Geographiedidaktische Forschungen Band 33

Michael Hemmer

Westen ja bitte - Osten nein danke!

Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS

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

X
9
14
33

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

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

Band 33

Michael Hemmer

Westen ja bitte - Osten nein danke!

Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS

Nürnberg 2000

BIBLIOTHEK
Betriebseinheit für die Lehreinheit Geographie
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
Inv.-Nr.: 2006/733

ISBN 3-925319-20-4
2000
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

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis VI
Tabellenverzeichnis X
Vorwort XIII
Abkürzungen XIV

Einleitung 1

KAPITEL I
Problemstellung und Zielsetzung der Untersuchung

1 Anlass der Untersuchung 4
1.1 Konzeption der Vorgängerstudie 4
1.2 Ergebnisse der Vorgängerstudie 5

2 Problemstellung 13

3 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand 16
3.1 Grundzüge der pädagogischen Interessentheorie 16
3.2 Geographiedidaktische Interessenforschung 19
3.3 Befunde zur West-Ost-Interessendiskrepanz 21
3.4 Erklärungsversuche und Lösungsansätze für das West-Ost-Gefälle 23

4 Zielsetzung und Anlage der Untersuchung 26

KAPITEL II

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS

Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer schulartenübergreifenden empirischen Untersuchung in den Jahrgangsstufen 8 bis 13 im September 1998

1	**Zielsetzung und Fragestellung**	30
2	**Hypothesen**	31
3	**Material und Methode**	40
3.1	Erstellung des Fragebogens	41
3.2	Gütebestimmung des Fragebogens	45
3.3	Dimensionalität des Merkmals	47
3.4	Durchführung der Hauptstudie (Stichprobe)	56
4	**Ergebnisse**	60
4.1	Das geographische Schülerinteresse an den USA	61
4.1.1	Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen	61
4.1.2	Entwicklung des Schülerinteresses	67
4.1.3	Interessenunterschiede zwischen den Schularten	71
4.1.4	Geschlechterdifferenzen	73
4.1.5	Bedeutung von Reiseerfahrungen	78
4.1.6	Bedeutung von persönlichen Kontakten	81
4.1.7	Bedeutung des außerschulischen Interesses	83
4.2	Das geographische Schülerinteresse an der GUS	86
4.2.1	Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen	86
4.2.2	Entwicklung des Schülerinteresses	81
4.2.3	Interessenunterschiede zwischen den Schularten	95
4.2.4	Geschlechterdifferenzen	96
4.2.5	Bedeutung von Reiseerfahrungen	101
4.2.6	Bedeutung von persönlichen Kontakten	103
4.2.7	Bedeutung des außerschulischen Interesses	105

4.3 Das geographische Schülerinteresses an den USA und der GUS im Vergleich 108

4.3.1 Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen 108
4.3.2 Entwicklung des Schülerinteresses 115
4.3.3 Interessenunterschiede zwischen den Schularten 117
4.3.4 Geschlechterdifferenzen 118
4.3.5 Bedeutung von Reiseerfahrungen 118
4.3.6 Bedeutung von persönlichen Kontakten 121
4.3.7 Bedeutung des außerschulischen Interesses 124

5 Zusammenfassung 126

KAPITEL III
Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS in den Jahrgangsstufen 9 und 12

Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer empirischen Folgeuntersuchung im Juli 1999

1 Zielsetzung und Fragestellung 136

2 Hypothesen 137

3 Material und Methode 140

3.1 Der Fragebogen 140
3.2 Durchführung der Untersuchung (Stichprobe) 141

4 Ergebnisse 143

4.1 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS in der Jahrgangsstufe 9 144

4.1.1 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA 144

4.1.2 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an der GUS 150
4.1.3 Interessenunterschiede zwischen einzelnen Schulklassen 155
4.1.4 Der Einfluss des Geographieunterrichts auf die Interessenentwicklung 158
4.1.5 Impulse außerhalb des Geographieunterrichts 163

4.2 Die Entwicklung des geographischen Interesses an den USA und der GUS in der Jahrgangsstufe 12 165
4.2.1 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA 165
4.2.2 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an der GUS 170
4.2.3 Interessenunterschiede zwischen einzelnen Grundkursen 175
4.2.4 Der Einfluss des Geographieunterrichts auf die Interessenentwicklung 176
4.2.5 Impulse außerhalb des Geographieunterrichts 181

5 Zusammenfassung 182

KAPITEL IV
Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen

1 Ansätze zur Förderung des Schülerinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht 190
1.1 Folgerungen aus den empirischen Ergebnissen der Kapitel II und III 191
1.2 Vorschläge der Schülerinnen und Schüler 198
1.3 Leitfragen für die Unterrichtspraxis 202

2 Grenzen und Perspektiven 204

Schluss 210

Anhang

Fragebogen Nr. 1 214
Fragebogen Nr. 2 224
Fragebogen Nr. 3 235

Antworten von Schülerinnnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 auf Frage 76 des Fragebogens Nr. 2 241

Literaturverzeichnis 244

Abbildungen

Abb. 1	Das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 11 (n = 2657) an verschiedenen geographischen Regionen	7
Abb. 2	Das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 11 (n = 2657) an ausgewählten Regionen, differenziert nach Jahrgangsstufen	10
Abb. 3	Das Verhältnis von Schülerinteresse und empfundener Interessantheit des Geographieunterrichts, aufgezeigt an ausgewählten Regionen der Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums (n = 195)	12
Abb. 4	Matrix zur Fragebogenkonstruktion	42
Abb. 5	Standorte der für die Hauptstudie ausgewählten Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern	57
Abb. 6	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Subskalen der USA	66
Abb. 7	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Jahrgangsstufen	69
Abb. 8	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 an den USA, differenziert nach Schularten	72
Abb. 9	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht	74
Abb. 10	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Mädchen und Jungen (n = 1065 bzw. 938)	77
Abb. 11	Der Einfluss ausgewählter unabhängiger Variablen auf das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler (n = 2014) an den USA	84

Abb. 12	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n= 2014) an einzelnen Subskalen der GUS	90
Abb. 13	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen	92
Abb. 14	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 an der GUS, differenziert nach Schularten	95
Abb. 15	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht	97
Abb. 16	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Mädchen und Jungen	99
Abb. 17	Der Einfluss ausgewählter unabhängiger Variablen auf das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler (n = 2014) an der GUS	107
Abb. 18	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und GUS im Vergleich	109
Abb. 19	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Subskalen der USA und GUS im Vergleich	112
Abb. 20	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an den USA und der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen	116
Abb. 21	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA und der GUS, differenziert nach Reiseerfahrungen	119
Abb. 22	Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern, eine Reise in die USA bzw. GUS zu unternehmen	120

Abb. 23	Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA und der GUS, differenziert nach der Kontakthäufigkeit zu Menschen in der jeweiligen Region	122
Abb. 24	Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern (n = 2014), Menschen in den USA und der GUS kennenzulernen	123
Abb. 25	Das außerschulische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 1959 bzw. 1949) an den USA und der GUS	124
Abb. 26	Das außerschulische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an den USA und der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen	125
Abb. 27	Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2 - t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an den USA	145
Abb. 28	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an einzelnen Subskalen der USA	146
Abb. 29	Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2 - t_1) zum geographischen Gesamtinteresses von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an der GUS	151
Abb. 30	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an einzelnen Subskalen der GUS	152
Abb. 31	Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 (n = 271), deren Interesse an den USA bzw. der GUS nach eigener Einschätzung durch den Geographieunterricht gefördert wurde	159
Abb. 32	Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2 - t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an den USA	166
Abb. 33	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an einzelnen Subskalen der USA	167

Abb. 34 Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2 - t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an der GUS 171

Abb. 35 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an einzelnen Subskalen der GUS 172

Abb. 36 Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 (n = 98), deren Interesse an den USA bzw. der GUS nach eigener Einschätzung durch den Geographieunterricht gefördert wurde 177

Abb. 37 Die Beurteilung der USA und der GUS anhand eines semantischen Differentials von Schülerinnen und Schülern einer Realschulklasse der Jahrgangsstufe 9 208

Tabellen

Tab. 1	Anzahl der zurückgesandten Fragebögen (n = 2014), differenziert nach Regierungsbezirk, Schulart und Jahrgangsstufe	59
Tab. 2	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA	62
Tab. 3	Das geographische Interesse der Mädchen (n = 1065) und Jungen (n = 938) an einzelnen Subskalen der USA	75
Tab. 4	Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einmal in den USA waren, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe	79
Tab. 5	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Reiseerfahrungen	80
Tab. 6	Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9, die einen persönlichen Kontakt zu Menschen in den USA haben, differenziert nach Schulart und Bezugsperson	81
Tab. 7	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach der Kontakthäufigkeit zu Menschen in den USA	82
Tab. 8	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS	87
Tab. 9	Das geographische Interesse der Mädchen (n = 1065) und Jungen (n = 938) an einzelnen Subskalen der GUS	98
Tab. 10	Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einmal in der GUS waren, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe	101
Tab. 11	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Reiseerfahrungen	102

Tab. 12	Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9, die einen persönlichen Kontakt zu Menschen in den GUS haben, differenziert nach Schulart und Bezugsperson	103
Tab. 13	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach der Kontakthäufikgkeit zu Menschen in der GUS	105
Tab. 14	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und der GUS im Vergleich	113
Tab. 15	Anzahl der ausgewerteten Fragebögen der t_2-Studie, differenziert nach Regierungsbezirk, Schulart und Jahrgangsstufe	143
Tab. 16	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 271) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA	148
Tab. 17	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 271) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS	153
Tab. 18	Das geographische Gesamtinteresse an den USA und der GUS zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9, differenziert nach Schulklassen	156
Tab. 19	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 98) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA	168
Tab. 20	Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 98) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS	173
Tab. 21	Das geographische Gesamtinteresse an den USA und der GUS zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12, differenziert nach Schulklassen	176
Tab. 22	Prozentuale Verteilung der Schülerantworten (von 271 Probanden der Jahrgangsstufe 9 und 98 Probanden der Jahrgangsstufe 12) bezüglich der Items 75 und 78	178

Tab. 23 Ausgewählte Vorschläge von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 12, mit deren Hilfe das Interesse an der GUS im Geographieunterricht gefördert werden könnte 201

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die gekürzte Fassung meiner Habilitationsschrift, die im Juli 2000 von der Mathematisch-Geographischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt angenommen wurde.

Bei der Konzeption und Durchführung habe ich von mehreren Seiten wertvolle Anregungen und Unterstützung erhalten.
Danken möchte ich

allen voran Frau Prof. Dr. Ingrid Hemmer (nicht verwandt, verheiratet etc.), die den Initialimpuls für diese Arbeit gab und die mir während der gesamten Untersuchung mit konstruktiver Kritik eine wertvolle Diskussionspartnerin war,

Herrn Prof. Dr. Manfred Prenzel, Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, für seine richtungsweisenden Hinweise bei der Themeneingrenzung,

Herrn Prof. Dr. Michael Falk, Mathematiker an der Katholischen Universität Eichstätt, für seine Unterstützung bei der statistischen Auswertung,

den Schulleitern und Geographielehrern der 24 bayerischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, die die Datenerhebung im September 1998 und im Juli 1999 koordiniert haben, sowie den über 2000 Schülerinnen und Schülern, die an der Befragung teilgenommen haben.

Ein besonderer Dank gilt ferner Herrn Gerd Rothenwallner, der mit äußerster Sorgfalt die Drucklegung dieser Arbeit vorbereitete, sowie den Herausgebern der "Geographiedidaktischen Forschungen", die diese Untersuchung in ihre Reihe aufgenommen haben.

Eichstätt, 03. Oktober 2000 — Michael Hemmer

Abkürzungen

α	=	Alpha-Koeffizient nach Crombach
Diff	=	Differenz
Eta	=	Eta-Wert der Multiplen Klassifikationsanalyse
F Prob.	=	p-Wert der einfaktoriellen Varianzanalyse
G	=	Gymnasium
H	=	Hauptschule
IPN	=	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
n	=	Anzahl der Probanden
p	=	p-Wert des t-Tests für unabhängige oder gepaarte Stichproben
r	=	Pearsonscher Korrelations Koeffizient
R	=	Realschule
SD	=	Standardabweichung
sum	=	Skalensummenwert
t_1	=	Befragungszeitpunkt Nr. 1 (September 1998)
t_2	=	Befragungszeitpunkt Nr. 2 (Juli 1999)
$\bar{x}$ / mean	=	Mittelwert

Einleitung

> *"Für die Planung und optimale Gestaltung des Unterrichts ist die Berücksichtigung vorhandener Interessen ein wichtiger Aspekt. Ein zweiter, pädagogisch ebenso bedeutsamer Aspekt ist die Anregung und Förderung von Interessen in den betreffenden Themengebieten. Interessen sind nicht nur eine nützliche Bedingung des Lehrens und Lernens, sondern zugleich ein Ziel von Unterricht und Bildung."*
>
> KRAPP (1996a, S. 105)

In einer Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts, die 1995 schulartenübergreifend durchgeführt wurde (vgl. HEMMER & HEMMER 1995-1999), zeigte sich bezüglich des Interesses an einzelnen Regionen, dass die Schülerinnen und Schüler über alle Jahrgangsstufen hinweg das höchste Interesse für die USA/Nordamerika, Australien und Süd- und Westeuropa zeigten, während sie Russland und den übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, den Ländern Ostmittel- und Südosteuropas sowie den Neuen Bundesländern nur wenig Interesse entgegenbrachten. Diese bisher nur auf der Grundlage von wenigen Items ermittelte West-Ost-Interessendiskrepanz stellt - erweist sie sich als valide - sowohl aus lernpsychologischer Perspektive als auch vor dem Hintergrund der Zielsetzungen des Geographieunterrichts, zu dessen zentralen Aufgaben es u.a. gehört, Interesse für die verschiedenen Regionen der Erde zu wecken, über fremde Völker zu informieren, Vorurteile ihnen gegenüber abzubauen und damit zur internationalen Verständigung beizutragen, eine Herausforderung dar. Zentrale geographiedidaktische Fragen lauten: Bestätigt sich die West-Ost-Interessendiskrepanz auch im Rahmen einer differenzierten Betrachtung und, wenn ja, auf welche Weise kann der Geographieunterricht der West-Ost-Interessendiskrepanz entgegentreten und das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Regionen mit einem historisch-politisch verankerten Ost-Image fördern?

Um hierzu fundierte Aussagen treffen zu können, ist angesichts der Tatsache, dass bislang keine Untersuchungen zu diesem Bereich vorliegen, eine Grundlagenstudie erforderlich, die für zwei exemplarisch ausgewählte Regionen das geographische Schülerinteresse an einzelnen Themen und Arbeitsweisen differenziert erfasst. Die Auswahl fiel auf die Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, da beiden Regionen in den bayerischen Lehrplänen für den Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 aller Schularten sowie der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums eine besondere Bedeu-

tung zugemessen wird und sie ein mit der Geschichte Deutschlands eng verwobenes, ideologisch und geopolitisch konträres Gegensatzpaar repräsentieren. Die vorliegende empirische Interessenstudie hat folgende Zielsetzungen:

- die differenzierte Erfassung des geographischen Interesses von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen und Arbeitsweisen im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA und der GUS,
- die Ermittung des Stellenwerts der regionalen Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise für das jeweilige Schülerinteresse,
- die Untersuchung des Einflusses ausgewählter unabhängiger Variablen auf das geographische Interesse,
- die Untersuchung, ob die Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 einen Einfluss auf das geographische Schülerinteresse hat,
- die Ableitung didaktisch-methodischer Schlussfolgerungen für die Lehrplanarbeit und die Unterrichtspraxis aus den empirischen Ergebnissen.

Aus diesen Zielsetzungen ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:
Nach einer Darlegung des Forschungsstandes und der theoretischen Grundlagen (in Kapitel I) wird in Kapitel II die im September 1998 durchgeführte schulartenübergreifende empirische Untersuchung zum geographischen Interesse an den USA und der GUS vorgestellt. Im dritten Kapitel wird die zum Schuljahresende im Juli 1999 ausgeführte empirische Folgestudie beschrieben, die u.a. untersucht, ob sich das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den beiden Regionen nach einer Behandlung im Geographieunterricht verändert hat. Im letzten Kapitel werden schließlich - auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse sowie der qualitativ erhobenen Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zur Förderung des Schülerinteresses an der GUS - didaktisch-methodische Folgerungen für die Lehrplanarbeit und Unterrichtspraxis vorgestellt.

KAPITEL I

Problemstellung und Zielsetzung der Untersuchung

1 Anlass der Untersuchung

Die bereits in der Einleitung erwähnte West-Ost-Interessendiskrepanz, die sich im Rahmen einer Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts (vgl. HEMMER & HEMMER 1995-1999) auf sämtlichen Maßstabsebenen und über alle Jahrgangsstufen hinweg - allerdings auf der Grundlage weniger Items - abzeichnete, bildete den Initialimpuls für die vorliegende Forschungsarbeit. Nach einer kurzen Beschreibung der o.a. Interessenstudie (→ Zielsetzung und Methode) in Kapitel 1.1 werden in Kapitel 1.2 die wesentlichen und zum Teil noch nicht publizierten Ergebnisse zur West-Ost-Interessendiskrepanz thesenartig zusammengefasst.

1.1 Konzeption der Vorgängerstudie

Ziel der 1995 durchgeführten Grundlagenstudie (vgl. HEMMER & HEMMER 1995, 1996 a/b, 1997 a/b/c, 1998 und 1999) war es, schulartenübergreifend ein möglichst differenziertes Bild vom Interesse der Schülerinnen und Schüler am Schulfach Geographie zu erhalten. So wurde beispielsweise ermittelt, wie stark sich die Schülerinnen und Schüler für einzelne Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts interessieren, wie interessant für sie die Behandlung von ausgewählten Themen und Regionen im Geographieunterricht des zurückliegenden Schuljahres war, wie sich die Interessen im Verlauf der Schulzeit verändern und welcher Stellenwert einzelnen unabhängigen Variablen (z.B. Geschlecht oder Nationalität) zukommt.

