmont 1976², S. 150-158

HOMEL, P. und M. PALIJ: Bilingualism and Language Policy: Four Case Studies.- In: HOMEL, P., M. PALIJ und D. AARONSON (Hrsg.): Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development. Hillsdale 1987, S. 11-27

HUCKLE, J.: Values Education Through Geography. A Radical Critique.- In: Journal of Geography 82 (1983) 2, S. 59-63

HUCKLE, J.: Geography and world citizenship.- In: FIEN, J. und R. GERBER (Hrsg.): Teaching Geography for a Better World. Edinburgh 1988, S. 20-30

ILEA Centre for Anti-Racist Education: Is Anti-Racist Education really necessary? - In: Contemporary Issues in Geography and Education 2 (1984) 1, S. 26-29

L'interculturel en éducation et en sciences humaines (= Traveaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Serie A, Bd. 36,1 und 36,2. Toulouse 1985

IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen 1975

ITTERMANN, R.: Abbau von Vorurteilen durch den Geographieunterricht? Zur Notwendigkeit eines interkulturellen Unterrichts.- In: Praxis Geographie 19 (1989) 11, S. 6-9

JACOBY, L.: L'Europe par les langues.- In: RAASCH, A. (Hrsg.): Peace through Language Teaching. (= Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, 9). Saarbrücken 1991, S. 64-68

JAHODA, G.: Development of Scottish Children's Ideas and Attitudes about other Countries.- In: The Journal of Social Psychology 58 (1962), S. 91-108

JAHODA, G.: The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part I: The Conceptual Framework.- In: British Journal of Educational Psychology 33 (1963a) 1, S. 47-60

JAHODA, G.: The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part II: National Symbols and Themes.- In: British Journal of Educational Psychology 33 (1963b) 2, S. 143-153

JANSSEN, B.: Europäer durch Begegnung? - Die Praxis multikultureller Jugendbegegnungen und ihr Beitrag zur europäischen Einigung.- In: Integration 10 (1987) 1, S. 16-25

JAPANISCHES EXPERTENTEAM (GEOGRAPHIE): Japan in deutschen Geographielehrbüchern.- In: JEISMANN, K.-E. und E. HILLERS (Hrsg.): Deutschland und Japan im Spiegel ihrer Schulbücher. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 31). Braunschweig 1982, S. 70-90

JAPANISCHES EXPERTENTEAM (GESCHICHTE): Japan in deutschen Geschichtsbüchern.- In: JEISMANN, K.-E. und E. HILLERS (Hrsg.): Deutschland und Japan im Spiegel ihrer Schulbücher. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, 31). Braunschweig 1982, S. 91-110

JENKINS, A.: Peace Education and the Geography Curriculum.- In: PEPPER, D. und A. JENKINS (Hrsg.): The Geography of Peace and War. Oxford 1987², S. 202-213

KÄHLER, W.-M.: Statistische Datenanalyse mit SPSS/PC+. Eine Einführung in Grundlagen und Anwendung. Braunschweig 1990

KAISER, H.F.: An Index of Factoral Simplicity.- In: Psychometrika 39 (1974) 1, S. 31-36

KARSTEN, A.: Vorstellungen von jungen Deutschen über andere Völker. Ein Bericht über die bisherige Forschung. (= Schriftenreihe der Stiftung für internationale Länderkenntnis der Jugend, 1). Frankfurt a.M. 1966

KATTMANN, U.: Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung.- In: Die Deutsche Schule 69 (1977) 7/8, S. 401-412

KATZ, D. und K.W. BRALY: Racial stereotypes of 100 college students.- In: Journal of Abnormal and Social Psychology 28 (1933/34) 3, S. 280-290

KATZ, D. und K.W. BRALY: Racial prejudice and racial stereotypes.- In: Journal of Abnormal and Social Psychology 30 (1935) 2, S. 175-193

KATZ, P. A.: Towards the elimination of racism. New York 1976

KELLER, G.: Die Änderung kognitiver Urteilsstrukturen durch einen Auslandsaufenthalt: Untersuchungen zur objektiven sozialen Urteilsdivergenz bei Schülern der Klasse 12 in Gymnasien.- In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 17 (1970) 4, S. 352-374

KELLER, T.: Das Spiel - le match: oder der Krieg der Vorurteile.- In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 10 (1983/84) 1, S. 16-27

KIRCHBERG, G.: Topographie als Lerngegenstand und Ziel des geograpischen Unterrichts.- In: Praxis Geographie 10 (1980) 8, S. 322-328

KIRCHBERG, G.: Topographie und Orientierung. Aspekte zu einem unverzichtbaren Lernbereich des Geographieunterrichts.- In: Praxis Geographie 14 (1984) 4, S. 6-8

KIRCHBERG, G.: Motivation.- In: HAUBRICH, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik der Geographie konkret. München 1988, S. 54-57

KIRCHBERG, G.: Europa im Geographieunterricht. Didaktische Überlegungen vor einer neuen Etappe der europäischen Integration.- In: Geographische Rundschau 42 (1990) 4, S. 225-228

KLEINSTEUBER, H. J.: Stereotype, Images und Vorurteile - Die Bilder in den Köpfen der Menschen.- In: TRAUTMANN, G. (Hrsg.): Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt 1991, S. 60-68

KLINEBERG, O.: Tensions Affecting International Understanding. New York 1950

KLINEBERG, O.: The scientific study of natrtional stereotypes.- In: International Social Science Bulletin 3 (1951) 3, S. 505-515

KNIGHT, C. und M.J. RICE: Geographic knowledge and attitude: The America.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Perception of People and Places, Bd. 1. Freiburg 1984, S. 243-284

KOCH, G.: Zur projektiven Deutung der Französischen Revolution. Eine Analyse nationaler Deutungsmuster von Geschichte am Sprachgestus bundesdeutscher Geschichtsbücher.- In: CHRISTADLER, M. (Hrsg.): Deutschland - Frankreich. Alte Klischees - Neue Bilder. (= Sozialwissenschaftliche Schriften, 18). Duisburg 1981³, S. 148-169