Die Studie stützt sich auf den Interessen-Begriff und die pädagogische Interessentheorie der Münchener Gruppe um H. SCHIEFELE (vgl. SCHIEFELE, H. et.al. 1983; PRENZEL 1988; KRAPP 1992a). Um das Fachinteresse der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 bis 11, in denen Geographie - mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 10 - in allen Schularten verpflichtend unterrichtet wird, differenziert zu erfassen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der im A-Teil 50 Themen, 24 Regionen und 16 Arbeitsweisen enthält, zu denen die Probanden ihr jeweiliges Interesse auf einer fünfstufigen likertähnlichen Skala (von "interessiert mich sehr" bis "interessiert mich gar nicht") bekunden konnten. Die einzelnen Items wurden in Anlehnung an die gültigen Lehrpläne formuliert und enthalten darüber hinaus einige aus geographiedidaktischer Sicht wünschenswerte Themen und Arbeitsweisen (z.B. die Entstehung der Erde, das Leben von Kindern und Jugendlichen in fremden Ländern, Experimente und Exkursionen). Während im ersten Teil des Fragebogens das individuelle - als dispositional in der Persönlichkeitsstruktur verankerte (KRAPP 1992a, S. 307) - geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler ermittelt

wurde, geht es im zweiten Teil um die subjektiv empfundene Interessantheit von einzelnen im Geographieunterricht behandelten Themen und Regionen. Ebenso wie im A-Teil steht den Schülerinnen und Schülern im B-Teil eine fünfstufige Antwortskala (von "war sehr interessant" bis "war völlig uninteressant") zur Verfügung[1]. Im letzten Teil des Fragebogens, dem C-Teil, wird abschließend eine Beurteilung des gesamten Faches anhand vorgegebener Eigenschaftspaare (wie z.B. realitätsbezogen ↔ weltfremd, interessant ↔ uninteressant, notwendig ↔ überflüssig) vorgenommen. Um einen Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern zu gewährleisten, wurden die 7-stufigen semantischen Differentiale auch für die Fächer Biologie, Geschichte, Mathematik und Deutsch erhoben (vgl. HEMMER & HEMMER 1998).

Der auf seine testtheoretische Brauchbarkeit hin überprüfte Fragebogen wurde im Juli 1995 in 24 bayerischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien eingesetzt, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Insgesamt erfasste die zum Schuljahresende durchgeführte Untersuchung in Bayern 2657 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 11 sowie 88 Geographielehrerinnen und Geographielehrer. Darüber hinaus wurden zu Vergleichszwecken in Ost-Berlin 217 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 9 befragt. Um ferner zu ermitteln, wie hoch das Interesse der Schülerinnen und Schüler für einzelne geographische Themen, Regionen und Arbeitsweisen ist, bevor diese das Unterrichtsfach in ihrer Schullaufbahn kennenlernen, wurde der A-Teil des Fragebogens in den fünften Jahrgangsstufen der o.a. bayerischen Schulen zum Schuljahresbeginn (im September 1995) erneut eingesetzt. Erfasst wurden diesmal 278 Schülerinnen und Schüler.

1.2 Ergebnisse der Vorgängerstudie

Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einzelnen Regionen der Erde, respektive auf die in der Einleitung genannte West-Ost-Interessendiskrepanz. Die 24 Regionen im A-Teil des Fragebogens repräsentieren - gemäß den bayerischen Lehrplänen - die in den Jahrgangsstufen 5 bis 11 behandelten Teilräume der Erde. Während in den außereuropäischen Kulturerdteilen (vgl. NEWIG 1986, S. 265f) - mit Ausnahme von Ostasien, wo sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus geographiedidakti-

[1] Während in der Vorgängerstudie das höchste Interesse bzw. die als besonders interessant empfundene Behandlung eines Themas mit dem Wert 1 belegt wurde und der Wert 5 für ein nicht vorhandenes Interesse respektive eine völlig uninteressante Behandlung des Themas steht, kennzeichnet der Wert 5 in der vorliegenden Studie (in umgekehrter Weise) stets ein besonders hohes Interesse. Um die Vergleichbarkeit der beiden Studien zu erleichtern, wurden die Daten der Vorgängerstudie entsprechend transformiert (vgl. z.B. Abb. 2)

scher Perspektive eine Unterscheidung zwischen China und Japan unabdingbar ist - keine weitere Differenzierung stattfand, wurde das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Teilregionen Europas (West-, Nord-, Süd-, Ostmittel- und Südosteuropa) sowie ausgewählten Teilräumen Deutschlands (z.B. der deutsche Küstenraum, die Mittelgebirge oder die Neuen Bundesländer) differenzierter erfasst. Einzelne in Klammern angegebene Staaten und Beispiele dienten den Schülerinnen und Schülern zur topographischen Einordnung der jeweiligen Region. Um die Assoziationen der Probanden in eine geographische Richtung zu lenken, wurde den 24 Regionen-Items zudem der folgende Passus vorangestellt: "Liebe Schülerin, lieber Schüler, im Geographieunterricht erfährst Du etwas über die Natur-Landschaft und das Leben und Wirtschaften der Menschen in verschiedenen Gebieten der Erde. Kreuze wiederum an, wie stark Dich die einzelnen Regionen im Geographieunterricht interessieren".

Das höchste Interesse zeigten die 2657 befragten Schülerinnen und Schüler für die USA/Nordamerika; allein 75,3% der Probanden gaben an, dass sie diese Region im Geographieunterricht (sehr) interessiere. Im Rahmen einer mittelwertsbezogenen Hierarchisierung der 24 Einzelitems weisen die Schülerinnen und Schüler neben den Vereinigten Staaten von Amerika (mean = 4,09) - in absteigender Reihenfolge - ebenfalls ein hohes Interesse für Australien (mean = 3,91), die Arktis/Antarktis (mean = 3,61) sowie Süd- und Westeuropa (mean = 3,61 bzw. 3,59) auf. Auf der anderen Seite gehören Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (mean = 2,74), Ostmittel- und Südosteuropa (mean = 2,74 bzw. 2,87) sowie die deutschen Mittelgebirge (mean = 2,73) und die Neuen Bundesländer (mean = 2,66) zu den fünf Regionen, welche die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht am wenigsten interessieren. Eliminiert man die Polarregionen, die für die Probanden in mehrfacher Hinsicht eine spezifische Attraktivität besitzen, und die deutschen Mittelgebirge, so zeigt sich bereits auf Einzelitemniveau ein deutlicher West-Ost-Interessengegensatz.

These 1

Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich im Geographieunterricht am meisten für die reichen, mit einem West-Image versehenen Regionen der Erde, während sie sich für die Regionen mit einem politisch-historisch verankerten Ost-Image nur wenig oder gar nicht interessieren.

Abb. 1 unterstreicht diesen Befund und zeigt zudem, dass der für die Nordhalbkugel konstatierte West-Ost-Interessengegensatz im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler stärker ausgeprägt ist als der in der Literatur häufiger zitierte Nord-Süd-Gegensatz (z.B. DIJK & RIEZEBOS 1992a). Berücksichtigt man ferner, dass Japan - obgleich es mit einem Bruttosozialprodukt von mindestens 10.000 US-Dollar pro Kopf der Bevölkerung (vgl. DIERCKE Weltatlas 1996, S. 236) zu den reichen Regionen der Erde zählt - im Schülerinteresse einen deutlich niedrigeren Rangplatz einnimmt (mean = 3,29) als die zuvorgenannten West-Regionen, so

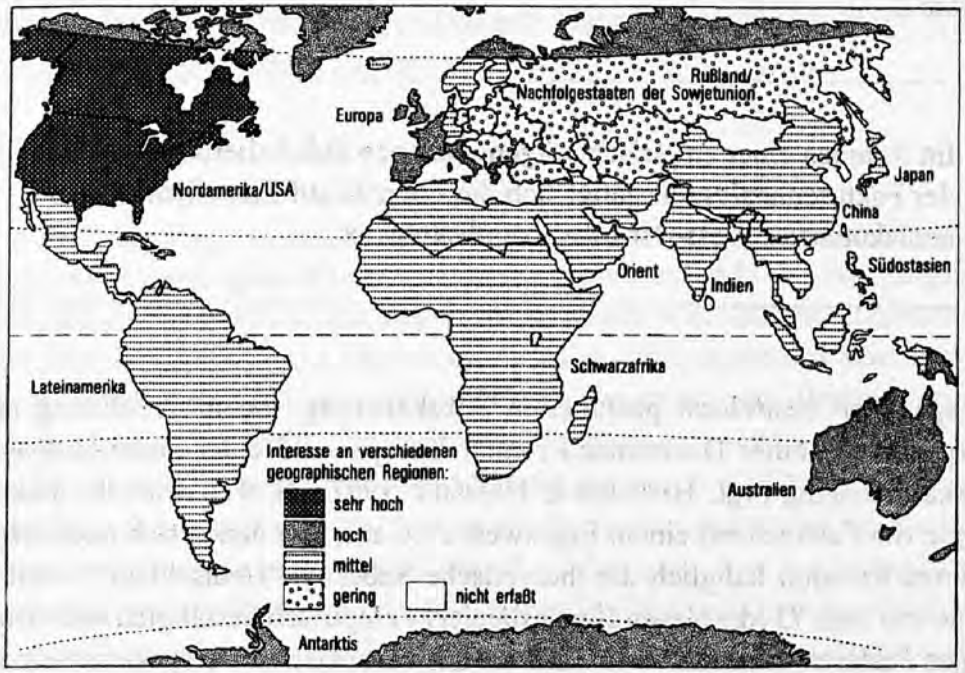


Abb. 1 Das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 11 (n = 2657) an verschiedenen geographischen Regionen
(aus: HEMMER & HEMMER 1997, S. 40)

scheinen die - aus westeuropäischer Perspektive - ähnlichen Kulturstandards neben dem Reichtum eines Landes ein weiterer wichtiger Prädiktor für die Ausprägung des jeweiligen Schülerinteresses zu sein. Erstaunlich ist des Weiteren, dass sich die ausgeprägte West-Ost-Interessendiskrepanz bei den 2657 befragten Schülerinnen und Schülern aus Bayern nicht nur auf globaler und europäischer Ebene, sondern darüber hinaus auch auf der nationalen Ebene abzeichnet. Die ehemalige innerdeut-

sche Grenze kennzeichnet somit eine imaginäre Grenzlinie des Interesses (vgl. Abb. 1). Wenngleich sich bei den 217 befragten Schülerinnen und Schülern aus Ost-Berlin auf der letztgenannten Maßstabsebene kein signifikanter West-Ost-Interessengegensatz abzeichnet, so ist die West-Ost-Interessendiskrepanz auf den übrigen Maßstabsebenen - vgl. beispielsweise die USA/Nordamerika (mean = 4,08) und Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (mean = 2,60) - ebenso ausgeprägt wie bei den gleichaltrigen Jugendlichen aus Bayern.

These 2

Im Rahmen einer empirisch vorgenommenen Subskalierung mit Hilfe der Faktorenanalyse bestätigt sich die - bereits auf Einzelitemniveau andiskutierte - West-Ost-Interessendiskrepanz.

Entgegen der theoretisch postulierten Subskalierung, die in Anlehnung an die Lehrpläne von einer Deutschland-, einer Europa- und einer außereuropäischen Subskala ausging (vgl. HEMMER & HEMMER 1997a, S. 41), wies die Faktorenanalyse vier Faktoren mit einem Eigenwert ≥ 1.0 aus, von denen sich nach erfolgter Varimax-Rotation lediglich die theoretische Subskala "Deutschland" - mit Ausnahme von Item 73 (die Neuen Bundesländer) - empirisch bestätigten ließ. Die drei übrigen Faktoren beinhalten zum einen die aus europäischer Perspektive eher fremd und exotisch erscheinenden Kulturerdteile (wie z.B. Indien, Schwarzafrika und Lateinamerika), und zum anderen die bereits auf Einzelitemniveau angesprochenen Regionen mit einem West- (USA/Nordamerika, Australien, Nord-, West- und Südeuropa) bzw. Ost-Image (Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, Ostmittel- und Südosteuropa, die Neuen Bundesländer). Der Begriff "Image" steht in diesem Zusammenhang für die gemeinsame Schnittmenge der Assoziationen, die von der Mehrheit der Bevölkerung mit den zuvor genannten Regionen verbunden werden. Bedingt duch die in Kapitel 3.4 angeführten Gründe werden dies bei den o.a. Regionen mit einem West-Image mutmaßlich eher positive Assoziationen sein (wie z.B. Reichtum, Sonne, Freiheit und Mobilität), während bei den Regionen mit einem Ost-Image die negativ besetzten Assoziationen überwiegen (wie z.B. Kommunismus, Armut und die sprichwörtliche Sibirische Kälte). Die pro Subskala berechneten Mittelwerte der Gesamtstichprobe (n = 2657) unterstreichen die bereits auf Einzelitemniveau angedeutete West-Ost-Interessendis-

krepanz: Erwartungsgemäß zeigen die Schülerinnen und Schüler das höchste Interesse für die Subskala "Regionen mit einem West-Image" (mean = 3,70) respektive das niedrigste Interesse für die Subskala "Regionen mit einem Ost-Image" (mean = 2,76).

These 3

Der signifikante West-Ost-Interessengegensatz lässt sich über alle Jahrgangsstufen hinweg verfolgen und ist entwicklungspsychologisch bedingt in der Mittelstufe besonders ausgeprägt.

Abb. 2 zeigt die Entwicklung des Schülerinteresses an ausgewählten West- und Ost-Regionen vom Beginn der Jahrgangsstufe 5 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 11. Während das Interesse an den Regionen mit einem West-Image - insbesondere an den USA/Nordamerika und Australien - in allen Jahrgangsstufen sehr hoch ist, nimmt das Interesse an den Regionen mit einem Ost-Image vom Beginn der Jahrgangsstufe 5, in der die Schülerinnen und Schüler noch eine relative Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Menschen zeigen (vgl. KROß 1989, S. 44), bis zum Ende der Jahrgangsstufe 7 stetig ab. Besonders ausgeprägt ist die West-Ost-Interessendiskrepanz in der Mittelstufe aller Schularten. Erst zur Sekundarstufe II hin zeichnet sich für Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion ein Anstieg des Schülerinteresses ab. Der Interessenunterschied zwischen den Regionen mit einem West-Image und den ehemals kommunistisch regierten Ost-Regionen ist jedoch in sämtlichen Jahrgangsstufen - sowohl auf Subskalen- als auch auf Einzelitemniveau - stets signifikant.

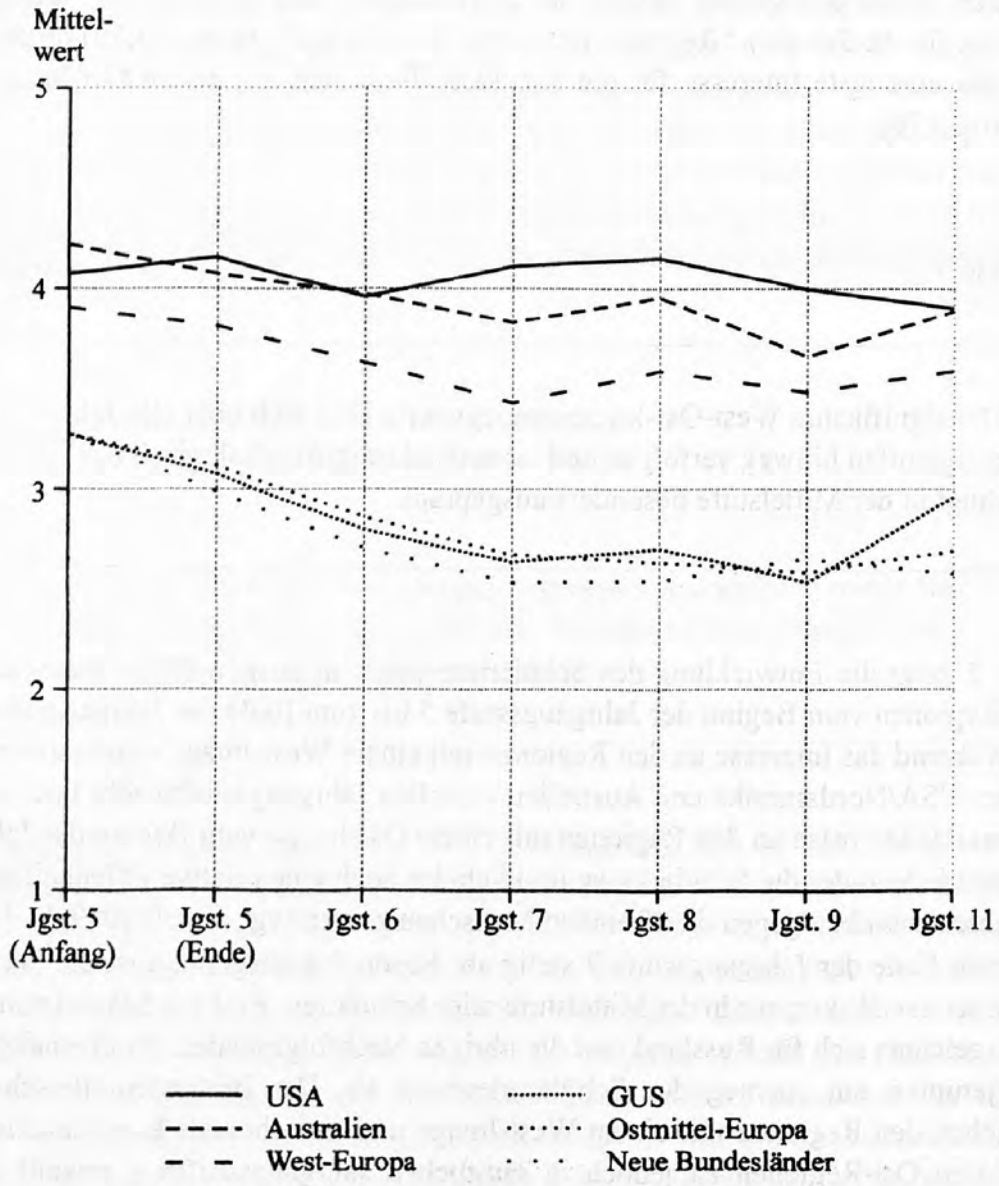


Abb. 2 Das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 11 (n = 2657) an ausgewählten Regionen, differenziert nach Jahrgangsstufen (Datengrundlage: Hemmer & Hemmer, 1995)

These 4

Die Behandlung von ausgewählten Ost-Regionen im Geographieunterricht der Sekundarstufe I scheint keinen signifikant positiven Einfluss auf das entsprechende Schülerinteresse zu haben.

Weder in der Jahrgangsstufe 7, in der schulartenübergreifend die natur- und kulturräumlichen Gegebenheiten Ostmittel- und Südosteuropas behandelt werden, noch in der Jahrgangsstufe 9, in der Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion Gegenstand des Geographieunterrichts aller Schularten sind, zeichnet sich zum Schuljahresende ein signifikanter Anstieg des Schülerinteresses ab. Im Gegenteil: Vergleicht man das Interesse der Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen Vorjahres-Interesse (Abb. 2) so ist in beiden Jahrgangsstufen ein leichter Rückgang zu konstatieren. Neben einem auch in anderen Unterrichtsfächern zu beobachtenden Interessenrückgang in der Jahrgangsstufe 7 (vgl. ISB 1996, S. 56f) muss aus messtheoretischer Perspektive berücksichtigt werden, dass die vorliegenden Daten auf einer Querschnittsuntersuchung beruhen, die strenggenommen keine Entwicklung, sondern lediglich einen Ist-Zustand verschiedener Probanden zu einem Zeitpunkt t_1 skizziert.

Ebenso sind die Ergebnisse des noch nicht publizierten B-Teils der Untersuchung nur bedingt aussagekräftig: Gemäß Abb. 3 empfanden beispielsweise die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums die Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten (mean = 3,00) - trotz ähnlicher Lehrplanvorgaben - weitaus uninteressanter als die Behandlung der USA/Nordamerika (mean = 4,07). Da das Antwortverhalten der Schüler im A- und B-Teil des Fragebogens nahezu identisch ist, drängt sich - neben messtheoretischen Bedenken - die Vermutung auf, dass das a priori vorhandene, persönliche Interesse der Probanden an einer Region einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Beurteilung der im Geographieunterricht behandelten Regionen hat.

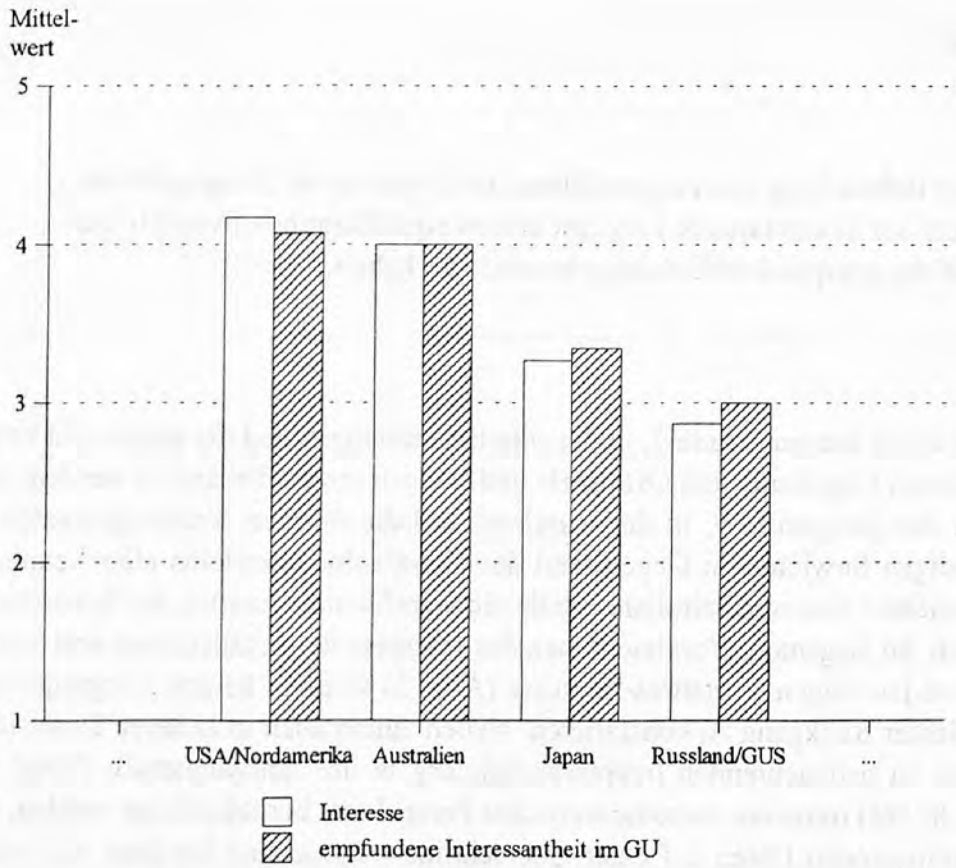


Abb. 3 Das Verhältnis von Schülerinteresse und empfundener Interessantheit des Geographieunterrichts, aufgezeigt an ausgewählten Regionen der Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums (n = 195)
(Datengrundlage: HEMMER & HEMMER, 1995)

These 5

Auch bei den Geographielehrerinnen und Geographielehrern lässt sich auf globaler und europäischer Ebene ein signifikanter West-Ost-Interessengegensatz nachweisen.

Wenngleich die Geographielehrerinnen und -lehrer bezüglich sämtlicher Regionen (und damit auch für die Regionen mit einem Ost-Image) ein deutlich höheres Interesse zeigen als die Schülerinnen und Schüler (vgl. HEMMER & HEMMER 1997c, S. 123-125), so sind die Interessenunterschiede zwischen den sogenannten West- und Ost-Regionen auch hier signifikant. Ein Vergleich der jeweiligen Mittelwerte mit Hilfe des t-Tests für gepaarte Stichproben zeigt sowohl auf Subskalen- als auch auf Einzelitemniveau - z.B. USA/Nordamerika (mean = 4,49) ↔ Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (mean = 3,87) oder Westeuropa (mean = 4,18) ↔ Ostmitteleuropa (mean = 3,62) -, dass das Interesse der Geographielehrerinnen und Geographielehrer an der jeweiligen Ost-Region stets signifikant niedriger ist als das Interesse an der entsprechenden West-Region. Der p-Wert von ,000 unterstreicht in sämtlichen Fällen die statistische Bedeutsamkeit der West-Ost-Interessendiskrepanz.

2 Problemstellung

Sowohl aus lernpsychologischer Perspektive als auch vor dem Hintergrund einzelner epochaltypischer globaler Problemfelder (wie z.B. der Friedenssicherung, der zunehmenden Triadisierung oder der globalen Umweltgefährdungen) stellt die in Kapitel 1 skizzierte West-Ost-Interessendiskrepanz - nicht nur für die Geographiedidaktik - eine Herausforderung dar.

Interesse ist - aus lernpsychologischer Sicht - eine entscheidende Voraussetzung für das Lernen im Allgemeinen sowie das effektive Lernen im Speziellen. Zahlreiche empirische Befunde aus der Interessenforschung (vgl. TODT 1985, S. 362-365; KRAPP 1992b, S. 16-30; KRAPP1996a, S. 94-105; HOFFMANN, L. u.a. 1997; HÄUßLER et al. 1998, S. 140-142) belegen die "in älteren spekulativen Theorien geäußerte Vermutung, dass die interessenorientierte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themengebiet besonders intensive und wirkungsvolle Lernprozesse in Gang setzt. Lernen aus Interesse führt zu vergleichsweise umfangreichen, differenzierten und tief verankerten Wissensstrukturen, die sich unter bestimmten Voraussetzungen auch in entsprechenden Leistungsnachweisen in Schule und Universität bemerkbar machen. Trotz objektiv hoher Anstrengungen erlebt der Lerner die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand seines aktuellen Interesses als angenehm. Es fällt ihm leicht, seine Aufmerksamkeit auf den Lernstoff zu konzentrieren und er tendiert stärker als sonst dazu, ganz in der Beschäftigung mit einer Sache aufzugehen und Flow-ähnliche Zustände zu erleben" (KRAPP 1992b, S. 41).

Schülerinnen und Schüler sowie Studierende an den Universitäten zeigen in den o.a. empirischen Studien vielfältige positive Interesseneffekte, und zwar sowohl in der kognitiven als auch in der affektiven und konativen Dimension (vgl. TODT 1990, Abb. 9.27 in Anlehnung an IZARD 1981, S. 268). Innerhalb der letztgenannten Dimension kann ein Lernen mit Interesse beispielsweise "die Bereitschaft zum Weiterlernen beeinflussen. Wer mit Interesse lernt, sucht und ergreift von sich aus Gelegenheit, um den Gegenstandsbereich weiter zu erschließen und die eigene Kompentenz weiterzuentwickeln" (PRENZEL & LANKES 1995, S. 13). Im positivsten Fall wird das mit Interesse Gelernte und Erfahrene zu einem wichtigen Bestandteil des persönlichen Selbstverständnisses und entspricht damit den in der pädagogischen Interessentheorie verankerten Kriterien der Selbstintentionalität und intrinsischen Motivation (vgl. KRAPP 1996a, S. 93f).

Interesse ist somit eine wichtige Einflussgröße für das Gelingen von Unterricht. Wenngleich dem Verfasser keine empirischen Befunde zu den Auswirkungen der West-Ost-Interessendiskrepanz auf den Geographieunterricht vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass sich das vergleichsweise geringe Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Regionen mit einem Ost-Image in negativer Weise auf die Qualität des Lernens und der Lernergebnisse auswirkt (vgl. GOEHRKE 1976; WOLF, B. 1984, S. 243) und somit Handlungsbedarf besteht.

Vor dem Hintergrund der bereits erwähnten epochaltypischen Problemfelder (vgl. KLAFKI 1995, S. 12) wird zudem deutlich, dass es dem Geographieunterricht nicht nur um eine kurzfristige Anregung eines *situativen* Interesses gehen darf, sondern dass sich dieser - im Sinne der in der pädagogischen Interessentheorie gleichfalls verankerten Forderung (vgl. KRAPP 1996, S. 105; SIEVERS 1999, S. 9) - um ein langanhaltendes *individuelles* Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Regionen mit einem Ost-Image bemühen muss. Die großen internationalen Zusammenschlüsse und Konferenzen - allen voran die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro und die daraus hervorgegangene Agenda 21 - haben gezeigt, dass die globalen Probleme (wie der Schutz der Erdatmosphäre und der Ozeane, die Beseitigung von Hunger, Armut und Krieg etc.) nur gemeinsam gelöst werden können und jeder Einzelne hierzu einen Beitrag leisten muss.

Für den Bereich der internationalen Verständigung und Kooperation bedeutet dies beispielsweise, dass eine langfristige Friedenssicherung nur dann möglich ist, wenn sich die Menschen aller Nationen, Rassen und religiösen Gruppen - auf der Grundlage der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (VEREINTE NATIONEN 1948) - gegenseitig achten, tolerieren und in Freundschaft begegnen. Unterstrichen wird diese Forderung z.B. in den Empfehlungen der UNESCO über die "Erziehung zu

internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten" vom 19.11. 1974 (vgl. DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION 1976). Zu den wichtigsten Leitsätzen der Erziehungspolitik zählen hier u.a. das Verständnis und die Achtung gegenüber allen Völkern, ihrer Kultur, ihrer Zivilisation, ihren Werten und Lebensweisen, das Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit sowie die Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen (vgl. KROß & WESTRHENEN 1992, S. 179). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur "Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule" vom 25.10. 1996 wird darüber hinaus - neben vielfältigen anderen Aspekten - explizit gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler Neugier, Interesse, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln sollen (vgl. SEKREATARIAT der KMK 1996, S. 5). Den hohen Zielen steht jedoch auf der anderen Seite die auf sämtlichen Maßstabsebenen und über alle Jahrgangsstufen hinweg festgestellte, aber noch genauer zu untersuchende West-Ost-Interessendiskrepanz gegenüber, die u.a. als *ein* Indikator dafür gewertet werden muss, dass es in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen noch immer emotionale Sperren und unsichtbare Mauern gibt, die einer positiven gefühls- und wertbezogenen Valenz der Person-Gegenstands-Relation entgegenstehen.

Da davon auszugehen ist, dass sich diese Interessenunterschiede und die mit ihnen einhergehenden Wissensdefizite, Vorurteile und Handlungspräferenzen ohne eine gezielte Gegensteuerung (weiter) verfestigen werden, besteht sowohl für die Pädagogik als auch für die Fachdidaktiken ein nicht zu unterschätzender Handlungsbedarf. Dem Geographieunterricht, der die Schülerinnen und Schüler mit den verschiedenen Natur- und Kulturräumen der Erde konfrontiert, der die Mensch-Umwelt-Interaktionen thematisiert und der im Hinblick auf eine internationale, ökologische und entwicklungspolitische Erziehung einen dezidiert wertorientierten Bildungsauftrag hat (vgl. International Charta on Geographical Education, HAUBRICH 1994, insbesondere S. 8.9), kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Sollte sich im Rahmen einer detaillierten Untersuchung die ansatzweise festgestellte West-Ost-Interessendiskrepanz bestätigten, so lautet - vor dem Hintergrund der o.a. Problemstellung - eine zentrale geographiedidaktische Fragestellung: Wie kann der Geographieunterricht, dessen Aufgabe es u.a. ist, Interesse für die verschiedenen Regionen der Erde zu wecken, über fremde Völker zu informieren, Vorurteile ihnen gegenüber abzubauen und damit zur internationalen Verständigung beizutragen (vgl. KROß & WESTRHENEN 1992, S. 1), dieser West-Ost-Interessendiskrepanz entgegentreten und das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Regionen mit einem historisch-politisch verankerten Ost-Image fördern? Eine Entfaltung der konkreten Zielsetzung erfolgt nach Diskussion des Forschungsstandes in Kap. 4.

3 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Ein zentraler Begriff der zuvor skizzierten Fragestellung ist das Interesse. Nach einer theoretischen Verankerung und Definition des Begriffs (Kap. 3.1) werden in den nachfolgenden Kapiteln 3.2 und 3.3 - im Sinne einer zunehmenden Fokussierung - die fachdidaktischen und geographiedidaktischen Interessenstudien im Allgemeinen sowie die Befunde zur West-Ost-Interessendiskrepanz im Speziellen reflektiert. Das abschließende Kapitel 3.4 thematisiert den Forschungsstand zu den Gründen der West-Ost-Interessendiskrepanz respektive den Ansätzen zu einer Überwindung derselben.

3.1 Grundzüge der pädagogischen Interessentheorie

Die vorliegende Studie stützt sich - ebenso wie die Vorgängerstudie von HEMMER & HEMMER (1995-1999) - auf den Interessen-Begriff und die pädagogische Interessentheorie der Münchener Gruppe um H. SCHIEFELE (vgl. SCHIEFELE, H. et.al. 1983; PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE 1986; PRENZEL 1988; KRAPP 1992a). Diese Theorie stellt eine umfassende, pädagogisch ausgerichtete und empirisch verankerte Interessentheorie dar, welche die theoretischen und empirischen Befunde früherer Interessentheorien (vgl. deren ausführliche Darstellung und Diskussion in PRENZEL 1988, S. 17-107 und SIEVERS 1999, S. 21-77) integriert und die - unter Einbezug der psychologischen Konstrukte Kognition, Emotion und Wertbezug - darauf ausgerichtet ist, "Wissen über die Gestaltung von Situationen zu liefern, die zu Interesse führen" (PRENZEL 1988, S. 111) bzw. Interesse fördern. Auf die Bedeutung des Interesses für das Lernen im Allgemeinen und das effektive Lernen im Speziellen wurde bereits im vorherigen Kapitel hingewiesen.

Auf der Grundlage eines reflexiv-epistemologischen Persönlichkeitsverständnisses sowie der metatheoretischen Prämisse einer permanent wechselseitigen Mensch-Umwelt-Beziehung (vgl. KRAPP 1992a, S. 299-304) wird Interesse in der pädagogischen Interessentheorie als eine bedeutungsmäßig herausgehobene *Person-Gegenstands-Relation* verstanden. In Abgrenzung zu den benachbarten Konstrukten (wie z.B. Motivation, Neugier) ist das Interesse stets auf einen Gegenstand ausgerichtet, der sowohl reale Objekte als auch Lebewesen, allgemeine Zustände, Veränderungen und Ereignisse umfassen kann. Allgemein versteht die pädagogische Interessentheorie unter einem Gegenstand einen "subjektiv bestimmten Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet" (PRENZEL 1988, S. 115). "Unabhängig vom Gegenstandsbereich und weitgehend unabhängig vom jeweiligen Abstraktionsniveau der Gegenstandsbeschreibung gibt es drei allgemeine

strukturelle Komponenten, die für die deskriptive Analyse fast aller Interessengegenstände verwendet werden können" (KRAPP 1992a, S. 319): Neben den realen Objekten, auf die sich das Interesse richtet oder die für die Ausübung eines Interesses erforderlich sind (wie z.B. Gesteinssammlungen oder ein Globus), sind dies zum einen Themen und Inhalte sowie zum anderen gegenstandsbezogene Tätigkeiten und Auseinandersetzungsformen. Bezogen auf das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht erscheint - auch nach Einschätzung von PRENZEL (persönliches Gespräch im Juli 1997) - eine Fokussierung auf die beiden letztgenannten Aspekte angemessen und ausreichend. Der Gegenstandsbereich des Geographieunterrichts rekrutiert sich somit stets aus einer Kombination der drei Grundelemente Thema, Region und fachspezifische bzw. fachübergreifende Arbeitsweise (Beispiel: Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion verfügen).

Um die Person-Gegenstands-Relation mit dem Begriff "Interesse" zu bezeichnen, werden in der pädagogischen Interessentheorie drei Bestimmungsmerkmale vorgeschlagen, die sich an den psychologischen Konstrukten Kognition, Emotion und Valenz orientieren (vgl. PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE 1986, S. 166f; PRENZEL 1988, S. 118-123; KRAPP 1992a, S. 310-323; KRAPP 1996a, S. 93f; HARTINGER 1997, S. 20-23; SIEVERS 1999, S. 54-56). Sowohl die kognitive Abbildung des Interessengegenstands als auch die positive Emotionalität und das Kriterium der Selbstintentionalität sind konstitutive Merkmale, die das Interesse - in Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten - klar definieren.

1. Bezüglich des *kognitiven* Bereichs wird davon ausgegangen, dass sich der über einen längeren Zeitraum bestehende Interessenbezug in einem differenzierten und integrierten Wissen der Person über den Gegenstandsbereich manifestiert (vgl. PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE 1986, S. 166). KRAPP ergänzt in seinen Vorschlägen zur Revision einzelner Bestimmungsmerkmale diesen Aspekt um die Dimension des metakognitiven Wissens, das heißt, "das Wissen über noch nicht Gewusstes und noch nicht Gekonntes" (KRAPP 1992a, S. 321), und plädiert ferner dafür, dass man das Wissen über den Gegenstandsbereich nicht als Definitionskriterium, sondern vielmehr als Effekt oder unabhängige Variable thematisiert (vgl. HARTINGER 1997, S. 22).

2. Bezüglich der *emotionalen* Dimension geht die pädagogische Interessentheorie davon aus, dass sowohl die zurückliegenden als auch die aktuellen und zukünftigen Interessenhandlungen mit positiven Gefühlen (wie z.B. ein angenehmes Spannungs- oder Kompetenzgefühl) assoziiert werden (vgl. KRAPP 1992a, S. 321). PRENZEL räumt jedoch in diesem Zusammenhang ein, dass im Handlungsverlauf auch negati-

ve Emotionen (z.B. bei einer kurzfristigen Überforderung) auftreten können und plädiert dafür, (zumindest) in der Summe eine positive Emotionsbilanz zu fordern.

3. Das dritte Bestimmungmerkmal, die *wertbezogene Valenz* oder Selbstintentionalität, wird von den meisten Autoren der pädagogischen Interessenforschung - neben der Gegenstandsspezifität - als das zentrale Merkmal von Interessen angesehen (z.B. PRENZEL 1988, S. 119). Hierunter wird verstanden, dass die Person dem Handlungs- und Gegenstandsbereich ihres Interesses eine persönliche oder sogar 'überpersönliche' Wertigkeit zumisst und sich bei der Realisierung der Interessenhandlung weitestgehend frei von äußeren Zwängen fühlt. "In manchen Fällen hat diese hohe Wertschätzung etwas mit der Selbstwahrnehmung zu tun. Dass heißt, dass die aus einem Interesse resultierenden Handlungsziele und Intentionen innerlich voll akzeptiert werden, weil sie mit den im Selbstkonzept enthaltenen Einstellungen, Erwartungen und Werten kompatibel sind" (KRAPP 1996a, S. 93). In Anlehnung an das Kriterium der Selbstintentionalität definieren DÖRMER & OBERMAIER beispielsweise das Geographieinteresse als "Bereitschaft, sich aus eigenem Antrieb mit einem geographischen Thema zu beschäftigen (dies. 1999, S. 55).