KÖCK, H.: Zur Problematik von Auswahlantwortaufgaben.- In: Geographische Rundschau 29 (1977) 2, S. 51-60

KÖCK, H.: Spezielle Ansätze der fachinhaltlichen Akzentuierung geographischer Ziel-Inhalt-Systeme.- In: KÖCK, H. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1. Grundlagen des Geographieunterrichts. Darmstadt 1989, S. 183-208

KÖHLER, U.: Ethnozentrismus in deutschen Schulbüchern der Geographie.- In: Geographische Rundschau 35 (1983) 1, S. 35-37

KROSS, E.: Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern - Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Freiburger Symposium 1976. (= Geographiedidaktische Forschungen, 1) Braunschweig 1977, S. 192-217

KROSS, E.: Entwicklungstheorien und Entwicklungsprobleme im Geographieunterricht.- In: Geographische Rundschau 35 (1983) 7, S. 346-351

KROSS, E.: Wissen und Einstellungen deutscher Schüler zu Lateinamerika.- In: geographie heute 10 (1989) 70, S. 44-47

KROSS, E.: Geographiedidaktik heute: Probleme und Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch.- In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 11 und Bensberger Protokolle 73). Bensberg, Osnabrück 1991a, S. 11-24

KROSS, E.: Außerschulisches Lernen und Erdkundeunterricht.- In: geographie heute 12 (1991b) 88, S. 4-11

KÜPPERS, W.: Zur Psychologie des Erdkundeunterrichts.- In: Beiheft Geographische Rundschau 6 (1976) 1, S. 13-19

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde (Heft 3408). Frechen 1978

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde (Heft 4715). Frechen 1981

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Erdkunde (Heft 3443). Frechen 1988

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950 bis 1990. Statistische Übersicht Nr. 232. Düsseldorf 1991

LAMBERT, W.E.: The effect of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives.- In: HOMEL, P., M. PALIJ und D. AARONSON (Hrsg.): Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development. Hillsdale 1987, S. 197-221

LAMBERT, W. E. und O. KLINEBERG: Children's views of foreign people. New York 1967

LAMBERT, W.E. und G.R. TUCKER: Bilingual Education of Children. Rowley, Mass. 1972

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen für Europa. (= Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2). Soest 1992

LENHARD, H.-H.: Strukturiert oder prozeßorientiert? - Überlegungen zur Pädagogik von Jugendbegegnungen und Freizeitzentren. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, 3). Bad Honnef 1984

LEUSMANN, C.: Die Bestimmung geographisch-inhaltsstruktureller Einstellungsdimensionen von Schülern am Gymnasium.- In: SCHRETTENBRUNNER, H. u.a. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Teil I (= Der Erdkundeunterricht, 24). Stuttgart 1976, S. 87-98

LEUSMANN, C.: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde, zu den Unterrichtsstoffen und zu fachspezifischen Erarbeitungsformen.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Freiburger Symposium 1976. (= Geographiedidaktische Forschungen, 1). Braunschweig 1977, S. 145-180

LEUSMANN, C.: Zur Bedingtheit der Einstellungsdimensionen von Schülern zum Schulfach Erdkunde.- In: Geographie und ihre Didaktik 7 (1979) 3, S. 114-140

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Basel 1967²

LILLI, W.: Soziale Akzentuierung. Stuttgart 1975

LILLI, W.: Grundlagen der Stereotypisierung. Göttingen 1982

LINDHOLM, K.J.: Bilingual Immersion Education. Criteria for Program Development.- In: PADILLA, A.M., H.H. FAIRCHILD, C.M. VALADEZ (Hrsg.): Bilingual Education. Issues and Strategies. Newbury Park, Ca., London, New Dehli 1990, S. 91-105

LIPPMANN, W.: Public opinion. New York 1922 (deutsch: Die öffentliche Meinung. München 1964)

LITTLE, K.B. und L.M. LINTZ: Information and certainty.- In: Journal of Experimental Psychology 70 (1965) 4, S. 428-432

LOWENTHAL, D.: Geography, Experience and Imagination; Towards a Geographical Epistemology.- In: Annals of the Association of American Geographers 51 (1961) 3, S. 241-260

LYNCH, J.: Multicultural Education. Principles and Practice. London 1986

MÄSCH, N.: Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französischem bilingualem Zug.- In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 34 (1981) 1, S. 18-28.

MÄSCH, N.: Was erwartet mein Kind im deutsch-französisch bilingualen Zug? Düren 1986 (unveröffentlichtes Manuskript)

MÄSCH, N.: Deutsch-französisch bilinguale Züge an Gymnasien.- In: CHRIST, H. und A. RAASCH (Hrsg.): Französisch als erste Fremdsprache. Hinweise und Anregungen für Französischlehrer in den Klassen 5 und 6. Gießen 1989a, S. 31-41.

MÄSCH, N.: Bilingualer Sachunterricht.- In: BAUSCH, K.-R. und H. CHRIST (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989b, S. 280-283

MÄSCH, N.: Ziele des zweisprachigen (deutsch-französischen) Bildungsweges.- In: RAASCH, A., D. HEROLD und C. KIUPEL (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. (= Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, 7). Saarbrücken 1991, S. 47-56

MALAKOFF, M. und K. HAKUTA: History of Language Minority Education in the United States.- In: PADILLA, A.M., H.H. FAIRCHILD und C.M. VALADEZ (Hrsg.): Bilingual Education. Issues and Strategies. Newbury Park, Ca., London, New Dehli 1990, S. 27-43

MALZ, G.: Lappland - eine Abenteuerreise.- In: geographie heute 7 (1986) 37, S. 34-36

MARKERT, T.: Geographie im Fernsehen. Das Fernsehen als außerschulische Informationsquelle.- In: geographie heute 12 (1991) 88, S. 44-49

MARSDEN, W.E.: Stereotyping and Third World Geography.- In: Teaching Geography 1 (1976) 5, S. 228-231

MARSDEN, W.E.: Paradigms, Pedagogics, Politics and some Problems of Stereotyping in School Geography.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Perception of People and Places, Bd. 1. Freiburg 1984, S. 402-418

MARTIN, D.: Ethnocentrism toward foreign culture.- In: Elementary School Journal 76 (1975) 6, S. 381-388

MEUSEMANN, H.: Geschichte als bilinguales Sachfach im deutsch-französischen Bildungsgang.- In: Der fremdsprachliche Unterricht, 21 (1987) 84, S. 26-29.