Die drei zuvorgenannten Bestimmungsmerkmale gelten gleichermaßen für das individuelle (oder dispositionale) und das situative Interesse. Während das *individuelle* Interesse eine weitestgehend stabile Präferenz für einen bestimmten Gegenstand ausdrückt und im Sinne einer relativ dauerhaften und situationsübergreifenden Beschäftigung mit dem Interessengegenstand den Status eines habituellen bzw. dispositionalen Persönlichkeitsmerkmals aufweist, bezieht sich das *situative* Interesse auf eine aktuelle, unter Umständen nur einmalige situationsspezifische Person-Gegenstands-Auseinandersetzung (vgl. KRAPP 1992b, S. 11-16). Die beiden Ansätze, die zeitweise als eigene Forschungsrichtungen betrachtet wurden, werden in der aktuellen Diskussion eher interaktional als relationale Struktur (vgl. KRAPP 1992b, Abb. 1) rezipiert. In den naturwissenschaftsdidaktischen Forschungen werden die beiden Interessenkonstrukte beispielsweise "zu einem umfassenden Interessenbegriff vereinigt, bei dem jede interessengeleitete Handlung als eine Wechselwirkung zwischen dem aktualisierten individuellen Interesse und dem situativen Interesse verstanden wird" (HÄUßLER et al. 1998, S. 119).

Die bisher geschilderten Annäherungsversuche und Definitionen zum Interessenkonstrukt bilden neben dem von PRENZEL entwickelten Wirkungsmodell (vgl. PRENZEL 1988, S. 138-235) den Kern der pädagogischen Interessentheorie, die sich explizit als *Rahmenkonzeption* versteht (vgl. PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE 1986, S. 165-168). Um dessen Zentrum gruppieren sich eine Reihe allgemeiner und spezieller Teiltheorien, die sich den vier grundlegenden pädagogischen Fragerichtungen respektive einer primär deskriptiven, normativen, präskriptiven oder

technologischen Teiltheorie zuordnen lassen (vgl. PRENZEL 1988, S. 110-114). In seinen Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung fordert PRENZEL eine verstärkte Hinwendung zu den pädagogischen Anwendungsfeldern, um dort - im Sinne einer vorrangig präskriptiven und technologischen Forschung - ein empirisch gesichertes (Handlungs-) "Wissen über pädagogisch gestaltbare Bedingungen zu erarbeiten, die Interesse als eine besondere Art von Lernmotivation aktivieren, unterstützen und fördern" (PRENZEL 1992, S. 337).

3.2 Geographiedidaktische Interessenforschung

Anknüpfend an die pädagogische Interessentheorie wurden seit Mitte der 80er Jahre in verschiedenen Fachdidaktiken - vorrangig im naturwissenschaftsdidaktischen Bereich - umfangreiche empirische Interessenuntersuchungen durchgeführt. Neben der elaborierten Studie des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Tätigkeiten und Kontexten des Physikunterrichts (vgl. HOFFMANN & LEHRKE 1986; HÄUßLER & HOFFMANN 1995, S. 108-116), die im Zeitraum von 1984 bis 1989 als Quer- und Längsschnittuntersuchung durchgeführt wurde und in zahlreichen Publikationen dokumentiert ist (vgl. die kommentierte Literaturübersicht in HOFFMANN, HÄUßLER & LEHRKE 1998, S. 87-106), liegen einzelne Interessenstudien für die Unterrichtsfächer Biologie (LÖWE 1992), Chemie (GRÄBER 1992) und Geschichte (LOHSE 1992) vor.

Auch in der Geographiedidaktik zeichnet sich seit Mitte der 90er Jahre eine *Renaissance* der Interessenforschung ab; neben der in Kapitel 1.1 vorgestellten Studie von HEMMER & HEMMER (1995-1999) sind hier die Arbeiten von OBERMAIER (1997) sowie SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996) zu nennen. In Abgrenzung zu den älteren geographiedidaktischen Interessenstudien (vgl. KÜPPERS 1967, publiziert 1976; SCHRETTENBRUNNER 1969; BAUER 1969; LEUSMANN 1977; STÖCKLHUBER 1979; HEILIG 1984; KÖCK 1984), die sich z.T. auf eine Gesamtbewertung des Unterrichtsfaches Geographie oder ausgewählte Teilaspekte des geographischen Schülerinteresses beschränken (vgl. die kommentierten Übersichten in OBERMAIER 1997, S. 5-8 und KIRCHBERG 1999a, S. 76), deren Stichproben z.T. auf einzelne Jahrgangsstufen oder Geschlechtergruppen begrenzt sind (z.B. STÖCKLHUBER 1979 nur Jahrgangsstufe 10 der Realschule; SCHRETTENBRUNNER 1969 nur männliche Probanden der Jahrgangsstufen 5 bis 13 des Gymnasiums) und deren Befragungszeitpunkte - mit Ausnahme von KÖCK (1984) und HEILIG (1984) - mehr als 20 Jahre zurückliegen, streben die jüngeren geographiedidaktischen Forschungsarbeiten eine vergleichsweise umfassendere und differenziertere Erfassung des

geographischen Schülerinteresses an.

Die Studie von OBERMAIER (1997) zur Struktur und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe stützt sich - ebenso wie die zeitgleich durchgeführte Studie von HEMMER & HEMMER - auf die pädagogische Interessentheorie der Münchener Gruppe um H. SCHIEFELE. Ziel der empirischen Untersuchung ist es, neben der Struktur und der Entwicklung des Geographieinteresses zwischen der Kindheit und Adoleszenz Informationen über einzelne Wirkungsfaktoren (wie z.B. Freizeitaktivitäten, Medienkonsum oder Reiseerfahrungen) zu erhalten, die bei der Entstehung geographischer Interessen beteiligt sind. Der auf seine testtheoretische Brauchbarkeit hin überprüfte Fragebogen enthält 16 Fragestellungen (z.B. Über welche Themen würdest Du gern mehr wissen/lernen? Kennst Du Jugendsachbücher mit folgenden oder ähnlichen Themen?), denen insgesamt 144 Einzelitems zugeordnet sind (vgl. OBERMAIER 1997, S. 140-147). Für die Beantwortung steht den Probanden in der Regel ein 4-stufiges Antwortspektrum zur Verfügung. Eingesetzt wurde der Fragebogen zum Schuljahresbeginn im September 1995 in den Jahrgangsstufen 5 und 7 von 40 bayerischen Gymnasien und erfasste insgesamt 8000 Probanden. Um mögliche Klasseneffekte auszuschließen, berücksichtigte die Autorin in der Auswertungsphase lediglich 1000 per Zufallsstichprobe ausgewählte Fragebögen. Auf die vielfältigen Einzelergebnisse (vgl. die in 67 Thesen zusammengefassten Fazite, OBERMAIER 1997, S. 108-114) wird an entsprechender Stelle in den Kapiteln II und III näher eingegangen bzw. Bezug genommen.

Gleiches gilt für die Ergebnisse der Interessenstudie von SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996). Während sich die Arbeiten von HEMMER & HEMMER und OBERMAIER auf das gesamte Spektrum schulrelevanter geographischer Inhalte und Arbeitsweisen beziehen, nehmen SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS eine Fokussierung auf die Entwicklungsländer vor und untersuchen in diesem Zusammenhang - ohne erkennbaren Bezug auf ein bestimmtes Theoriekonstrukt -, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 für einzelne Aspekte und Fragestellungen der 'Dritten Welt' interessieren. Der Fragebogen enthält insgesamt 22 Themen-Items (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 56), von denen 11 Items einem Schulbuch entnommen sind (z.B. "Ich möchte etwas über die wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern erfahren") und 11 Items die in einer Vorstudie ermittelten Fragen von Schülerinnen und Schülern repräsentieren, die diese ghanesischen Jugendlichen gern stellen würden (z.B. "Mich interessiert, welche Klamotten, Musik und Sportarten die Jugendlichen am liebsten haben"). Von den 22 Themen durften die Probanden maximal 12 Themen ankreuzen, mit denen sie sich gerne im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung eines Landes der 'Dritten Welt' beschäftigen würden. Befragt wurden im Frühjahr

1996 insgesamt 1677 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 aller Allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen. Erwartungsgemäß zeigten die Schülerinnen und Schüler unabhängig von Alter und Schultyp ein besonders hohes Interesse für die alltags- und lebensweltlichen Fragen sowie für einzelne gesellschaftliche Schlüsselprobleme (wie z.B. die Frage nach der Entstehung von Hunger, Armut und Umweltproblemen). Themen, die demgegenüber stärker auf abstrakte Strukturen zielen, fanden nur geringen Zuspruch.

Obgleich die Studien von HEMMER & HEMMER (1995-1999), OBERMAIER (1997) und SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996) sowohl inhaltlich als auch methodisch zum Teil sehr unterschiedlich angelegt sind, zeichnet sich bezüglich der Ergebnisse und der didaktisch-methodischen Konsequenzen ein hohes Maß an Übereinstimmung ab (vgl. Kapitel II bis IV).

3.3 Befunde zur West-Ost-Interessendiskrepanz

Hinsichtlich der in Kapitel 1.2 vorgestellten West-Ost-Interessendiskrepanz finden sich in den o.a. Interessenstudien nur wenige Hinweise und Belege. In der Untersuchung von SCHRETTENBRUNNER (1969), in der die Schüler der Unter- und Mittelstufe zweier bayerischer Gymnasien das höchste Interesse für die nicht weiter differenzierten "weit entfernten Länder" zeigen - wobei 10 Themen und Regionen des Geographieunterrichts zur Auswahl standen-, steht die einzige mit einem Ost-Image versehene Region ("Mittel- und Ostdeutschland") am unteren Ende der Beliebtheitsskala. Ein deutlicherer West-Ost-Interessengegensatz dokumentiert sich in einer niederländischen Interessenstudie, in der u.a. ermittelt wurde, wie stark sich die 639 befragten Schülerinnen und Schüler aus mehreren weiterführenden Schulen in den Niederlanden für die einzelnen Länder Europas interessieren. Die kartographische Darstellung der Ergebnisse (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992b, Karte 1 und 2) zeigt auf europäischer Ebene eine - tendenziell mit den Ergebnissen von HEMMER & HEMMER (vgl. Abb. 1) vergleichbare - West-Ost-Interessendiskrepanz. Das auffallend niedrige Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Bundesrepublik Deutschland und Belgien begründen die Autoren der Studie, DIJK & RIEZEBOS, mit dem sogenannten Nachbarschaftseffekt.

In der Studie von OBERMAIER (1997) wurden die Schülerinnen und Schüler u.a. gefragt, wieviel sie über die einzelnen Kontinente, Deutschland, Bayern und die nähere Umgebung wissen möchten. Die 500 Probanden der Jahrgangsstufe 7 zeigten das höchste Interesse für Amerika und Australien sowie das geringste Interesse für Asien und die nähere Umgebung. OBERMAIER fasst die Ergebnisse in der Weise zusammen, dass sie den Schülerinnen und Schüler das höchste Interesse

für die "fernen, aber *bekannten* Räume" (OBERMAIER 1997, S. 68) attestiert.

Eine weiterführende Interpretation liefert die bereits erwähnte geographiedidaktische Interessenstudie aus den Niederlanden. DIJK & RIEZEBOS (1992a) legten den Schülerinnen und Schülern u.a. eine Liste mit 16 Ländern vor, von denen acht ein reiches und acht ein armes Land repräsentierten. Die Probanden wurden gebeten, jeweils drei Länder zu benennen, für die sie sich besonders bzw. nur wenig oder gar nicht interessieren. Das höchste Interesse zeigten die Schülerinnen und Schüler in absteigender Reihenfolge für Australien, die USA und Kanada, das niedrigste für Tansania, Nigeria und Algerien (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992a, Tab. 1). Die Verfasser der Studie interpretieren die Ergebnisse in der Weise, dass sie einen Zusammenhang zwischen der positiven Bewertung eines Landes und dem jeweiligen Reichtum respektive dem gezeigten Desinteresse und dem Ausmaß der Armut vermuten. Bestätigt wird diese These durch den hohen Korrelationskoeffizienten zwischen dem Schülerinteresse auf der einen Seite und dem Bruttosozialprodukt pro Einwohner auf der anderen Seite sowie die entsprechende Scatterplot-Darstellung (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992a, Abb. 1).

Wenngleich sich die Schülerinnen und Schüler in der Studie von DIJK & RIEZEBOS für die armen Länder der Erde weitaus weniger interessieren als für die reichen, so zeigte sich im Rahmen einer thematischen Annäherung, dass die Schülerinnen und Schüler - bei 20 vorgegebenen geographischen Themen, deren Aufteilung auf der Universalen Dezimalklassifikation der international gebräuchlichen Gliederung geographischer Literatur beruht - die beiden Themen "Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?" und "Hilfe für die Dritte Welt" zu den drei Themen zählen, welche sie im Geographieunterricht am meisten interessieren. Anknüpfend an den letztgenannten Befund kann zumindest die Hypothese aufgestellt werden, dass es mutmaßlich auch bei den Regionen mit einem Ost-Image einzelne geographische Themen und Arbeitsweisen gibt, welche bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse stoßen.

Mit Ausnahme der Studie von SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996) zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an der 'Dritten Welt' gibt es jedoch bisher keine Untersuchungen, die das geographische Schülerinteresse an einer konkreten Region im Allgemeinen respektive einer Region mit einem Ost-Image im Speziellen *differenziert* erfassen. Die Aussagen zur West-Ost-Interessendiskrepanz stützen sich lediglich auf einige wenige Regionen-Items. Ob sich der Interessengegensatz auch bei einzelnen (vergleichbaren) Themen und Arbeitsweisen abzeichnet, wurde bisher nicht untersucht. Ebenso fehlen allgemein gültige wissenschaftlich valide Aussagen über die Bedeutung und den Stellenwert der regionalen Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise für das jeweilige geographische Schülerinteresse.

3.4 Erklärungsversuche und Lösungsansätze für das West-Ost-Gefälle

Im Gegensatz zum West-Ost-Gefälle der Vorurteile, dessen empirischer Nachweis auf SODHI & BERGIUS (1953) zurückgeht und dessen Ausmaß und Bedeutung in nahezu allen in Deutschland durchgeführten Vorurteilsstudien bestätigt und thematisiert wird (vgl. die Diskussionen zum Forschungsstand in KARSTEN 1966; BECKER & HAGENER 1969, S. 141-143; BECKER, K. 1970, S. 737-739; BEIER, G. 1971, S. 19-31), findet die West-Ost-Interessendiskrepanz in der Forschungsliteratur bisher kaum Beachtung. Entsprechend gibt es weder zu den Gründen noch zu möglichen Lösungsansätzen *konkrete* Befunde, auf welche die vorliegende Arbeit Bezug nehmen könnte.

Bezüglich der *Gründe* muss in Anlehnung an einzelne theoretische Modelle und empirische Untersuchungen der pädagogischen Interessenforschung (vgl. HOFFMANN & LEHRKE 1986, Abb. 1; LEHRKE 1988, S. 59-85; PRENZEL 1988, S. 138-171; KRAPP 1996b; TODT 1985, S. 370-372; OBERMAIER 1997, S. 109-114) davon ausgegangen werden, dass die Ausprägung der West-Ost-Interessendiskrepanz auf einem Bündel von Faktoren beruht, welches im individuellen Einzelfall eine verschieden "gewichtete Summe" (HÄUßLER et al. 1998, S. 125) der nachfolgend genannten Faktoren darstellt. Bei der Analyse der Antezendenzien empfiehlt es sich (nach KRAPP 1996b, S. 41, Abb. 1), zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen auf der einen Seite und den Kontextbedingungen auf der anderen Seite zu unterscheiden. Während zur ersten Gruppe beispielsweise das Geschlecht oder das Reflexionsvermögen zählen, umfasst die zweite Gruppe das soziale Umfeld (Familie, Freunde und Schule), Reiseerfahrungen und persönliche Kontakte sowie die - sich im Lebensalltag, in den Massenmedien und Konsumgütern manifestierenden - Werthaltungen der Gesellschaft.

Da sich die West-Ost-Interessendiskrepanz - ebenso wie die Einstellungen und Vorurteile gegenüber anderen Ländern und Völkern (vgl. ALLPORT 1971; KROß 1977, S. 195-201, insbes. Abb. 1) - erst im Verlauf der individuellen Entwicklung, vorrangig in der frühen Adoleszenzphase, ausprägt, muss den *Kontextbedingungen* und Werthaltungen der Gesellschaft ein besonderer Stellenwert zugemessen werden. So haben die Regionen mit einem West-Image, allen voran die Vereinigten Staaten von Amerika, in der Bevölkerung ein überwiegend positives Image (vgl. MÜLLER 1967, S. 49-73; SCHLEGELMILCH 1968, S. 167-170; BEIER, G. 1971, S. 20-24; KLEINSTEUBER 1991). Die positiven Assoziationen gründen einerseits auf einem vergleichsweise umfangreichen (zum Teil metakognitiven) Wissen, auf der Präsenz und positiven Bewertung von West-Regionen und ihren Kulturgütern (z.B. Filme, Musik und Sportarten) in den Massenmedien und dem Lebensalltag der Menschen, auf den ähnlichen Kulturstandards und wegfallenden Sprachbarrieren,

in Einzelfällen auf persönlichen Reiseerfahrungen und Kontakten etc. sowie andererseits auf stärker irrational begründeten, historisch-politisch verankerten und generationenübergreifend tradierten Stereotypen und Vorurteilen (wie z.B. das Amerikabild der Deutschen vom "großen Bruder" oder dem "Land der unbegrenzten Möglichkeiten").

Dem positiven Image der West-Regionen steht ein überwiegend negativ geprägtes Bild der ehemals kommunistisch regierten Ostblockstaaten gegenüber. In Korrespondenz zu den vorherigen Überlegungen mögen zum einen die jahrzehntelange politische Abschottung, die Wissensdefizite, die geringe und oft einseitige Präsenz in den Medien, die Sprachbarrieren etc. für das geringe Interesse der Bevölkerung an den Regionen mit einem Ost-Image verantwortlich sein sowie zum anderen die nicht zu unterschätzenden, historisch-politisch verankerten Stereotype, Feindbilder und Vorurteile.
So zeigen beispielsweise die zahlreichen empirischen Untersuchungen zur unterschiedlichen Wahrnehmung und Beurteilung von Regionen und Völkern mit einem West- bzw. Ost-Image (z.B. KATZ & BRALY 1935; WOLF, H. 1960; MÜLLER, H. 1967; BECKER & HAGENER 1969; BERGIUS et al. 1970; BEIER, G. 1971, S. 19-31; ARBEITSGEMEINSCHAFT SAARBRÜCKER GESCHICHTSSTUDENTEN 1974; KLEINSTEUBER 1991; HAUBRICH & SCHILLER 1997) über Jahrzehnte hinweg ähnliche kollektive Stereotypen. Neben dem Gegensatzpaar Amerikaner und Russen wird in den zuvorgenannten Forschungsarbeiten häufig die Einstellung der Deutschen zu den Franzosen und Polen analysiert. In einer hinsichtlich der Beurteilung von West- und Ost-Regionen exemplarisch ausgewählten Studie von MÜLLER (1967) zu den Vorurteilen von Jugendlichen gegenüber Rassen und Völkern sowie den Möglichkeiten und Methoden zu ihrem Abbau wurden die 656 an der Hauptstudie beteiligten Realschülerinnen und -schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 10 aus Frankfurt am Main aufgefordert, für sechs verschiedene Völker (u.a. Amerikaner, Russen und Deutsche) ein Eigenschaftsprofil zu erstellen. Hierzu wurde den Probanden pro Nation eine Liste mit 24 Eigenschaften vorgelegt, von denen 12 eher positiv (z.B. selbstbewusst, gerecht und hilfsbereit) und 12 eher negativ (z.B. rücksichtslos, faul und heimtückisch) ausgerichtet waren und zu denen sie ihre Zustimmung, Ablehnung oder ihr neutrales Verhalten durch Unterstreichen, Durchstreichen oder Ignorieren der Items bekunden konnten.

Erwartungsgemäß war die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu den Amerikanern außerordentlich positiv (vgl. MÜLLER, H. 1967, S. 49-52, insbes. Tab 1). So finden die Eigenschaften "freiheitsliebend" und "sportlich", die für das Prestige des Einzelnen und der Gruppe entscheidend sind, sowie "kinderlieb", "Familiensinn" und "hilfsbereit", die menschliche Sympathie und Wärme ausdrücken, eine Zustimmung von mehr als 80% der Probanden. Im Vergleich zum Autostereotyp der

Deutschen erhalten die Amerikaner eine deutlich höhere Wertschätzung und werden sowohl als Freund als auch als Vorbild betrachtet. Pointiert bringt dies BEIER zum Ausdruck, demzufolge "die Amerikaner - nach deutschem Urteil - die 'Superdeutschen' sind, entsprechend dem Ausspruch JEAN COCTEAUS, Deutschland wolle Deutschland und außerdem noch Amerika sein" (BEIER, G. 1971, S. 24).

Die Russen werden demgegenüber - und dies zeichnet sich auch in anderen Untersuchungen ab (z.B. BECKER & HAGENER 1969, Tab. 6; BECKER, K. 1970, Tab. 1 und 7) - bei gleichmäßig starker Ablehnung auf den letzten Rang unter den zur Disposition stehenden Völkern verwiesen (vgl. MÜLLER 1967, S. 64-67). Wenngleich die 656 befragten Schülerinnen und Schüler die sportlichen Erfolge der Russen, ihre politische Stellung in der Welt und ihre Erfolge in der Kosmonautik (wenn auch zurückhaltend) anerkennen, so ist das Gesamtbild der Russen überwiegend negativ. Die einzelnen Eigenschaften, welche die Probanden den Russen zuordnen, "entsprechen der politischen Freund-Feind-Position: So sind die Russen nicht freiheitsliebend, haben keinen Familiensinn, sind nicht kinderlieb, nicht friedliebend, nicht hilfsbereit, ungerecht, unverschämt, habgierig, rücksichtslos und heimtückisch. Es ist bedenkenswert, dass Beurteilungen, die der politischen Sphäre entstammen, offensichtlich auch die Einschätzung der privaten Bereiche berühren" (MÜLLER, H. 1967, S. 66).

Wenngleich die Urteile heute etwas moderater ausfallen (vgl. Abb. 37), so bestätigt eine aktuelle geographiedidaktische Studie zur Europawahrnehmung (zu den Selbst- und Fremdbildern und den persönlichen Wertorientierungen), an der sich mehr als 4000 Studierende aus 21 europäischen Ländern beteiligten (vgl. HAUBRICH & SCHILLER 1997), dass das West-Ost-Gefälle bezüglich einer positiven Beurteilung von einzelnen Nationen - trotz Perestroika und Glasnost - nach wie vor gegeben ist (vgl. u.a. die den Basisbildern 2 und 8 zugeordneten Fremdbilder in HAUBRICH & SCHILLER 1997, S. 140f).

Bei der Suche nach umfassenden *Lösungsansätzen* zur Überwindung der West-Ost-Interessendiskrepanz müssen auf der einen Seite die zuvorgenannten Gründe, insbesondere die mit den Ost-Regionen verbundenen Stereotypen und Vorurteile langfristig mitberücksichtigt werden. Auf der anderen Seite ist es jedoch im Rahmen eines Forschungsvorhabens, das sich in der Tradition der pädagogischen und fachdidaktischen Interessenforschung sieht, aus wissenschaftlicher Perspektive problematisch, die beiden Konstrukte "Interesse" und "Vorurteil" miteinander zu vermischen. Es handelt sich hier um zwei grundverschiedene hypothetische Konstrukte, über deren Zusammenwirken es keine - dem Verfasser bekannten - theoretischen Modelle gibt. Im Vorgriff auf die in Kapitel 4 skizzierte Zielsetzung ist in einer zeitlich begrenzten wissenschaftlichen Arbeit eine Fokussierung auf eines der bei-

den Konstrukte unabdingbar.

Am Rande sei jedoch erwähnt, dass es zur Vorurteilsproblematik im Allgemeinen respektive dem Abbau von Vorurteilen sowohl in der fachübergreifenden Literatur (z.B. ALLPORT 1971; BEIER, G. 1971; AXHAUSEN & FEIL 1984; UHLENFELD 1988; KATTMANN 1977; SIX & SCHÄFER 1985; SIX, U. 1988; THOMAS 1991) als auch in der geographiedidaktiktischen Forschung einige Ansätze gibt (z.B. BOSCH 1983; ITTERMANN 1989), zu denen die Prinzipien und Forschungsarbeiten der Internationalen Erziehung (z.B. KROß & WESTRHENEN 1992; BARTH 1992; HAUBRICH 1988; KROß 1992; WEINBRENNER 1998; SCHRÜFER 1999), der Eine-Welt-Diskussion, die sich primär auf den Nord-Süd-Gegensatz bezieht (z.B. SEITZ 1991-1993; KROß 1991; MARCUS & SCHULZE 1995; TRÖGER 1994 und 1999), sowie des Interkulturellen Lernens (vgl. AUERNHEIMER 1995-1998; HAAS 1998; NESTVOGEL 1995; ROHWER 1996) einen geeigneten Kontext bieten.

Zur Förderung des Interesses von Schülerinnen und Schülern an Regionen mit einem Ost-Image liegen bisher keine empirisch gesicherten Forschungsarbeiten vor. Um zu überprüfen, ob einzelne didaktisch-methodische Schlussfolgerungen aus anderweitigen fachexternen und fachübergreifenden Interessenstudien (vgl. HÄUßLER et al. 1998, S. 119-146 und S. 224-226; PRENZEL 1994; PRENZEL & LANKES 1995, S. 13; ISB 1996, S. 63f; HARTINGER 1997) bzw. den geographiedidaktischen Interessenstudien (vgl. HEMMER & HEMMER 1996b, 1997a/b und 1999; OBERMAIER 1997, S. 115-125; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996; SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 64-68) auf die zentrale Problemstellung der vorliegenden Arbeit transferierbar sind, bedarf es einer Grundlagenstudie, die das Interesse der Schülerinnen und Schülern an einer konkreten Region mit einem Ost-Image differenziert erfasst.

4 Zielsetzung und Anlage der Untersuchung

Die zahlreichen, in Kapitel 3.3 und Kapitel 3.4 aufgezeigten Forschungsdefizite zeigen, dass vor der Beantwortung der problemerschließenden Fragestellung - Wie kann der Geographieunterricht der West-Ost-Interessendiskrepanz entgegentreten und das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Regionen mit einem Ost-Image fördern? - zunächst eine Grundlagenstudie erforderlich ist, die das geographische Schülerinteresse an einzelnen Themen und Arbeitsweisen einer exemplarisch ausgewählten West- bzw. Ost-Region differenziert erfasst.

Da die Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion erstens zu den Regionen zählen, welche die

Schülerinnen und Schüler am meisten bzw. nur wenig interessieren, da den beiden Regionen zweitens in den bayerischen Lehrplänen der Jahrgangsstufe 9 aller Schularten und der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums ein hoher Stellenwert zugemessen wird und da sie drittens die beiden historischen, ideologisch konträren Großmächte der Erde repräsentieren, die für die Entwicklung Deutschlands in mehrfacher Hinsicht prägend waren, erfolgt in Kapitel II die Analyse des geographischen Schülerinteresses sowie die Untersuchung des Einflusses ausgewählter unabhängiger Variablen (wie z.B. Alter, Geschlecht, Reiseerfahrungen, persönliche Kontakte und außerschulisches Interesse) exemplarisch an den beiden o.g. Regionen. Neben den regionsspezifischen Interessenprofilen soll die Studie, die erstmalig das Interesse von Schülerinnen und Schülern nicht nur in der Sekundarstufe I, sondern auch in der gesamten Sekundarstufe II erfasst, eine differenzierte Untersuchung der West-Ost-Interessendiskrepanz leisten und darüber hinaus Aussagen über den Stellenwert der regionalen Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise für das geographische Interesse ermöglichen.

Da die Gründe für die Interessendiskrepanzen, wie in Kapitel 3.4 dargestellt, mutmaßlich sehr vielfältig und vorwiegend psychologisch und soziologisch zu erklären sind und da entsprechende theoretische Modelle über den Zusammenhang der hypothetischen Konstrukte "Interesse" und "Vorurteil" fehlen, ist es im Rahmen der vorliegenden fachdidaktischen Arbeit nur ansatzweise möglich, - z.B. durch die Untersuchung des Einflusses einiger ausgewählter unabhängiger Variablen - auf die Gründe der für den Geographieunterricht relevanten West-Ost-Interessendiskrepanz einzugehen.

Anknüpfend an die in Kapitel II vorgestellte Grundlagenstudie soll zum Schuljahresende in den Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen die Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion im Geographieunterricht aller Schularten behandelt werden, empirisch untersucht werden, ob die Behandlung der beiden Regionen einen Einfluss auf das geographische Interesse hat. Die Items der Längsschnittstudie sollen in dieser Befragung durch einige qualitative Fragen ergänzt werden, die beispielsweise Aufschluss darüber geben, welche Themen und Aktivitäten den Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben.

Die Ergebnisse der beiden schulartenübergreifenden empirischen Untersuchungen bilden die Grundlage für die didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen zur Förderung des Schülerinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten und im Transfer an anderen Regionen mit einem Ost-Image.

KAPITEL II

Das geographische Schülerinteresse an den USA und der GUS

Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer schularten-übergreifenden empirischen Untersuchung in den Jahrgangsstufen 8 bis 13 im September 1998

1 Zielsetzung und Fragestellung

Die schulartenübergreifende Befragung von ca. 2000 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8 bis 13 versteht sich als Grundlagenstudie. Mit ihrer Hilfe soll am Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und der übrigen Nachfolgestaaten ermittelt werden, für welche geographischen Themen und Arbeitsweisen sich die Probanden besonders bzw. nur wenig oder gar nicht interessieren. Der differenzierte Vergleich der Schülerinteressen an einer exemplarisch ausgewählten West- und Ost-Region soll darüber hinaus wissenschaftlich valide Aussagen zum Stellenwert der regionalen Anbindung eines Themas sowie zum Einfluss der unabhängigen Variablen Alter, Geschlecht, Schulart, Reiseerfahrung, persönliche Kontakte und außerschulisches Interesse auf das geographische Interesse an einer Region ermöglichen. Folgende Leitfragen sind Gegenstand der empirischen Untersuchung:

1. Welche geographischen Inhalte und Arbeitsweisen interessieren Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA und der GUS, welche eher nicht? In welchem Verhältnis stehen diese zur Unterrichtsrealität?

2. Welchen Einfluss hat die regionale Anbindung eines Themas auf das Schülerinteresse? Gibt es Themen und Arbeitsweisen, die die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom regionalen Bezug gleichermaßen interessieren bzw. nicht interessieren?

3. Wie verändern sich die Schülerinteressen im Laufe der Schulzeit? Hat der Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen sowohl die Vereinigten Staaten von Amerika als auch Russland und die übrigen Nachfolgestaaten behandelt werden, einen Einfluss auf das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an beiden Regionen?

4. Unterscheiden sich die geographischen Interessen von Mädchen und Jungen bezüglich der USA und der GUS? Wenn ja, wie?

5. Welchen Einfluss haben Reiseerfahrungen, persönliche Kontakte sowie das außerschulische Interesse an den USA bzw. der GUS auf das geographische Interesse an einer Region?

2 Hypothesen

Die theoretische Begründung der nachfolgenden Hypothesen basiert auf dem Interesse-Begriff und der pädagogischen Interessentheorie der Münchener Gruppe um H. SCHIEFELE (vgl. SCHIEFELE et al. 1983, PRENZEL 1988, KRAPP 1992a) und baut auf die Ergebnisse der in Kapitel I 3.3 kommentierten geographiedidaktischen Interessestudien von DIJK & RIEZEBOS (1992), HEMMER & HEMMER (1995-1999), SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996) und OBERMAIER (1997) auf. Zur entwicklungspsychologischen Untermauerung einzelner Hypothesen werden die Lehrbücher von OERTER & MONTADA (1995) und MÖNKS & KNOERS (1996) hinzugezogen.

Interesse an einzelnen Themen und Arbeitsweisen

In nahezu allen geographiedidaktischen Interessenstudien - angefangen von BAUER (1969) bis HEMMER & HEMMER (1999) - wird darauf verwiesen, dass sich Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise für den Lebensalltag der Menschen, die Naturkatastrophen und (seit STÖCKLHUBER 1979 zunehmend für) die Umweltproblematik interessieren. Die klassischen wirtschafts- und physiogeographischen Fragestellungen stehen demgegenüber am unteren Ende der Beliebtheitsskala. Eine ähnliche Interessendiskrepanz zeigt sich auch bezüglich der für den Geographieunterricht relevanten Medien und Arbeitsweisen: Am meisten interessieren sich die Schülerinnen und Schüler für die Medien und Arbeitsweisen, die eine reale Begegnung zulassen, anschaulich sind oder einen handlungsorientierten methodischen Zugriff ermöglichen. Abstrakte und komplexe Medien wie z.B. Atlaskarten, Diagramme und Zahlen stoßen auf deutlich weniger Interesse (vgl. HEMMER & HEMMER 1997b; OBERMAIER 1997, S. 107). Es wird davon ausgegangen, dass sich das in mehreren Studien nachgewiesene Interessenprofil der Schülerinnen und Schüler für einzelne geographische Themen und Arbeitsweisen auch in unterschiedlichen regionalen Kontexten widerspiegelt. Das heißt beispielsweise, dass sich die Schülerinnen und Schüler sowohl im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA als auch im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der GUS stets am meisten für den Lebensalltag der Menschen oder die Naturkatastrophen in der jeweiligen Region interessieren.

Hypothese 1

Im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA und der GUS gibt es vergleichbare geographische Themen und Arbeitsweisen, die die Schülerinnen und Schüler stets besonders bzw. nur wenig oder gar nicht interessieren.

Schülerinteressen und Unterrichtsrealität

Bereits HEMMER & HEMMER (1996b, S. 43; 1997a, S. 41 und 1999, S. 54f) und OBERMAIER (1997, S. 115-118) haben darauf hingewiesen, dass zwischen den Schülerinteressen und den im Lehrplan verankerten Themen zum Teil erhebliche Diskrepanzen bestehen. Die Themen, welche die Schülerinnen und Schüler am meisten interessieren (wie z.B. der Lebensalltag der Menschen oder die Umweltprobleme), werden im Geographieunterricht eher selten behandelt, während die physio- und wirtschaftsgeographischen Fragestellungen den thematischen Schwerpunkt des Geographieunterrichts bilden. Bezüglich der Einsatzhäufigkeit einzelner Medien und Arbeitsweisen auf der einen Seite und der Schülerinteressen auf der anderen Seite zeigt sich ebenfalls ein nahezu diametrales Bild (vgl. HEMMER & HEMMER 1997b, Abb. 1 und 4). Es wird davon ausgegangen, dass sich dieser Befund - vor dem Hintergrund der bayerischen Lehrplanvorgaben - auch in der vorliegenden Studie bestätigt.

Hypothese 2

Zwischen den geographischen Interessen der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS sowie der (durch den Lehrplan repräsentierten) Unterrichtsrealität bestehen z.T. erhebliche Diskrepanzen.

In der 1995 von HEMMER & HEMMER durchgeführten Befragung war das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA - vom Beginn der Jahrgangsstufe 5 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 11 - stets signifikant höher als das entsprechende Interesse an der GUS. Aufgrund der tiefverwurzelten West-Ost-Interessendiskrepanz wird erwartet, dass sich das in Abb. 2 skizzierte Bild auch in der vorliegenden Studie erneut abzeichnet. Bei vergleichbaren Themen und Arbeitsweisen wird das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen USA-Item in den meisten Fällen signifikant höher sein als das Interesse am entsprechenden GUS-Item.

Hypothese 3

> Die regionale Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise erweist sich in den meisten Fällen als ein entscheidender Prädiktor für die Interessantheit des Gegenstands. Bei vergleichbaren Themen und Arbeitsweisen wird das Interesse am jeweiligen USA-Item in den meisten Fällen signifikant höher sein als das Interesse am entsprechenden GUS-Item.

In der Interessenstudie von DIJK & RIEZEBOS (1992), in der u.a. eine Korrelation zwischen den Schülerinteressen und dem materiellen Reichtum (BSP) eines Landes nachgewiesen wurde, zeigen die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite ein geringes bis gar nicht vorhandenes Interesse für die Länder der sog. Dritten Welt, während sie auf der anderen Seite - im Rahmen einer thematischen Herangehensweise - die zwei folgenden Themen des Fragebogens "Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?" und "Hilfe für die Dritte Welt" zu den fünf interessantesten Themen zählen (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992, S. 78-80). Es wird erwartet, dass es auch in der vorliegenden Studie einige Themen und Arbeitsweisen gibt (wie z.B. die Naturkatastrophen oder die Arbeit mit dem Internet), welche die Schülerinnen und Schüler *unabhängig* vom regionalen Bezug gleichermaßen interessieren.

Hypothese 4

> Bei einigen wenigen Themen und Arbeitsweisen, die ein besonders hohes Schülerinteresse auf sich ziehen, spielt die regionale Anbindung für die Interessantheit des Themas bzw. der Arbeitsweise keine Rolle.