MEYER, E.: Japan in der Vorstellung deutscher Schulkinder. Eine Erhebung mit didaktischen Konsequenzen.- In: Unsere Volksschule 15 (1964) 5, S. 170-183

MIDDLETON, M.R., H. TAJFEL und N.B. JOHNSON: Cognitive and Affective Aspects of Children's National Attitudes.- In: British Journal of Social and Clinical Psychology 9 (1970), S. 122-134

MIKESELL, M.W.: Culture and Nationality.- In: NATOLI, S.J. und A.R. BOND (Hrsg.): Geography in Internationalizing the undergraduate Curriculum. Washington, D.C. 1985, S. 67-80

MOHSIN, S.M.: Reinterpretation of the Dynamics of Attitude Formation and Change.- In: Indian Journal of Psychology 51 (1976) 1, S. 1-60

MÜHLMANN, H. und E. OTTEN: Bilinguale deutsch-engliche Bildungsgänge an Gymnasien - Diskussion didaktisch-methodischer Probleme.- In: Die Neueren Sprachen 90 (1991) 1, S. 2-23

NEBEL, J.: German Children's Perception of France.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Perception of People and Places, Bd. 1. Freiburg 1984, S. 220-241

NEBEL, J.: Das Frankreichbild deutscher Schüler.- In: Internationale Schulbuchforschung 7 (1985) 2/3, S. 151-165

NICKLAS, H.: Alltag, Vorurteile und interkulturelles Lernen. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, 1). Bad Honnef 1989²

NIEMZ, G.: Objektivierte Leistungsmessung im Erdkundeunterricht.- In: Geographische Rundschau 24 (1972) 3, S. 102-107

NIEMZ, G.: Zur Realität des geographischen Unterrichts. (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, 7). Frankfurt a.M. 1984

OESER, R.: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. (= Geographiedidaktische Forschungen 16). Lüneburg 1987

OSGOOD, C.E.: The nature and measurement of meaning.- In: Psychological Bulletin 49 (1952) 3, S. 197-237

OSGOOD, C.E., G.J. SUCI und P.H. TANNENBAUM: The measurement of meaning. Urbana 1957

OTTEN, H.: Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens - Ein Planungskonzept für internationale Jugendarbeit.(= Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung, 1). Opladen 1985

OVERJORDET, A.H.: Children's view of the world during an international media covered conflict.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Perception of People and Places, Bd. 1. Freiburg 1984, S. 208-219

PADILLA, A.M.: Bilinguale education: Issues and perspectives.- In: PADILLA, A.M., H.H. FAIRCHILD und C.M. VALADEZ (Hrsg.): Bilingual Education. Issues and Strategies. Newbury Park, Ca., London, New Dehli 1990, S. 15-26

PETER, A. und H. SCHUMANN: Das Frankreichbild in Französisch-Lehrbüchern der Sekundarstufe I.- In: geographie heute 9 (1988) 57, S. 50-51

PETERMANN, F.: Erfassung von Einstellungen und Vorurteilen.- In: SCHÄFER, B. und F. PETERMANN (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler. Köln 1988, S. 127-151

PIAGET, J. und A.-M. WEIL: The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries.- In: International Social Science Bulletin 3 (1951) 3, S. 561-578

PICHT, R.: Interesse und Vergleich: Zur Soziologie des Deutschlandbildes.- In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6 (1980), S. 120-132

PORCHER, L.: Glanz und Elend des Interkulturellen.- In: HOHMANN, M. und H.H. REICH (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York 1989, S. 33-46

RAVEN, B. H. und J. Z. RUBIN: Social Psychology. New York u.a. 1983²

REHS, M.: Nationale Vorurteile - ein Problem internationaler Verständigung.- In: Zeitschrift für Kulturaustausch 23 (1973) 3, S. 3-9

REICHERT, R., H. SCHRETTENBRUNNER und M. STEINHAUSER: Wie unterscheiden sich Gruppen?- In: HEILIG, G. (Hrsg.): Einführung in statistische Verfahren. (= Der Erdkundeunterricht 35). Stuttgart 1980, S. 57-76

RICHTER, D.: Lehrplansäule "Sich orientieren".- In: HAUBRICH, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik der Geographie konkret. München 1988, S. 138-140

RIEMENSCHNEIDER, R.: Frankreich wie es im Schulbuch steht. - Zur Analyse von Fremdsprachenlehrbüchern.- In: CHRISTADLER, M. (Hrsg.): Deutschland - Frankreich. Alte Klischees - Neue Bilder. (= Sozialwissenschaftliche Schriften, 18). Duisburg 1981², S. 186-206

RINSCHEDE, G.: Rassen- und Minderheitenprobleme im Geographieunterricht.- In: Praxis Geographie 15 (1985) 2, S. 9-10

ROGGE, K.-H.: Leistung fordern, bewerten und messen - ein Wagnis.- In: geographie heute 7 (1986) 44, S. 4-9

ROYLE, S.A.: Place, Perception and Propaganda. American Student's Images of Belfast.- In: Teaching Geography 11 (1986) 4, S. 155-157

RUDINGER, G.: Struktur und Stabilität von Einstellungen und Vorurteilen.- In: SCHÄFER, B. und F. PETERMANN (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler. Köln 1988, S. 152-208