Zur Entwicklung des Schülerinteresses

Anknüpfend an die Ergebnisse der Vorgängerstudie ist davon auszugehen, dass sich die in Abb. 2 skizzierte Interessendiskrepanz zwischen den USA und der GUS nicht nur in den Jahrgangsstufen 8 bis 11 bestätigt, sondern sich darüber hinaus auch in den Jahrgangsstufen 12 und 13 fortsetzt. Während das geographische Interesse an den USA in der Vorgängerstudie zwischen den Jahrgangsstufen 8 bis 11 leicht abnahm, zeichnete sich für den Bereich der GUS ein deutlicher und zugleich signifikanter Anstieg des Interesses von der Jahrgangsstufe 9 zur Jahrgangsstufe 11 ab (vgl. Abb. 2). Es wird vermutet, dass sich dieser Interessenanstieg auch im weiteren Verlauf der Sekundarstufe II fortsetzt. Hierfür sprechen in besonderer Weise einige entwicklungspsychologische Aspekte: Neben dem - im Vergleich zur Sekundarstufe I - größeren (metakognitiven) Hintergrundwissen über Russland und die übrigen Nachfolgestaaten zeichnet sich die mittlere Adoleszenzphase, die nach SILBEREISEN & SCHMITT-RODERMUND (1998, S. 378) vom 15. bis zum 18. Lebensjahr reicht, u.a. durch die psychosozialen Kompetenzen Identität, Autonomie und Emanzipation aus. Der Jugendliche entwickelt in dieser Phase eine eigene Weltanschauung, in der er sich auch über die Werte und Normen Klarheit verschaffen muss, die er als Richtschnur für sein eigenes Handeln akzeptieren kann. Ideologien und Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person werden in dieser Zeit in der Regel kritisch hinterfragt (vgl. OERTER & MONTADA 1995, S. 348). Eine Auseinandersetzung mit den bis dahin vielfach nur wenig bekannten Ost-Regionen, respektive den darauf bezogenen gesellschaftlich vermittelten Werthaltungen und Stereotypen, könnte vor dem Hintergrund der individuellen Identitätsfindung und "Loslösung von irrationalen Bindungen" (MÖNKS & KNOERS 1996, S. 207) für den Jugendlichen der mittleren bis späten Adoleszenzphase zunehmend von Interesse sein.

Hypothese 5

Die Interessendiskrepanz zwischen den USA und der GUS läßt sich über alle Jahrgangsstufen hinweg konstatieren. Durch den Anstieg des Schülerinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Verlauf der gymnasialen Oberstufe sind die Unterschiede am Ende der Sekundarstufe II jedoch weniger stark ausgeprägt als in der Sekundarstufe I.

Zum Einfluss des Geographieunterrichts

Den Ergebnissen der Vorgängerstudie zufolge hat die jeweils 8-stündige Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 keinen signifikanten Langzeiteffekt auf das geographische Interesse an beiden Regionen. Es wird vermutet, dass sich dieser Befund - aufgrund der vergleichbaren Rahmenbedingungen - auch in der vorliegenden Studie bestätigt. Anders sieht die Situation in der Sekundarstufe II aus: Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten entwicklungspsychologischen Prozesse wird davon ausgegangen, dass sich die Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 positiv auf die Entwicklung des geographischen Interesses an der GUS auswirkt. Im Gegensatz zur Jahrgangsstufe 9, in der für die Behandlung der beiden Regionen - laut bayerischem Lehrplan - jeweils nur acht Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, sind in der gymnasialen Oberstufe 28 Unterrichtsstunden für eine vergleichende Analyse der USA und der GUS vorgesehen. Darüber hinaus ist der Geographieunterricht der Sekundarstufe II stärker problemorientiert und nomothetisch ausgerichtet: Themen des Lehrplans sind beispielsweise eine Diskussion über die Raumwirksamkeit von politischen Systemen und Ideologien oder die Analyse der Ursachen und Auswirkungen von Nationalitätenkonflikten.

Hypothese 6

Die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 hat keinen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung des geographischen Interesses an beiden Regionen. Demgegenüber wirkt sich die Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 positiv auf die Entwicklung des geographischen Interesses an der GUS aus.

Da das Schülerinteresse an den Vereinigten Staaten von Amerika ohnehin sehr hoch ist (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992, S. 78; HEMMER & HEMMER 1997a, S. 40 und OBERMAIER 1997, S. 67f), wird davon ausgegangen, dass der Anstieg des geographischen Interesses an den USA nach einer unterrichtlichen Behandlung in der Jahrgangsstufe 12 statistisch nicht bedeutsam ist.

Interessenunterschiede zwischen den Schularten

Bezüglich des geographischen Interesses an den Vereinigten Staaten von Amerika sowie an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten zeigte sich in der Vorgängerstudie - laut einfaktorieller Varianzanalyse und multiplem Vergleichstest - lediglich in den Jahrgangsstufen 8 und 9 ein signifikanter Unterschied zwischen den Schularten. Während sich die Hauptschüler bezüglich des geographischen Interesses an den USA in der Jahrgangsstufe 9 signifikant (negativ) von den Realschülern und Gymnasiasten abhoben, zeigten die Gymnasiasten bezüglich der GUS in den Jahrgangsstufen 8 und 9 ein signifikant höheres Interesse als die Probanden der übrigen Schularten. Da die Gruppe der Gymnasiasten sich auch bezüglich anderweitiger Themen, Regionen und Arbeitsweisen in signifikant (positiver) Weise von den übrigen Schularten abhob (vgl. HEMMER & HEMMER 1996b, S. 42 und 1997a, S. 41; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996, S. 52), wird davon ausgegangen, dass sich dieser Trend in der vorliegenden Studie erneut bestätigt.

Hypothese 7

> Das geographische Interesse der Gymnasiasten an den USA und der GUS ist in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 signifikant höher als das Interesse der Schülerinnen und Schüler aus der Realschule und Hauptschule.

Interessen von Mädchen und Jungen

In der Vorgängerstudie zeigten die Jungen ein signifikant höheres Interesse für die USA, Japan und die Bundesrepublik Deutschland. Dass sich die Jungen - im Vergleich zu den Mädchen - signifikant stärker für die reichen und mächtigen Länder der Erde interessieren, ist ebenfalls ein Ergebnis der Interessenstudie von DIJK & RIEZEBOS (1992, S. 81-83). Für den Bereich der GUS ließen sich in der Vorgängerstudie keine signifikanten Geschlechterdifferenzen nachweisen.

Hypothese 8

> Während die Jungen ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse an den USA haben als die Mädchen, lassen sich für den Bereich der GUS keine signifikanten Geschlechterdifferenzen nachweisen.

Dass sich die Interessen von Mädchen und Jungen bezüglich einzelner Themen und Arbeitsweisen signifikant voneinander unterscheiden, wird in sämtlichen fachdidaktischen Interessenstudien bestätigt (z.B. GRÄBER 1992, LOHSE 1992, LÖWE 1992, ISB 1996, HOFFMANN et al. 1997). Innerhalb der geographiedidaktischen Forschung zeigen die Mädchen sowohl auf Subskalen- als auch auf Einzelitemniveau stets ein signifikant höheres Interesse für die Themen, die den Lebensalltag der

Menschen und die Umweltprobleme betreffen, während die Jungen ein signifikant höheres Interesse für die wirtschaftsgeographischen Fragestellungen und die Topographie aufweisen (vgl. DIJK & RIEZEBOS 1992, S. 86; HEMMER & HEMMER 1996b, S. 42f; 1997a, S. 40f; 1997b, S. 70f; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996, S. 51f; OBERMAIER 1997, S. 77). Es wird davon ausgegangen, dass sich dieser Befund auch in der vorliegenden Studie bezüglich beider Regionen bestätigt.

Hypothese 9

> Auf Subskalen- und Einzelitemniveau dokumentieren sich sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS vergleichbare Geschlechterdifferenzen. Während die Mädchen ein signifikant höheres Interesse für die Themen aufweisen, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen und den Umweltproblemen beschäftigen, zeigen die Jungen ein signifikant höheres Interesse für wirtschaftsgeographische Fragestellungen.

Zur Bedeutung von Reiseerfahrungen

Da ein Schüler, der die Vereinigten Staaten von Amerika bzw. Russland und die übrigen Nachfolgestaaten bereist hat, über persönliche (affektive) Eindrücke vom Land verfügt, einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung vor seinen Mitschülern hat und letztlich einen Anwendungsbezug für das im Geographieunterricht erworbene Wissen (z.B. das topographische Grundwissen, die Thematisierung der klimatischen Verhältnisse oder der Landnutzung) sieht, ist zu vermuten, dass sich dieser Schüler signifikant stärker für das Land und seine Menschen interessiert als ein Schüler, der das Land noch nicht bereist hat. Dass die Art und Häufigkeit der Reise eine Rolle spielt, bleibt unbestritten. OBERMAIER weist beispielsweise darauf hin, dass der normale Bade- und Erholungsurlaub nur selten dazu beiträgt, geographische Interessen zu wecken oder zu fördern (1997, S. 89).

Hypothese 10

Bei den Schülerinnen und Schülern, die über Reiseerfahrungen in den USA bzw. der GUS verfügen, ist das Interesse an einzelnen geographischen Inhalten und Arbeitsweisen der entsprechenden Region größer als bei den Schülerinnen und Schülern, die die jeweilige Region noch nicht bereist haben.

Zur Bedeutung von persönlichen Kontakten

Ebenso wie bei den zuvor genannten Reiseerfahrungen bieten persönliche Kontakte zu Menschen aus den USA oder der GUS eine kognitive und affektive Komponente, die sich interessefördernd auf den Geographieunterricht auswirken kann. OBERMAIER weist in ihrer empirischen Studie nach, dass sich Schülerinnen und Schüler mit aktivem Kontakt zu ausländischen Kindern mehr für sozialgeographische Themen interessieren als Schülerinnen und Schüler, die über keine persönlichen Kontakte verfügen (1997, S. 104).

Hypothese 11

Bei den Schülerinnen und Schülern, die über persönliche Kontakte zu Menschen aus den USA oder Russland und den übrigen Nachfolgestaaten verfügen, ist das Interesse an einzelnen geographischen Inhalten und Arbeitsweisen der entsprechenden Region größer als bei den Schülerinnen und Schülern, die über keine persönlichen Kontakte zu Menschen aus der jeweiligen Region verfügen.

Die bereits in Kapitel I angedeutete Vermutung, dass das außerschulische Interesse und die mit einem Land verbundenen Assoziationen (und Vorurteile) einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das geographische Interesse an der jeweiligen Region ausüben, soll im Rahmen der nachfolgenden Untersuchung zumindest ansatzhaft empirisch überprüft werden. Theorien oder Theorieansätze zum Verhältnis von Vorurteilen und Interessen sind dem Verfasser nicht bekannt.

Hypothese 12

> Das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS wird durch die sich u.a. im außerschulischen Interesse dokumentierende Grundeinstellung der Schülerinnen und Schüler zu beiden Regionen maßgeblich beeinflusst.

3 Material und Methode

In der Grundlagenstudie soll schulartenübergreifend das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8 bis 13 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA bzw. der GUS erfasst werden. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 und 2 skizzierten Zielsetzung, Leitfragen und Hypothesen sowie der sich daraus ableitenden Stichprobengröße von ca. 2000 Probanden ist eine *standardisierte* Erhebung unabdingbar. Um einen relativ homogenen Bezugsraum für die Erhebung und Interpretation der Daten zu gewährleisten (z.B. im Hinblick auf eine einheitliche Lehrplanvorgabe), beschränkt sich die Befragung - ähnlich wie die Vorgängerstudie - auf den Freistaat Bayern. Laut kultusministerieller Vorgaben sind die Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion in den Jahrgangsstufen 9 (aller Schularten) und 12 (der gymnasialen Oberstufe) Gegenstand des Geographieunterrichts.

3.1 Erstellung des Fragebogens

Da die Replikation eines vergleichbaren Fragebogens bzw. einzelner Fragebogenteile - trotz eingehender Literatur- und Datenbankrecherchen (z.B. PSYTKOM, PSYNDEX, ZUMADOC, SOLIS/FORIS) - im vorliegenden Fall nicht möglich war, musste ein eigener Fragebogen konzipiert und messtheoretisch auf seine Brauchbarkeit hin überprüft werden. Dieser Fragebogen soll u.a.

- das geographische Interesse an einer Region möglichst vollständig erfassen,
- die Inhalte und Arbeitsweisen des gegenwärtigen Geographieunterrichts weitestgehend repräsentieren und darüber hinaus die aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht wünschenswerten Elemente eines zukunftsweisenden Geographieunterrichts enthalten,
- einen Vergleich der geographischen Interessen an den USA und der GUS ermöglichen,
- Persönlichkeitsmerkmale der Probanden wie Alter, Nationalität, Geschlecht, Reiseerfahrungen, persönliche Kontakte und das außerschulische Interesse an beiden Regionen erfassen,
- dem kognitiv-verbalen Niveau der Probanden angemessen und damit gleichermaßen in den Sekundarstufen I und II einsetzbar sein,
- den Gütekriterien der klassischen Testtheorie - Objektivität, Reliabilität und Validität - standhalten.

In einem ersten Schritt wurde vom Verfasser ein maximaler Katalog mit potentiellen Themen und Arbeitsweisen einer unterrichtlichen Behandlung der USA und der GUS erstellt. Als Quellen dienten 1. die bayerischen Lehrpläne für die Realschule und das Gymnasium sowie der im Untersuchungszeitraum noch gültige Hauptschullehrplan für die Jahrgangsstufe 9 (KMBl So.-Nr. 13/1985), 2. ausgewählte Schulbücher der Jahrgangsstufen 9 und 12, Atlanten und audiovisuellen Medien (z.B. Kulturatlanten, Unterrichtsfilme des FWU), 3. sämtliche im Zeitraum von 1980 bis 1998 zu den USA und der GUS erschienenen Artikel der Zeitschriften "PRAXIS GEOGRAPHIE", "GEOGRAPHIE HEUTE", "GEOGRAPHIE UND SCHULE" sowie der "ZEITSCHRIFT FÜR DEN ERDKUNDEUNTERRICHT", 4. geographische Ländermonographien (z.B. STADELBAUER 1996), aktuelle Statistiken (z.B. BRADE & SCHULZE 1997) und einzelne Aufsätze in fachwissenschaftlichen Zeitschriften sowie 5. Reiseführer, Zeitschriften und Zeitungsartikel, die vom Verfasser seit 1997 systematisch gesammelt und archiviert wurden.

	USA	GUS
Topographie		
Physische Geographie		
Lebensalltag der Menschen		
Anthropogeographie		
Umweltprobleme		

Abb. 4 Matrix zur Fragebogenkonstruktion

Die zahlreichen Themenvorschläge wurden in eine Matrix überführt (vgl. Abb. 4), die in der Vertikalen die beiden Hauptskalen USA und GUS sowie in der Horizontalen eine an den Subskalen der Vorgängerstudie orientierte (Grob-) Gliederung der geographischen Themenbereiche enthält. Nach Erstellung des Maximalkatalogs wurden im Rahmen einer ersten didaktischen Reduktion vergleichbare Items für den Bereich der USA und den Bereich der GUS formuliert. Um ein möglichst repräsentatives Abbild der Unterrichtsrealität respektive eine hohe Verhaltensrelevanz zu gewährleisten (vgl. Forschungsdefizite, Kap. I 3), enthält die Item-Sammlung - in Anlehnung an die IPN-Interessenstudie Physik (vgl. HOFFMANN, L. u.a. 1998, S. 169-183) - neben stärker rezeptiv ausgerichteten Items (wie z.B. Item 3 "Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben" oder Item 16 "Informationen darüber erhalten, wie die Vereinigten Staaten von Amerika erschlossen und besiedelt wurden") auch Items der praktisch-konstruktiven Ebene. Diese setzen sich stets aus den Komponenten Inhalt, Arbeitsweise und Region zusammen:

Item-Beispiele

Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffe und Bodenschätze Russland und die übrigen Nachfolgestaaten verfügen

Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen, und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen

Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt

Das Äquivalent für den Bereich der USA bzw. GUS lautet beispielsweise im ersten Fall: Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffe und Bodenschätze die Vereinigten Staaten von Amerika verfügen. Während die zuerst formulierten Items noch sehr konkret waren und einzelne Großlandschaften, Städte, Ethnien etc. namentlich anführten, wurden aus Gründen der *Vergleichbarkeit* zunehmend allgemeinere Formulierungen gewählt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Probanden über ein entsprechendes (metatheoretisches) Hintergrundwissen verfügen. Auf die in der IPN-Studie angeführten Hintergrundinformationen zu einzelnen Themengebieten des Physikunterrichts (vgl. HOFFMANN, L. et al. 1998, S. 168-182) wird in dieser Studie verzichtet, da sie nicht nur den Umfang des Fragebogens sprengen würden, sondern darüber hinaus ein potentiell zusätzliches Moment der Manipulierbarkeit darstellen.

Zu jedem Item können die Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Interesse auf einer - in den Sozialwissenschaften üblichen - fünfstufigen likertähnlichen Skala bekunden.

☐	☐	☐	☐	☐
interessiert mich sehr	interessiert mich	teils / teils	interessiert mich wenig	interessiert mich gar nicht

Verwendet wurde diese u.a. in der Vorgängerstudie (HEMMER & HEMMER 1995) sowie in den Interessenstudien zum Biologieunterricht (LÖWE 1992) und Physikunterricht (HOFFMANN, L. et al. 1998).

Im Rahmen einer zweiten didaktischen Reduktion wurde die Sammlung potentieller Themen und Arbeitsweisen einem Greminum von Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Geographiedidaktik und der Schulpraxis vorgelegt und auf ein überschaubares Maß reduziert. Während in einem ersten Durchgang - in Anlehnung an einzelne theoretische Modelle der Geographie und Geographiedidaktik (z.B. LESER 1980, S. 64; BIRKENHAUER 1997, S. 10-16) sowie der Internationalen Charta zum Geographieunterricht (vgl. HAUBRICH 1994) - primär darauf geachtet wurde, dass die Items das Spektrum der geographischen Inhalte *und* Arbeitsweisen bezüglich beider Regionen möglichst repräsentativ abdecken, wurde in einem zweiten Durchgang - u.a. in Anlehnung an die Forderungen von EDWARD zur Itemrevision (vgl. MUMMENDEY 1987, S. 63f) - primär auf die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der einzelnen Itemformulierungen geachtet.

Für den Hauptteil des Fragebogens (der Pilotstudienversion) verblieben somit für beide Regionen jeweils 47 ähnlich formulierte Items. Lediglich bei den Naturkatastrophen und Ethnien wurden in zwei Einzelfällen unterschiedliche Anwendungsbezüge hergestellt: Hurrikans und Erdbeben (Item 08 und 19) bzw. Indianer und Eskimo (Item 62 und 14). Da die Abkürzungen USA und GUS leicht verwechselbar sind, wird im Fragebogen anstelle der für die Schülerinnen und Schüler noch ungewohnten und relativ abstrakten Bezeichnung GUS die Bezeichnung "Russland und die übrigen Nachfolgestaaten" verwendet. Ein entsprechender Hinweis zur regionalen Abgrenzung befindet sich zudem in der Fragebogeninstruktion (vgl. Anhang). Auf die - aus grammatikalischer Sicht notwendige - Objektergänzung "der ehemaligen Sowjetunion" wird aus lesetechnischen Gründen verzichtet.