RUOFF, R.: Interkulturelle Kommunikation durch Massenmedien?- In: DFJW (Hrsg.): Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen - Deutsch-französischer Jugendaustausch - Bilanz und Perspektiven. (= Arbeitstexte - Internationales und interkulturelles Lernen, Sonderheft). Bad Honnef 1984, S. 47-61

RUST, H. und K. FILIPP: Saubere Russen?- In: geographie heute 2 (1981) 7, S. 17-21

SAARINEN, T.F. (Hrsg.): Perception of Environment. Association of American Geographers, Commission on College Geography Research Paper, No. 5. Washington 1969

SAHNER, H.: Schließende Statistik. (= Statistik für Soziologen, 2). Stuttgart 1990²

SALZMANN, W.: Fernsehen im Geographieunterricht.- In: Praxis Geographie 12 (1982) 1, S. 2-4

SALZMANN, W.: Topographie - fächerübergreifend. Topographisches Arbeiten in nichtgeographischen Fächern.- In: Praxis Geographie 15 (1985) 7, S. 10-13

SALZMANN, W. und H.-W. LORANG: Fernsehnachrichtensendungen als topographische Informationsquelle.- In: Praxis Geographie 14 (1984) 4, S. 33-38

SANDFUCHS, U.: Umrisse einer Interkulturellen Erziehung.- In: Die Neue Gesellschaft 33 (1986) 12, S. 1147-1153

SAXER, U., W. LANGENBUCHER und A. FRITZ: Kommunikationsverhalten und Medien - Lesen in der modernen Gesellschaft. Gütersloh 1989

SCARFE, N.V.: International Understanding.- In: Geography 63 (1978) 2, S. 85-87

SCHÄFER, B.: Die Messung der 'Beurteilung von Völkern' mit Hilfe eines Eindrucksdifferntials.- In: Archiv für Psychologie, 125 (1973), S. 29-38

SCHÄFER, B.: Das Eindrucksdifferential als Instrument zur Einstellungsmessung.- In: BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik. Bern, Stuttgart, Wien 1975a, S. 101-118

SCHÄFER, B: Konstruktion des Umfrageinstrumentariums.- In: SCHWEITZER, C.C. und H. FEGER (Hrsg.): Das deutsch-polnische Konfliktverhältnis seit dem Zweiten Weltkrieg. Boppard 1975b, S. 187-223

SCHÄFER, B. und B. SIX: Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978

SCHANZ, G.: Der Einsatz informeller Tests im Erdkundeunterricht. Ein Beitrag zur objektiveren Leistungsmessung.- In: Geographische Rundschau 25 (1973) 1, S. 22-29

SCHILLER, U.: Selbst- und Fremdbilder der drei Nationen.- In: HAUBRICH, H., U. SCHILLER und H. WETZLER: Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Freiburg 1990, S. 127-188

SCHLÖDER, B.: Soziale Vorstellungen als Bezugspunkte von Vorurteilen.- In: SCHÄFER, B. und F. PETERMANN (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler. Köln 1988, S. 66-98

SCHMIDT, U.: Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen.- In: Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" 1986. Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M. 1987, S. 115-152

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Die Völkerverständigungssafari. Ferntourismus und Vorurteile.- In: geographie heute 2 (1981) 7, S. 22-25

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Ethnozentrismus/Eurozentrismus.- In: JANDER, L., W. SCHRAMKE und H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, S. 55-60

SCHRAMKE, W.: Orientierungswissen/Topographie.- In: JANDER, L., W. SCHRAMKE und H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, S. 247-252

SCHRAND, H.: Zur möglichen Stellung der Länderkunde in zukünftigen Lehrplänen.- In: Praxis Geographie 20 (1990) 4, S. 30-34

SCHRAND, H.: Zur Darstellung Lateinamerikas in deutschen Geographie-Schulbüchern der Sekundarstufe I.- In: BECKS, F. und W. FEIGE (Hrsg.): Geographie im Dienste von Schule und Erziehung. (= Geographiedidaktische Forschungen, 20). Nürnberg 1991, S. 157-167

SCHRETTENBRUNNER, H.: Schülerbefragung zum Erdkundeunterricht.- In: Geographische Rundschau 21 (1969) 3, S. 100-106

SCHULTZE, A.: Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie.- In: Geographische Rundschau 31 (1979) 1, S. 2-9

SCHWIER, H.: Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen.- In: Neusprachliche Mitteilungen 39 (1986) 3, S. 141-145.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-französischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Unveröffentlichter Entwurf 1991

SERF, J. und HOYTE, V.: South Africa: Geography and Human Rights.- In: Teaching Geography 13 (1988) 1, S. 10-13

SIEGEL, S.: Nichtparametrische statistische Methoden. Frankfurt a.M. 1976

SIX, B.: Einstellungen.- In: SARGES, W. und R. FRICKE (Hrsg.): Psychologie für Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, S. 183-188

SIX, U.: Verhaltensmodifikation durch interpersonale und massenmediale Kommunikation.- In: Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik 10 (1985) 4, S. 9-23

SIX, U.: Ethnische Vorurteile: Möglichhkeiten und Grenzen ihrer Reduktion durch Massenmedien.- In: SCHÄFER, B. und F. PETERMANN (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler. Köln 1988, S. 309-345

SIX, U. und B. SIX: Stereotype und Vorurteile.- In: SARGES, W. und R. FRICKE (Hrsg.): Psychologie für Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, S. 521-527

SLATER, F.: Sexism and Racism. Parallel Experiences: An Exploration.- In: Contemporary Issues in Geography and Education 1 (1983) 1, S. 26-29

SODHI, K.S. und R. BERGIUS: Nationale Vorurteile. Berlin 1953

SOREMBE, V. und K. WESTHOFF: Einstellung zur internationalen Zusammenarbeit. Möglichkeiten der Erfolgskontrolle internationaler Begegnungen durch Einstellungsmessungen. Starnberg 1979

SPERLING, W.: Topographisches Wissen in der Geschichte der Schulgeographie.- In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 1 (1977) 3, S. 45-52

STEINHÄUSER, K.: Großbritannien im Schulbuch. Die Behandlung eines Landes am Beispiel Großbritanniens in ausgewählten deutschen Geographieschulbüchern der Klassen fünf bis zehn von 1962 bis 1985 als Spiegel des Wandels des Erdkundeunterrichts. Frankfurt a.M. (Diss.) 1987

STÜCKRATH, F.: Televisuelle Erdkunde.- In: Beiheft Geographische Rundschau 6 (1976) 1, S. 20-25

SWAIN, M.: French Immersion Programs in Canada.- In: Multiculturalism 4 (1980) 2, S. 3-6

SWAIN, M.: A review of Immersion Education in Canada: Research and Evaluation Studies.- In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Hrsg.): Studies on Immersion Education. A Collection for US Educators. Sacramento 1984, S. 87-112

TAJFEL, H.: Quantitative judgement in social perception.- In: British Journal of Psychology 50 (1959) 1, S. 16-29

TAJFEL, H.: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Bern 1982

TAJFEL, H. und A.L. WILKES: Classification and quantitative judgement.- British Journal of Psychology 54 (1963), S. 101-114

TAYLOR, D.M.: Social Psychological Barriers to Effective Childhood Bilingualism.- In: HOMEL, P., M. PALIJ und D. AARONSON (Hrsg.): Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development. Hillsdale 1987, S. 183-195

THÖNEBÖHN, F.: So kommt der Mensch zur zweiten Sprache. Tendenzen der Entwicklung von Handreichungen für das Fach Erdkunde im bilingualen Zweig der Realschule: Zielsprache Englisch.- In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen für Europa. (= Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2). Soest 1992, S. 30-35

THOMAS, A.: Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch.- In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (= SSIP-Bulletin, 58) Saarbrücken, Fort Lauderdale 1988a, S. 77-99

THOMAS, A.: Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch - Abschlußbericht über eine Beobachtungsstudie.- In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (= SSIP-Bulletin, 58) Saarbrücken, Fort Lauderdale 1988b, S. 15-76

THOMAS, A.: Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch aus der Sicht der Austauschforschung.- In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. (= SSIP-Bulletin, 58) Saarbrücken, Fort Lauderdale 1988c, S. 289-300

THOMAS, S.: Home Sweet Home. A Role Play.- In: Teaching Geography 14 (1989) 2, S. 58-63

TIEMANN, D.: Französische und deutsche Schüler über ihre Nachbarn am Rhein.- CHRISTADLER, M. (Hrsg.): Deutschland - Frankreich. Alte Klischees - Neue Bilder. (= Sozialwissenschaftliche Schriften, 18). Duisburg 1981², S. 170-185

TIEMANN, D.: Frankreich- und Deutschlandbilder im Widerstreit. Urteile französischer und deutscher Schüler über die Nachbarn am Rhein. Bonn 1982

TRÖGER, S.: Soziale (Vor-) Urteile als gesellschaftliche Voraussetzungen entwicklungspolitischen Unterrichts.- In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, 241). Bonn 1986: 112-130

UNESCO (Hrsg.): A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aid to International Understanding. Paris 1949

VINK, J.: Außerschulische Fördermaßnahmen für ausländische Kinder.- In: MÜLLER, H. (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974, S. 127-142

VOGEL, A.: Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule. Ratingen 1967

WAGNER, U. und A. ZICK: Psychologie der Intergruppenbeziehungen: Der Social Identity Approach'.- In: Gruppendynamik 21 (1990) 3, S. 319-330

WAHL-AUST, T.: Der bilinguale deutsch-russische Zweig am städtischen Geschwister-Scholl-Gymnasium Düsseldorf.- In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen für Europa. (= Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2). Soest 1992, S. 5-12

WALFORD, R.: A simulation activity.- In: GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (Hrsg.): Geographical Education for a Multi-Cultural Society. Colcester, London 1985, S. 44-47

WALTON, M.: The influence of the World Cup on international stereotypes.- In: Teaching Geography 9 (1984) 5, S. 203-207

WATERMAN, S. und S. MAITLAND: Value positions in teaching about development.- In: Teaching Geography 9 (1984) 3, S. 104-105

WEIDENFELD, W. und M. PIEPENSCHNEIDER: Junge Generation und Europäische Einigung. Einstellungen, Wünsche, Perspektiven. Bonn 1990

WHORF, B.J.: Collected Papers on Metalinguistics. Washington, D.C. Department of State, Foreign Service Institut 1952

WILLIAMS, M., O. BIILMANN, R. HAHN und J. van WESTRHENEN: A Cross-national Study of Children's Attitudes.- In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Perception of People and Places, Bd. 1. Freiburg 1984, S. 137-163

WILSON, A.H.: Returned Exchange Students. Becoming Mediating Persons.- In: International Journal of Intercultural Relations 9 (1985), S. 285-304

WIMMERS, R.: Handlungsorientierter Geographieunterricht - Vom Wesen und der Verwendung einer "neuentdeckten" Unterrichtskonzeption in der Geographie.- In: Geographie und Schule 12 (1990) 67, S. 40-44

WINTER, G.: Bedingungsanalyse internationaler Kommunikation und Einstellungsänderung. Sozialpsychologische Beiträge zur Planung und Auswertung politischer Studienfahrten und organisierter Jugendtreffen. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Psychologie; Bd. 48). Frankfurt a.M., Bern, Cirencester 1980

WITTE, E.H.: Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. München 1989

WODE, H.: Formen und Leistungsfähigkeit mehrsprachigen Unterrichts.- In: RAASCH, A., D. HEROLD und C. KIUPEL (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992. (= Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, 7). Saarbrücken 1991, S. 35-46