Bei der Mischung der 94 Items des Hauptteils wurde darauf geachtet, dass es weder regional noch thematisch zu einer Häufung von ähnlichen Themen und Arbeitsweisen kommt. Um auszuschließen, dass die Reihenfolge der Items einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. MUMMENDEY 1987, S. 66), wurde einer Gruppe der Probanden im Rahmen der Pilotstudie eine Alternativ-Version des Fragebogens vorgelegt. Tendenziell ließen sich jedoch keine Unterschiede im Antwortverhalten konstatieren, die auf die Reihenfolge der Items zurückzuführen sind.
Den Abschluss des Fragebogens bilden die Persönlichkeitsmerkmale, die als unabhängige Variablen zur Überprüfung der Hypothesen 7 bis 12 benötigt werden (vgl. Anhang). Bezüglich der Reiseerfahrungen und der persönlichen Kontakte zu Menschen aus den USA oder der GUS wird neben dem faktischen IST-Zustand

(z.B. der jeweiligen Erfahrungsintensität, dem Zeitpunkt und Ziel der letzten Reise) ermittelt, wie stark die Probanden potentiell daran interessiert wären, eine Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika oder Russland und die übrigen Nachfolgestaaten zu unternehmen bzw. einen Menschen aus der jeweiligen Region kennenzulernen. Das von den Schülerinnen und Schülern frei gewählte geheime Kennwort am Ende des Fragebogens gewährleistet im Rahmen einer möglichen empirischen Folgeuntersuchung zum Schuljahresende die nachträgliche Identifizierung und Zuordnung der Fragebögen.

3.2 Gütebestimmung des Fragebogens

Für die Prüfung der testtheoretischen Brauchbarkeit des Messinstruments wurde - neben dem bereits erwähnten Expertenrating - im März 1998 eine Pilotstudie in einer Eichstätter Hauptschule und zwei Gymnasien in Eichstätt und München durchgeführt. Da die USA und die GUS in den Jahrgangsstufen 9 und 12 größtenteils schon behandelt wurden, fand die Pilotstudie in den Jahrgangsstufen 8 und 11 statt. Die jeweiligen Fachlehrer wurden gebeten, den Testpersonen während des Ausfüllens der Fragebögen keinerlei Hilfestellungen zu geben. Falls die Schülerinnen und Schülern mit einem Begriff oder einer Aussage Schwierigkeiten haben, sollte dies am Rand vermerkt werden. Erfasst wurden insgesamt 119 Hauptschüler/-innen und 91 Gymnasiasten in der Sekundarstufe I sowie 68 Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II.

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS. Da nur wenige missings und Verständnisschwierigkeiten auftraten, kann davon ausgegangen werden, dass die Auswahl und Formulierung der Items dem kognitiv-verbalen Niveau der Probanden angemessen ist. Zur Gütebestimmung der testtheoretischen Brauchbarkeit des Meßinstruments wurden die Hauptkriterien der klassischen Testtheorie - die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität - zugrunde gelegt (vgl. LIENERT 1989, S. 12-18). Da diese in den jüngeren geographiedidaktischen Forschungsarbeiten (z.B. HEMMER, I. 1992, S. 165-175; HEMMER, M. 1996, S. 94-106; OBERMAIER 1997, S. 49-54; SEIDL 1998, S. 112-128) stets ausführlich erläutert werden und mittlerweile zum Standardrepertoire gehören, erscheint es legitim, an dieser Stelle auf eine allgemeine (und damit sich wiederholende) Beschreibung der einzelnen Kriterien zu verzichten.

Durch die Standardisierung der Untersuchungsbedingungen (z.B. die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, der Verzicht auf eine soziale Interaktion zwischen Proband und Auswerter), das Expertenrating und die numerische Auswertung ist die von LIENERT (1989, S. 13f.) geforderte Durchführungs-, Auswertungs- und Interpre-

tations-*Objektivität* des ersten Kriteriums hinreichend gewährleistet.

Die Überprüfung der *Reliabilität* stützt sich - neben einer Berechnung der Schwierigkeitsindizes und Trennschärfekoeffizienten - vorrangig auf die Bestimmung der inneren Konsistenz des Tests mit Hilfe des α-Koeffizienten von CRONBACH (vgl. BORTZ 1984, S. 137). Für die beiden Hauptskalen mit jeweils 47 Items wurde auf Anhieb ein α-Wert von .9104 für den Bereich der USA und .9346 für den Bereich der GUS ermittelt. Die Reliabilitätskoeffizienten der theoretischen Subskalen liegen allesamt über $\alpha = .60$, in den meisten Fällen zwischen .70 und .85. Durch Extraktion einzelner Items (z.B. "In einem Sandkasten die Grundzüge des Reliefs der USA nachbilden und die verschiedenen Landschaftszonen abgrenzen", "Statistiken auswerten, die Auskünfte über die Bevölkerungsentwicklung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten geben", "Bei der Gestaltung einer Ausstellung mitwirken, welche die Umweltproblematik in den USA erklärt") konnten die Reliabilitätskoeffizienten einiger Subskalen geringfügig erhöht werden. Die in der Literatur zum Teil eingeforderte Retest-Reliabilität (vgl. LIENERT 1989, S. 15) - der Nachweis, dass der Test bei wiederholter Durchführung und gleicher Probandengruppe ein und dasselbe Messergebnis liefert - wurde im Rahmen der Pilotstudie nicht überprüft. Es zeigte sich jedoch in der Hauptstudie, dass sich die wesentlichen Trends der Pilotstudie bestätigten.

Bezüglich der *Validität* wird zwischen einer Überprüfung der inhaltlichen, kriterienbezogenen und Konstrukt-Validität unterschieden (vgl. LIENERT 1989, S. 16). Während die inhaltliche Validität zum einen durch die enge Bindung an die Basisliteratur und die theoretischen Modelle und zum anderen durch das Expertenrating nachgewiesen wird, basiert die Überprüfung der Konstruktvalidität auf der in Kapitel 3.3 skizzierten Faktorenanalyse. Mit ihrer Hilfe konnte empirisch nachgewiesen werden, dass die theoretischen Vorüberlegungen und die empirisch vorgenommene Subskalierung weitestgehend übereinstimmen. Neben einigen Items, deren Faktorladung nach erfolgter Varimax-Rotation ≤ 0.5 war (z.B. "Ein Profil auswerten, das die unterschiedlichen Landschaften der USA von den Rocky Moutains bis zur Ostküste im Querschnitt zeigt"), wurden die Items extrahiert, die sich innerhalb der beiden Hauptskalen USA und GUS unterschiedlichen Subskalen zuordneten (z.B. "Mehr darüber erfahren, wie der Mensch den Naturraum in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten nutzt"). Die kriterienbezogene Validität des Messinstruments wird u.a. durch die relativ hohen Korrelationskoeffizienten zwischen dem im Fragebogen ermittelten außerschulischen Interesse an den USA bzw. der GUS und dem geographischen Gesamtinteresse an einer Region unterstrichen (USA: $r = ,4214$; GUS: $r = ,4985$).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die verbleibenden 74 Items des Fragebogenhauptteils (vgl. Anhang) den Hauptgütekriterien der klassischen Testtheorie standhalten und somit ein brauchbares Instrument zur Erfassung des geographischen Interesses von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS darstellen.

3.3 Dimensionalität des Merkmals

Die Bestimmung der Dimensionalität des Merkmals mit Hilfe der Faktorenanalyse zielt im vorliegenden Fall primär auf eine nachträgliche Identifizierung und Validierung der theoretischen Vorüberlegungen respektive der in der Vorgängerstudie ausgewiesenen Subskalen. Im Rahmen der Hauptstudie wurde die Faktorenanalyse (zu Kontrollzwecken) mit den Daten aller 2014 erfassten Schülerinnen und Schülern wiederholt. Da die Hauptkomponentenanalyse nicht nur die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigte, sondern darüber hinaus eine für die Interpretation der Daten sinnvolle Dichotomisierung zweier Subskalen vorschlug, beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Dimensionalität des in der Hauptstudie eingesetzten Fragebogens.

Die Hauptkomponentenanalyse wies für den Bereich der USA sieben Faktoren aus, deren Eigenwert > 1.0 ist und die zusammen mehr als 50% der Varianz erklärten. Nach durchgeführter Varimax-Rotation und Sortierung der Items (mit einer Faktorladung von ≥0.5) bestätigten sich auf der einen Seite die theoretischen Subskalen "Anthropogeographie" und "Umweltprobleme", während sich auf der anderen Seite eine sinnvolle Dichotomisierung der Subskalen "Lebensalltag der Menschen" und "Physische Geographie" andeutete. Laut Faktorenanalyse bilden die Items 07 und 08, die im Fragebogen das Spektrum der Naturkatastrophen repräsentieren und ursprünglich zur Subskala "Physische Geographie" gehörten, eine eigene Dimension des Merkmals. Gleiches gilt für die drei Items der theoretischen Subskala "Lebensalltag der Menschen", die sich auf die Sichtweise und den Alltag der gleichaltrigen Jugendlichen beziehen (Item 32, 56 und 69). In Anlehnung an die interpretatorisch sinnvolle Dimensionalität des geographischen Interesses an den USA wurde für den Bereich der GUS ebenfalls eine 7-Faktoren-Lösung favorisiert. Sämtliche Subskalen erfüllen - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - das Kriterium der Reliabilität (vgl. α-Werte der nachfolgend angeführten Subskalen).

Skala 1: *Das geographische Interesse an den USA*

	Subskala 1.1: Topographie (α = ,6318)
01	Wissen, wo in den USA die großen Gebirge (z.B. die Rocky Mountains), bedeutende Flüsse (z.B. der Mississippi) und bekannte Städte (z.B. Washington, New York) liegen
44	Auf einem Globus die Lage der USA feststellen
24	Eine Skizze der USA zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte eingetragen werden
72	Wissen, wie groß die Fläche der USA im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist

	Subskala 1.2: Naturkatastrophen (α = ,6518)
07	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in den USA eine Gefahr darstellen
08	Erklären können, wie Hurrikane und Tornados in den USA entstehen

	Subskala 1.3: Landschaft / Klima (α = ,7239)
41	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in den USA gibt
45	Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. die Vegetation) in verschiedenen Regionen der USA aussieht

60	Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in den USA sind
18	Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen der USA (z.B. aus Alaska und Florida) miteinander vergleichen

Subskala 1.4: Informationen über Jugendliche (α = ,7271)	
56	Berichte von Jugendlichen aus den USA lesen, in denen diese ihr Land beschreiben
32	Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen
69	Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in den USA aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben

Subskala 1.5: Lebensalltag der Menschen (α = ,7326)	
17	Mehr darüber erfahren, welche Nationalitäten/Volksgruppen in den USA leben
20	Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in den USA miteinander auskommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt
62	Mehr über die Lebensweise und die Probleme der Indianer in den USA erfahren
55	Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in den USA leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)

31	Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in den USA informieren

Subskala 1.6: Wirtschaft / Besiedlung (α = ,8397)	
49	Mit Hilfe des Internets Daten über die Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmarkt besorgen
52	Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA bestehen
05	Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze die USA verfügen
22	Mehr über die Industrie in den USA erfahren
25	Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen der USA unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben
66	Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der US-amerikanischen Industrie berichten
27	Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in den USA hat
36	Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch-wirtschaftliche System der USA auf die Raumnutzung hat
16	Informationen darüber erhalten, wie die USA erschlossen und besiedelt wurden
10	Mehr darüber erfahren, wie eine US-amerikanische Stadt aufgebaut und gegliedert ist

Subskala 1.7: Umweltprobleme (α = ,8089)	
37	Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in den USA gibt
28	Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in den USA geben
12	Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in den USA Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt
38	Experimente zum Problem der Bodenerosion in den USA durchführen und auswerten
29	Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in den USA verursacht werden
73	Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in den USA unternommen werden

Verbleibende Einzelitems

02	Mehr über die Landwirtschaft in den USA erfahren
51	Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in den USA so ungleichmäßig verteilt ist
48	Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in den USA gibt

Skala 2: *Das geographische Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten*

	Subskala 2.1: Topographie (α = ,6946)
54	Wissen, wo in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten die grossen Gebirge (z.B. das Uralgebirge), bedeutende Flüsse (z.B. die Wolga) und bekannte Städte (z.B. Moskau, Sankt Petersburg) liegen
57	Auf einem Globus die Lage Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten feststellen
06	Eine Skizze Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte eingetragen werden
21	Wissen, wie groß die Fläche Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist

	Subskala 2.2: Naturkatastrophen (α = ,6101)
53	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten eine Gefahr darstellen
19	Erklären können, weshalb es vor einigen Jahren in Armenien (GUS) zu einem großen Erdbeben kam

	Subskala 2.3: Landschaft / Klima (α = ,7559)
13	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in Russland

und den übrigen Nachfolgestaaten gibt

15 Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. die Vegetation) in verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten aussieht

64 Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten sind

30 Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten (z.B. aus Sibirien und Kasachstan) miteinander vergleichen

Subskala 2.4: Informationen über Jugendliche (α = ,6988)

04 Berichte von Jugendlichen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten lesen, in denen diese ihr Land beschreiben

74 Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in Russland aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen

26 Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in Russland aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben

Subskala 2.3: Lebensalltag der Menschen (α = ,7606)

40 Mehr darüber erfahren, welche Völker/Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben

42 Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten miteinander aus-

kommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt

14 Mehr über die Lebensweise und Probleme der Eskimos (Inuits) in Sibirien erfahren

03 Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)

11 Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten informieren

Subskala 2.6: Wirtschaft/Besiedlung (α = ,8596)

67 Mit Hilfe des Internets Daten über die wirtschaftliche Stellung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten auf dem Weltmarkt besorgen

46 Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Russland bzw. den übrigen Nachfolgestaaten bestehen

63 Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze Russland und die übrigen Nachfolgestaaten verfügen

09 Mehr über die Industrie in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren

68 Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen Russlands unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben

47 Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der Industrie Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten berichten

70 Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten hat

71 Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch-wirtschaftliche System der ehemaligen Sowjetunion auf die Raumnutzung hatte

39 Informationen darüber erhalten, wie das Gebiet Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten erschlossen und besiedelt wurde

43 Mehr darüber erfahren, wie eine Stadt in Russland aufgebaut und gegliedert ist

Subskala 2.7: Umweltprobleme (α = ,8431)

34 Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt

58 Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten geben

35 Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt

59 Experimente zum Problem der Bodenerosion in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten durchführen und auswerten

50 Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten verursacht werden

65 Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten unternommen werden

Verbleibende Einzelitems

23 Mehr über die Landwirtschaft in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren

33 Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten so ungleichmäßig verteilt ist

61 Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt

Die drei letztgenannten Items, die sich - ebenso wie die entsprechenden USA-Items (vgl. S. 56) - aufgrund ihrer Faktorladung keiner Subskala eindeutig zuordnen ließen, verbleiben aus interpretatorischen Gesichtspunkten im Fragebogen.

3.4 Durchführung der Hauptstudie (Stichprobe)

Nachdem das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst die Untersuchung im Sommer 1998 genehmigt hatte (Az III/9 - O 4106-8/52 193), wurden nach dem Zufallsprinzip pro Regierungsbezirk und Landeshauptstadt München eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium ausgewählt (vgl. Abb. 5). Laut OBERMAIER (1997, S. 80-82) spielt die Wohnortgröße für das geographische Gesamtinteresse sowie des Interesses an einzelnen geographischen Themenbereichen keine Rolle. Nach Ermittlung der jeweiligen Adressen wurden die 24 Schulleiterinnen und Schulleiter in einem ersten ausführlichen Brief über die Intention und den Umfang des Forschungsprojektes (inklusive einiger Abbildungen, des Fragebogens und der Auflagen des Kultusministeriums) informiert und um ihre persönliche Unterstützung gebeten. Nahezu alle Schulen signalisierten - im Rahmen einer telefonischen Nachfrage - ihre Bereitschaft, an der Studie mitzuwirken. Da die Befragung in der ersten Woche des neuen Schuljahres stattfinden sollte, wurden die ca. 2500 Fragebögen, die Begleitschreiben für die Schulleiter, Fachlehrer und Erziehungsberechtigten sowie die frankierten Adressaufkleber für die Rücksendung bereits Mitte Juli an die jeweiligen Schulen verschickt.

Abb. 5 Standorte der für die Hauptstudie ausgewählten Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern

Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, erhielten die Geographielehrer u.a. folgende Hinweise:

- ❒ Bitte geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern keine Hinweise zum Hintergrund der Studie. Verweisen Sie lediglich darauf, dass die Befragung für die Lehrplanentwicklung und die zukünftige Gestalt des Geographieunterrichts von zentraler Bedeutung ist.

- ❒ Weisen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass die Befragung anonym ist und den üblichen datenschutztechnischen Bestimmungen unterliegt. Die Mitwirkung ist selbstverständlich freiwillig.

- ❒ Da die USA und die GUS in den Jahrgangsstufen 9 und 12 ein zentraler Gegenstand des Geographieunterrichts sind, ist es notwendig, dass Sie die Befragung in einer der ersten Stunden des neuen Schuljahres durchführen.

Die schulartenübergreifende Befragung fand im September 1998 - termingerecht zum Schuljahresbeginn - statt und erfasste insgesamt 2014 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 (vgl. Tab. 1). Aufgrund der Komplexität des Themas sowie der erforderlichen Hintergrundinformationen (z.B. über das politisch-wirtschaftliche System der ehemaligen Sowjetunion oder den Transformationsprozess) erschien es wenig sinnvoll, den Fragebogen auch in den übrigen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I einzusetzen. In der Jahrgangsstufe 10, in der schulartenübergreifend kein Geographieunterricht erteilt wird, wurden die Daten der Schülerinnen und Schüler dennoch erhoben, um eine altersspezifische Dokumentation des geographischen Interesses an beiden Regionen zu ermöglichen.
Zum Zeitpunkt der Befragungszeitraums standen sowohl die USA als auch Russland und die übrigen Nachfolgestaaten im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses: Während die Affaire des US-Präsidenten Bill Clinton mit einer Praktikantin des Weißen Hauses nicht nur die Seiten der Boulevardblätter füllte, sorgte der Sturz des Rubels im September 1998 für eine Verschärfung der sich seit Jahresbeginn ab-

Jgst	1 *Oberbayern*	2 *Niederbayern*	3 *Oberpfalz*	4 *Oberfranken*	5 *Unterfranken*	6 *Mittelfranken*	7 *Schwaben*	8 *München*	Gesamt
HS	Wolnzach	Plattling	Nabburg	Coburg	Aschaffenbg.	Nürnberg	Dillingen	München	
8	28	29	23	21	29	-	24	17	171
9	16	27	30	22	22	-	28	21	166
RS	Miesbach	Freyung	Auerbach	Wunsiedel	Hammelburg	Weißenburg	Memmingen	München	
8	29	30	30	28	27	23	30	31	228
9	21	25	23	24	25	29	26	25	198
10	26	25	20	28	24	-	29	28	180
GY	Weilheim	Passau	Weiden	Kulmbach	Haßfurt	Neustadt	Sonthofen	München	
8	12	23	23	18	30	23	26	24	179
9	30	20	29	25	30	24	28	24	210
10	20	23	21	30	29	25	25	28	201
11	27	23	21	15	24	24	25	26	186
12	19	24	22	21	24	15	24	25	174
13	14	18	8	24	18	12	13	14	121

Tab. 1 Anzahl der zurückgesandten Fragebögen (n = 2014), differenziert nach Regierungsbezirk, Schulart und Jahrgangsstufe

zeichnenden Regierungs-, Finanz- und Versorgungskrise in der GUS. Im Rahmen eines Assoziationstests, den der Verfasser gleichzeitig in einigen Klassen der Jahrgangsstufe 9 einer Eichstätter Realschule durchführte (vgl. Anhang) nannten nahezu alle Befragten zum Stichwort USA bzw. Russland und die übrigen Nachfolgestaaten die beiden o.a. Ereignisse.