WOLF, H.E.: Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen und anderen Gruppen.- In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 18 (1966) 2, S. 300-328

WRIGHT, D.R.: 'They have no need of transport...'. A study of attitudes to black people in three geography textbooks.- In: Contemporary Issues in Geography and Education 1 (1983) 1, S. 11-15

Anhang 1

Fragebögen
(verkleinert)

Erdkunde-Fragebogen
Jahrgangsstufe 7/9/12

Kodenr. [___]

Bitte bearbeite den Fragebogen der Reihe nach. Wenn Du einmal eine Frage nicht beantworten kannst, so ist das nicht schlimm. Blättere aber bitte nicht im Fragebogen zurück, sondern versuche, möglichst zügig alle Fragen zu beantworten. [_]

1. Bitte fülle zuerst diese Angaben aus:
   Alter:_____(Jahre) [__]

   Geschlecht:___(weiblich) ___(männlich) [_]

   Klasse/Jahrgangsstufe:_____ [_]

   Fremdsprachen:
   Englisch: ___
   Französisch: ___
   Latein: ___
   _____: ___ [_]

2. Schreibe bitte 3 Wörter auf, die Dir einfallen, wenn Du das Wort "Frankreich" hörst:
   _____
   _____

3. Schreibe bitte 3 Wörter auf, die Dir einfallen, wenn Du das Wort "England" hörst:
   _____
   _____

4. Die meisten Informationen über fremde Völker bekomme ich durch:
   KREUZE HÖCHSTENS ZWEI MÖGLICHKEITEN AN !
   Fernsehen, Film, Video [] Eltern, Bekannte []
   Reisen [] Unterricht []
   Bücher, Zeitungen, Zeitschriften [] [_][_]

In den folgenden Fragen findest Du gegensätzliche Eigenschaftswörter, mit denen man fremde Völker beurteilen kann. Du hast die Möglichkeit, zwischen den gegensätzlichen Eigenschaften abzustufen. Kreuze daher bitte nur in den Kästchen an!

5. Die Franzosen/Französinnen sind:

	eher			weder noch			eher		
modern	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
unterdrückt	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	frei	[_]
laut	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	still	[_]
sauber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	schmuddelig	[_]
städtisch	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	bäuerlich	[_]
ruhig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	temperamentvoll	[_]
unselbständig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	selbständig	[_]
faul	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	fleißig	[_]
aufgeschlossen	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	verschlossen	[_]
ungenau	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	genau	[_]

6. Die Engländer/Engländerinnen sind:

	eher			weder noch			eher		
modern	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
unterdrückt	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	frei	[_]
laut	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	still	[_]
sauber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	schmuddelig	[_]
städtisch	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	bäuerlich	[_]
ruhig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	temperamentvoll	[_]
unselbständig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	selbständig	[_]
faul	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	fleißig	[_]
aufgeschlossen	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	verschlossen	[_]
ungenau	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	genau	[_]

7. Die Türken/Türkinnen sind:

	eher			weder noch			eher		
modern	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
unterdrückt	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	frei	[_]
laut	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	still	[_]
sauber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	schmuddelig	[_]
städtisch	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	bäuerlich	[_]
ruhig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	temperamentvoll	[_]
unselbständig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	selbständig	[_]
faul	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	fleißig	[_]
aufgeschlossen	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	verschlossen	[_]
ungenau	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	genau	[_]

8. Die Japaner/Japanerinnen sind:

	eher			weder noch			eher		
modern	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
unterdrückt	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	frei	[_]
laut	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	still	[_]
sauber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	schmuddelig	[_]
städtisch	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	bäuerlich	[_]
ruhig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	temperamentvoll	[_]
unselbständig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	selbständig	[_]
faul	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	fleißig	[_]
aufgeschlossen	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	verschlossen	[_]
ungenau	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	genau	[_]

9. Die Deutschen sind:

	eher			weder noch			eher		
modern	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
unterdrückt	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	frei	[_]
laut	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	still	[_]
sauber	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	schmuddelig	[_]
städtisch	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	bäuerlich	[_]
ruhig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	temperamentvoll	[_]
unselbständig	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	selbständig	[_]
faul	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	fleißig	[_]
aufgeschlossen	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	verschlossen	[_]
ungenau	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	genau	[_]

10. Hast Du Dich bei der Beurteilung sicher oder unsicher gefühlt?

	Franzosen	Engländer	Türken	Japaner	Deutsche	
1 sehr sicher	[]	[]	[]	[]	[]	F [_]
2 ziemlich sicher	[]	[]	[]	[]	[]	E [_]
3 einigermaßen sicher	[]	[]	[]	[]	[]	T [_]
4 wenig sicher	[]	[]	[]	[]	[]	J [_]
5 gar nicht sicher	[]	[]	[]	[]	[]	D [_]

11. Wie findest Du Erdkunde? Kreuze bitte in jeder Zeile an, was für Erdkunde eher zutrifft:

	sehr	etwas	mittel	etwas	sehr		
logisch	[]	[]	[]	[]	[]	unlogisch	[_]
modern	[]	[]	[]	[]	[]	altmodisch	[_]
stumpfsinnig	[]	[]	[]	[]	[]	anregend	[_]
leicht	[]	[]	[]	[]	[]	schwer	[_]
unwichtig	[]	[]	[]	[]	[]	wichtig	[_]
bedrückend	[]	[]	[]	[]	[]	erfreuend	[_]
oberflächlich	[]	[]	[]	[]	[]	verwirrend	[_]
langweilig	[]	[]	[]	[]	[]	interessant	[_]
sinnvoll	[]	[]	[]	[]	[]	uneinig	[_]
trocken	[]	[]	[]	[]	[]	lustig	[_]
beweisbar	[]	[]	[]	[]	[]	unbeweisbar	[_]
unbefriedigend	[]	[]	[]	[]	[]	befriedigend	[_]
notwendig	[]	[]	[]	[]	[]	überflüssig	[_]
kindisch	[]	[]	[]	[]	[]	erwachsen	[_]
beengend	[]	[]	[]	[]	[]	befreiend	[_]
realitätsbezogen	[]	[]	[]	[]	[]	weltfremd	[_]
unübersichtlich	[]	[]	[]	[]	[]	übersichtlich	[_]
klar	[]	[]	[]	[]	[]	unklar	[_]
unpolitisch	[]	[]	[]	[]	[]	politisch	[_]
fortschrittlich	[]	[]	[]	[]	[]	konservativ	[_]

12. In der folgenden Liste findest Du verschiedene Begriffe, die Du England, Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland zuordnen kannst. Es ist auch möglich, daß ein Begriff zu zwei Ländern paßt! Kreuze an!

	England	Frankreich	Bundesrepublik Deutschland	
1. Mistral	[]	[]	[]	
2. Zitrusfrüchte	[]	[]	[]	
3. Golfstrom	[]	[]	[]	
4. ca.250 Einw/km²	[]	[]	[]	
5. ca.100 Einw/km²	[]	[]	[]	
6. Erdölförderung	[]	[]	[]	
7. Königreich	[]	[]	[]	
8. Nato-Mitglied	[]	[]	[]	
9. Zentralmassiv	[]	[]	[]	E [_]
10. Weinbau	[]	[]	[]	F [_]
11. Bundesländer	[]	[]	[]	D [_]

13. Bitte zeichne möglichst genau in die Karte ein:

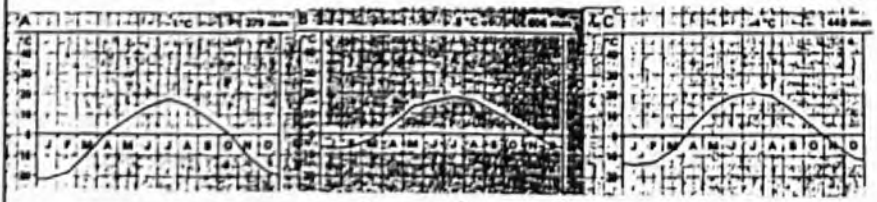
1 London	2 Bretagne	3 Paris	4 Rhône	5 Rhein	E [ ]
6 Liverpool	7 Schwarzwald	8 Cornwall	9 Themse		F [ ]
10 München	11 Marseille	12 Bremen			D [ ]

14. Kreuze die richtige Antwort an. Es können auch zwei Antworten richtig sein!

FÖHN ist ein	[] Gebirgswind	[] Seewind	[] Fallwind	[ ]
Eine PIPELINE transportiert	[] Erdöl	[] Erdgas	[] Braunkohle	[ ]
Zur LANDGEWINNUNG dienen	[] Tidenhub	[] Deich	[] Felder	[ ]
DÜNEN findet man	[] Küste	[] Wüste	[] Taiga	[ ]
KIBBUZ gibt es in/in der	[] Israel	[] Sowjetunion	[] Türkei	[ ]
ZENITALREGEN gibt es in	[] Tropen	[] Subtropen	[] Polarregionen	[ ]
PLANTAGEN betreiben	[] Subsistenzwirtschaft	[] Marktwirtschaft	[] Wanderfeldbau	[ ]
JAPAN ist gefährdet durch	[] Dürren	[] Erdbeben	[] Vulkanismus	[ ]
Mit INFRASTRUKTUR meint man	[] Straßen	[] Telephonnetz	[] Industriebetriebe	[ ]
Das VERURSACHERPRINZIP gilt bei	[] Umweltschutz	[] Fremdenverkehr	[] Entwicklungshilfe	[ ]
Die SCHWEIZ gehört zu	[] EG	[] EFTA	[] COMECON	[ ]
ZERSIEDELUNG wird verhindert durch	[] Entwicklungsschwerpunkte	[] Flächensanierung	[] Individualverkehr	[ ]

15. Zum Innern der Kontinente nimmt der Einfluß der Meere ab, das Klima wird kontinentaler: Die Wintertemperaturen sinken immer weiter unter den Gefrierpunkt und der Temperaturunterschied zum Sommer nimmt zu.
Du hast drei Diagramme mit unterschiedlicher Kontinentalität. Lies die Temperatur ab und ordne zu:

zunehmend kontinentaler ---------->



	A	B	C
Tiefste Wintertemperatur	___ °C	___ °C	___ °C
Höchste Sommertemperatur	___ °C	___ °C	___ °C
Temperaturunterschied Sommer/Winter	___ °C	___ °C	___ °C

Die geringste Kontinentalität zeigt also Diagramm: __ [_]

Die höchste Kontinentalität zeigt also Diagramm: __ [_]

16. Wie häufig hast Du <u>persönlichen</u> Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern?

sehr häufig	häufig	selten	nie	
[]	[]	[]	[]	[_]

17. Bei welchen Gelegenheiten hast Du persönlichen Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern? Du kannst auch mehrere Möglichkeiten ankreuzen!

Ferien	[]	[_]
Freizeit/Hobby	[]	[_]
Schule	[]	[_]
Schüleraustausch	[]	[_]
Freundeskreis	[]	[_]
Nachbarschaft/Bekanntschaft	[]	[_]

Wenn Du ausländische Freunde hast, aus welchen Ländern stammen sie? _____ [_]

18. In welchen Ländern bist Du bisher gewesen ?

Frankreich	[]	sonst. europ. Land	[]	[_][_]
England	[]	außereurop. Land	[]	[_][_]

Hat sich bei diesen Reisen/Auslandsaufenthalten Deine Meinung über das besuchte Land/seine Menschen verändert?

___(ja) ___(nein)

wenn ja, welchem Land/Ländern gegenüber?

_____ [_]

und wie?_____

_____

_____ [__]

19. Wenn Du die Möglichkeit hättest, würdest Du dann gerne eine längere Zeit im Ausland leben?

	sehr gern	gern	unentschieden	ungern	auf gar keinen Fall	
Frankreich	[]	[]	[]	[]	[]	[_]
England	[]	[]	[]	[]	[]	[_]
sonst. europ. Land	[]	[]	[]	[]	[]	[_]
außereurop. Land	[]	[]	[]	[]	[]	[_]

20. Beruf des Vaters: _____ [_]

Beruf der Mutter: _____ [_]

Stammt ein Elternteil aus dem Ausland ? ___ (ja) ___(nein)

wenn ja, welche Nationalität: 1. Vater: _____ [_]

2. Mutter: _____ [_]

13. Was ist denn hier passiert? Die drei Länder Deutschland, Frankreich und England sind mit drei Kontinenten durcheinander geraten. Kannst Du die Umrisse der Länder und Kontinente richtig zuordnen? Aber VORSICHT die Kontinente und Länder haben unterschiedliche Maßstäbe! Orientiere Dich daher nur an der Form, nicht an der Größe der Umrisse!

E [_]
F [_]
D [_]
K [_]

1:_____ 2:_____ 3:_____

4:_____ 5:_____ 6:_____

Fragebogenvariante für die Jahrgangsstufe 5

Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen"

Die Reihe wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten, an einen Leserkreis also, der unmittelbar Einblick nehmen möchte in Untersuchungen zu aktuellen Problemen der Schulgeographie. Auch die geographiedidaktischen Symposien sind in den "Geographiedidaktischen Forschungen" gründlich dokumentiert - die beste Gelegenheit, sich in einen Themenbereich einzuarbeiten und den Stand der Forschung und Diskussion kennenzulernen!

Band 1 H. Haubrich (Hg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Freiburger Symposium 1976. Braunschweig 1977.

Band 2 G. Hard: Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte. Braunschweig 1978.

Band 3 H. Schrand: Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Braunschweig 1978.

Band 4 E. Kroß (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter - eine Bestandsaufnahme. Bochumer Symposium 1978. Braunschweig 1979.

Band 5 A. Braun: Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum. Zur Theorie und Praxis eines geographiedidaktischen Aufgabenfeldes im Unterricht der Sekundarstufe I. Braunschweig 1979. 20,-

Band 6 F. Jäger (Hg.): Prozeßanalysen geographischen Unterrichts. Gießener Symposium 1978. Braunschweig 1980. 20,-

Band 7 J. Stadelbauer: Der sowjetische Lehrplan "Geographie". Einführung und Übersetzung. Braunschweig 1980. 20,-

Band 8 W. Sperling (Hg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. 4. Geographiedidaktisches Symposium 20.-23. Februar 1980 in Trier. Braunschweig 1981.

Band 9* G. Schäfer: Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter. Ein Beitrag zur Curriculumdiskussion. Berlin 1984.

Band 10* G. Heilig: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. Berlin 1984.

Band 11* G. Havelberg: Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. Berlin 1984.

Band 12* H. Schuy: Kreativität im Geographieunterricht. Didaktische Untersuchungen zu Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Geographieunterricht. Berlin 1985.

Band 13* D. Thiele: Schulatlanten im Wandel. Geographische Atlanten für die Sekundarstufe an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-1981. Berlin 1984.

Band 14 D. Stonjek (Hg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. Vorträge des Osnabrücker Symposiums 13. bis 15. Oktober 1983. Lüneburg 1985. 24,-

Band 15 H. Köck (Hg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. Lüneburg 1986. 30,-

Band 16 R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 24,-

Band 17 H. Schrettenbrunner/J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 20,-

Band 18 H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Stadtplanung Karberg, Standort City, Hunger in Afrika, Kartofix, Wega, Golfstrom und Vegetation. Nürnberg 1991 (Neubearbeitung). 28,-

Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1989. Würzburg 1990. 20,-

Band 20 F. Becks/W. Feige (Hg.): Geographie im Dienst von Schule und Erziehung. Nürnberg 1991.

Band 21 I. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschafts-propädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 30,-

Band 22 E. Kroß/J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 30,-

Band 23 Robert Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung. Nürnberg 1993. 28,-

Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Versandkosten. Anfragen und Bestellungen (ausgenommen Bände 9-13): Dr. G. Heß, Regensburger Str.160, 8500 Nürnberg 30.

* Diese Bände werden vertrieben vom Dietrich Reimer Verlag, Unter den Eichen 57, 1 Berlin 45. Die sonstigen Bände ohne Preisangabe sind vergriffen.

Mit der Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes zu Beginn des Jahres 1993 ist ein sprunghafter Anstieg von grenzüberschreitenden Kontakten im Alltagsleben der EG-Bürger zu erwarten. Hieraus ergeben sich einerseits Anforderungen an die Fremdsprachen- und Kommunikationsfähigkeiten der an diesen Kontakten Beteiligten, darüber hinaus sind aber auch Kenntnisse über und Verständnis für andere nationale und ethnische Gruppen sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit ihnen erforderlich.

Demgegenüber hat sich im wiedervereinigten Deutschland besonders bei Jugendlichen eine zunehmende Ausländerfeindlichkeit offenbart, die die Notwendigkeit politischen und pädagogischen Handelns zugunsten eines gelingenden Zusammenlebens in einer zunehmend multikultureller und multinationaler werdenden bundesrepublikanischen Gesellschaft unterstreicht.

Ist die Schule auf diese Herausforderungen ausreichend vorbereitet und vor allem bereitet sie die nachwachsende Generation ausreichend auf diese Herausforderungen vor?

Im Band 23 wird dieser Frage nachgegangen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in folgenden Kapiteln dargestellt:

- Internationale Erziehung
- Stereotype und Vorurteile
- Der bilinguale Unterricht
- Das methodische Vorgehen
- Empirische Ergebnisse
- Möglichkeiten und Grenzen der internationalen Erziehung im Erdkundeunterricht

ISBN 3-925319-10-7