4 Ergebnisse

Nachdem in den Kapiteln 4.1 und 4.2 - separat für den Bereich der USA und den Bereich der GUS - aufgezeigt wird, welche Themen und Arbeitsweisen die Schülerinnen und Schüler (n = 2014) besonders bzw. gar nicht interessieren, und welchen Einfluss die unabhängigen Variablen Schulart, Jahrgangsstufe, Geschlecht, Reiseerfahrung, persönliche Kontakte und das außerschulische Interesse haben, erfolgt in Kapitel 4.3 ein Vergleich der für die USA und GUS ermittelten Ergebnisse. Bei der Analyse der Daten werden - in Anlehnung an die IPN-Interessenstudie (vgl. HOFFMANN u.a. 1998, S. 30-32) - in der Regel drei Auswertungsebenen berücksichtigt:

1. das geographische Gesamtinteresse an einer Region (= Skalensummenwerte der 37 Einzelitems),
2. das geographische Interesse an einzelnen Themenbereichen (= Mittelwerte pro Subskala) sowie
3. das geographische Interesse an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA bzw. der GUS (= Mittelwerte pro Einzelitem).

Die Auswertung der über 170.000 Primärdaten erfolgt mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS. Soweit es im Text nicht anders vermerkt ist, werden zur Überprüfung der jeweiligen Nullhypothesen t-Tests für unabhängige bzw. gepaarte Stichproben verwendet (Signifikanzniveau: 5%). Darüber hinaus gehören ein- und mehrfaktorielle Varianzanalysen, multiple Vergleichstests (→ Tukey-Test) und Korrelationsberechnungen zum Standardrepertoire der empirischen Auswertung. Eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, die sich an den Hypothesen 1 bis 12 orientiert, schließt sich in Kapitel 5 an. Die daraus abzuleitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen sind Gegenstand des IV. Kapitels dieser Arbeit.

4.1 Das geographische Schülerinteresse an den USA

4.1.1 *Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen*

Die für die Gesamtstichprobe (n = 2014) berechneten Mittelwerte der 37 Einzelitems bewegen sich zwischen $\bar{x} = 2{,}63$ und 4,32 und liegen zu 81,1% im positiven Bereich von $\bar{x} \geq 3{,}00$. Lediglich sieben Items weisen einen Mittelwert auf, der unter dem theoretischen Durchschnittswert von $\bar{x} = 3{,}00$ liegt.

Hierarchisiert man sämtliche Einzelitems nach dem Grad ihrer Interessantheit (d.h. nach dem jeweiligen Mittelwert der 2014 Probanden), so zeichnet sich eine klare Rangfolge ab (vgl. Tab. 2): Das höchste Interesse gilt Item 32 "Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen" ($\bar{x} = 4{,}32$). 80,6% aller Befragten gaben an, dass sie dieser Aspekt (sehr) interessiert. Die hohe Resonanz mag zum einen mit der Novität und Popularität des Mediums Internet, zum anderen mit dem anvisierten Adressatenkreis zusammenhängen. Darüber hinaus korrespondiert das Ergebnis u.a. mit dem Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zu Item 84 "Ich würde gern Menschen aus den USA kennenlernen". 64,7% aller Befragten gaben an, dass dieser Wunsch für sie völlig bzw. ziemlich zutrifft.

Dem Spitzenreiter "Internetkontakte zu Jugendlichen aus den USA" folgen zwei Items, die den Bereich der Naturkatastrophen aus physio- und anthropogeographischer Perspektive repräsentieren. Die hohen Mittelwerte der Items 07 "Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in den USA eine Gefahr darstellen" ($\bar{x} = 4{,}31$) und 08 "Erklären können, wie Hurrikane und Tornados entstehen" ($\bar{x} = 4{,}24$) decken sich mit den Ergebnissen anderer Interessestudien (z.B. HEMMER/HEMMER 1996, S. 41; OBERMAIER 1997, S. 60).

Unter den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen befinden sich des Weiteren fünf Items, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen, dem Zusammenleben der verschiedenen Nationalitäten und Ethnien und der speziellen Situation der Indianer auseinandersetzen, sowie zwei Items, die das topographische Grundwissen und die Fremdenverkehrsregionen/Sehenswürdigkeiten der USA betreffen. Während die erstgenannte Gruppe personenbezogen ausgerichtet ist und damit ein - in nahezu allen geographiedidaktischen Interessestudien (z.B. BAUER 1969, S. 107f; STÖCKLHUBER 1979, S. 114; SCHMIDT-WULFFEN 1996, S. 51) nachgewiesenes - hohes Schülerinteresse auf sich zieht, korrespondiert das Interesse an den beiden letztgenannten Items mit dem Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zu Item 86 und Item 80 des Fragebogenanhangs. In diesen wird zum einen ermittelt, wie stark sich die Probanden auch außerhalb des Geographieunterrichts für die

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA

Rang	Item Nr.	inhaltlicher Schwerpunkt	Häufigkeitsverteilung (%) 5	4	3	2	1	mean	Std. dev.
1	32	Internetkontakte zu Jugendlichen	65,4	15,2	9,4	5,3	4,7	4,315	1,132
2	07	Gefahren durch Naturkatastrophen	48,7	37,0	11,1	2,3	0,7	4,309	0,812
3	08	Entstehung von Hurrikans	49,0	32,9	11,6	4,1	1,8	4,237	0,941
4	69	Schulalltag und Freizeitinteressen	49,9	27,0	12,6	6,7	3,5	4,137	1,091
5	62	Lebensweise und Probleme der Indianer	42,5	30,3	16,9	6,5	3,3	4,028	1,074
6	55	Lebensalltag der Menschen	35,9	36,5	19,0	5,7	2,4	3,984	0,998
7	48	Tourismus (Reiseprospekte)	39,3	30,3	17,0	8,7	4,3	3,919	1,140
8	56	Länderberichte von Jugendlichen	36,6	28,8	19,9	10,0	4,3	3,838	1,153
9	01	Topographisches Grundwissen	18,4	43,1	28,3	7,9	2,2	3,677	0,936
10	20	Zusammenleben/Konflikte versch. Nationalitäten	24,2	36,4	25,0	9,6	4,5	3,674	1,083
11	49	Weltmarktposition (Internet)	33,6	24,6	23,1	11,6	6,6	3,673	1,235
12	52	Wirtschaftliche Beziehungen zur BRD	26,4	32,4	25,0	11,0	4,8	3,648	1,127
13	29	Verursacher von Umweltproblemen	21,2	36,3	28,8	10,3	3,1	3,622	1,027
14	73	Umweltschutzmaßnahmen	22,8	34,6	26,5	11,4	4,2	3,608	1,086
15	17	Nationalitäten/Volksgruppen	18,1	38,7	27,5	11,3	4,3	3,550	1,047

16	38	Experimente zur Boden-erosion	27,9	28,1	21,7	14,1	7,7	3,547	1,247
17	12	Waldschäden/Gewässer (Satellitenbilder)	20,8	31,7	26,9	15,1	5,2	3,479	1,133
18	16	Erschließung des Landes	15,4	34,1	32,9	12,8	4,7	3,428	1,046
19	72	Flächenvergleich zur BRD	22,1	27,5	25,8	14,4	9,8	3,378	1,250
20	37	Umweltbelastungen	15,3	32,5	32,1	14,3	5,7	3,374	1,081
21	31	Aktuelle Probleme der Menschen (Zeitung)	15,9	30,5	31,3	15,7	6,2	3,343	1,111
22	45	Bilder verschiedener Land-schaften	15,6	29,6	30,7	17,2	6,1	3,317	1,117
23	10	Gliederung einer Stadt	14,2	29,2	32,7	16,9	6,7	3,273	1,107
24	60	Klimatische Verhältnisse	10,3	31,7	34,3	17,1	6,2	3,231	1,049
25	41	Großlandschaften	12,1	28,1	31,9	19,9	7,6	3,173	1,115
26	27	Bedeutung des Dienstleistungssektors	9,8	25,4	34,2	21,9	8,5	3,062	1,098
27	66	Aktuelle Entwicklungen in der Industrie (Reportagen)	11,7	24,4	30,4	23,0	9,7	3,054	1,157
28	28	Luft- und Wasserver-schmutzung (Diagramme)	12,1	24,9	29,1	22,6	10,9	3,046	1,183
29	51	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	9,6	24,5	34,1	22,0	9,4	3,029	1,110
30	44	Lage (Globus)	17,3	20,5	24,8	17,6	18,5	3,005	1,356
31	24	Topographische Skizze (Zeichnen)	13,5	23,0	27,1	20,3	16,1	2,974	1,272
32	36	Raumrelevanz des politisch-wirtschaftlichen Systems	9,2	23,8	30,9	23,1	12,8	2,935	1,161
33	22	Industrie	7,0	20,8	32,2	26,3	13,5	2,815	1,22

34	25	Standortfaktoren verschiedener Industrieregionen	5,0	20,4	32,9	28,5	13,0	2,760	1,074
35	18	Vergleich verschiedener Klimadiagramme	8,3	18,8	29,7	25,2	17,9	2,744	1,193
36	02	Landwirtschaft	5,1	19,2	32,7	30,4	12,6	2,737	1,065
37	05	Rohstoffvorkommen (Atlas)	7,1	16,1	27,9	29,8	18,8	2,627	1,167

Tab. 2 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA

5 = interessiert mich sehr, 4 = interessiert mich,
3 = teils /teils, 2 = interessiert mich wenig,
1 = interessiert mich gar nicht)

USA interessieren (vgl. Abb. 25), und zum anderen, wie groß der Wunsch ist eine Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika zu unternehmen. 90,6% aller Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie eine solche Reise sehr gern bzw. gern unternehmen würden.

Mit einem vergleichsweise hohen Mittelwert folgen den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen zwei wirtschaftsgeographisch ausgerichtete Items - Item 49 "Mit Hilfe des Internets Daten über die Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmarkt besorgen" ($\bar{x} = 3,67$) und Item 52 " Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA bestehen" ($\bar{x} = 3,65$) - sowie fünf Items aus dem Themenbereich "Umweltprobleme und Umweltschutzmaßnahmen". Im Gegensatz zu den klassisch wirtschaftsgeographischen Fragestellungen, welche die Schülerinnen und Schüler eher wenig interessieren, beinhaltet Item 49 die Nutzung eines modernen Mediums und Item 52 einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Das Schlusslicht aller 37 USA-Items bilden (mit einem Mittelwert von $\bar{x} \leq 2,82$) vier Items aus dem Bereich der klassischen Wirtschaftsgeographie (→ Landwirtschaft, Industrie, Rohstoffvorkommen und Standortfaktoren) und ein Item aus dem Bereich der Klimageographie. Neben der thematischen Ausrichtung mögen bei den Items 18

und 37 die Abstraktheit und Komplexität der Medien (→ Klimadiagramm und Atlaskarte) einen Einfluss auf das Interesse ausgeübt haben.

Eine separate Analyse der 16 Einzelitems, die den Umgang mit einem für den Geographieunterricht typischen Medium respektive einer fachspezifischen Arbeitsweise beinhalten, legt den Schluss nahe, dass die eher innovativen und anschaulichen Medien/Arbeitsweisen (z.B. die Arbeit mit dem Internet, Länderberichte von Jugendlichen, Experimente), die im Schulalltag jedoch nur seltener eingesetzt werden, im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, während die eher abstrakten und komplexen Medien/Arbeitsweisen (z.B. Diagramme und Karten) am unteren Ende der Beliebtheitsskala rangieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden der Vorgängerstudie (vgl. HEMMER/HEMMER 1997, S. 75). Dass darüber hinaus die thematische Anbindung eine nicht unerhebliche Rolle spielt, belegt eine faktorenanalytisch vorgenommene empirische Subskalierung der 16 Einzelitems: Die vier ausgewiesenen Faktoren mit einem Eigenwert ≥ 1.0 spiegeln für den Bereich der USA weitestgehend die thematischen Subskalen wider. Ordnet man jedoch die Einzelitems innerhalb der neu gewonnenen Subskalen nach deren Mittelwert, so bestätigt sich in allen vier Subskalen die o.a. Tendenz. Beispiel: Innerhalb der neugewonnenen Subskala "Wirtschaftgeographische (Themen und) Arbeitsweisen" steht die Arbeit mit dem Internet erwartungsgemäß an oberster Stelle ($\bar{x}$ = 3,67), während die Arbeit mit dem Atlas (Item 05) die unterste Position einnimmt ($\bar{x}$ = 2,63).

Eine Bündelung der 37 Einzelitems zu den in Kapitel 3.3 ermittelten *Subskalen*, die Berechnung der jeweiligen Mittelwerte für die Gesamtstichprobe (n = 2014) und deren anschließende Hierarchisierung ergibt die in Abb.6 dokumentierte Rangfolge der Schülerinteressen an einzelnen geographischen Themenbereichen. Demzufolge interessieren sich die Schülerinnen und Schüler am meisten für die Subskalen "Naturkatastrophen" und "Informationen über Jugendliche". Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Vorgängerstudie (HEMMER/HEMMER 1996, S. 41), in der die Subskala "Physische Geographie" einen höheren Mittelwert als die Subskala "Menschen und Völker" aufweist, unterstreicht die interpretatorischen Vorzüge der hier vorgenommenen und empirisch bestätigten Subskalierung: Während die Subskala "Naturkatastrophen" mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 4,27 das höchste Schülerinteresse auf sich zieht, weist der physiogeographische Themenbereich "Landschaft/-Klima" einen vergleichsweise niedrigen Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,11 auf. Innerhalb der

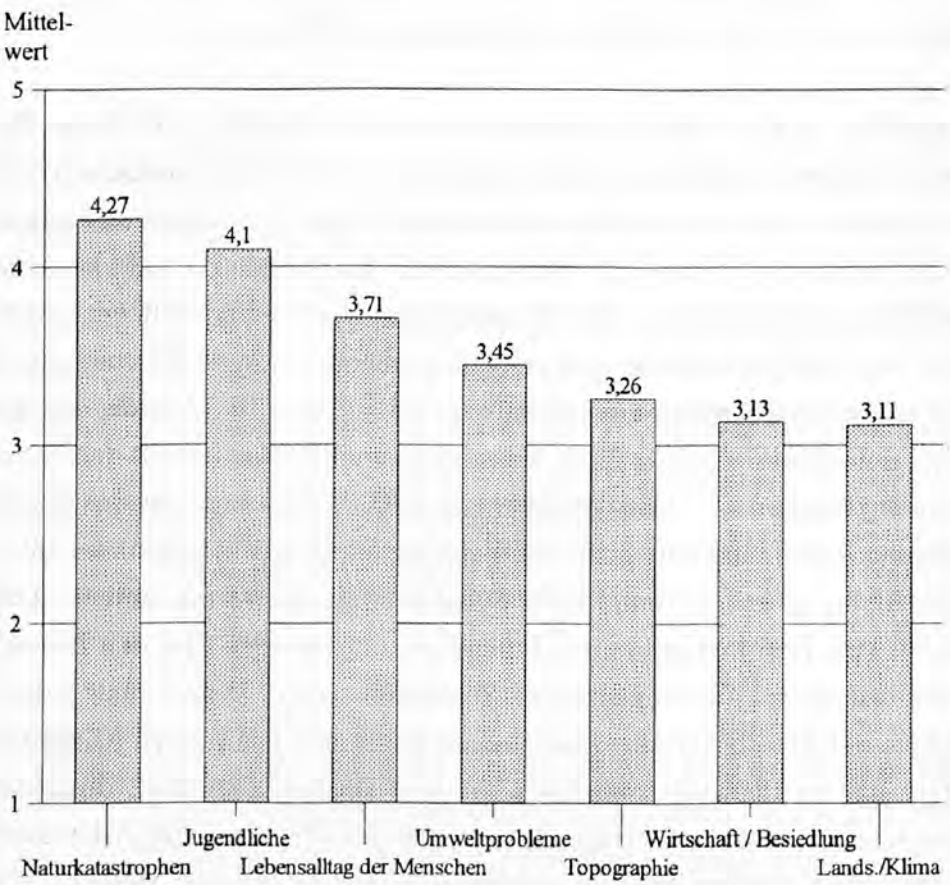


Abb. 6 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Subskalen der USA

Themen und Arbeitsweisen, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen auseinandersetzen, ist zu konstatieren, dass die Themen, die eine Fokussierung auf den Lebensalltag und die Erfahrungen gleichaltriger Jugendlicher vornehmen (Subskala 1.3), im Schülerinteresse deutlich höher liegen ($\bar{x}$ = 4,10) als die übrigen Themen der Subskala "Lebensalltag der Menschen" ($\bar{x}$ = 3,71). An die zuvorgenannten Spitzenreiter schließen sich mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,45 bzw. $\bar{x}$ = 3,26 die Subskalen "Umweltprobleme" und "Topographie" an. Neben der bereits erwähnten Subskala "Landschaft/Klima" bildet die Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" mit einem vergleichsweise niedrigen Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,13 das Schlusslicht. Auf das geringe Interesse der Schülerinnen und Schülern an wirtschaftsgeographischen Fragestellungen wurde bereits hingewiesen.
Zusammenfassend lässt sich darüber hinaus konstatieren, dass zwischen den Schü-

lerinteressen auf der einen Seite und der Unterrichtsrealität auf der anderen Seite zum Teil erhebliche Diskrepanzen bestehen: Die Themen und Arbeitsweisen, die laut Lehrplan der bayerischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Geographieunterricht am meisten berücksichtigt werden sollen, finden das geringste Interesse, während die Themen und Arbeitsweisen, die im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, - mit Ausnahme der Naturkatastrophen - im Geographieunterricht eher selten behandelt werden.

4.1.2 *Entwicklung des Schülerinteresses*

Strenggenommen ist der Begriff "Entwicklung" irreführend, da es sich im vorliegenden Fall nicht um eine Längsschnitt-, sondern um eine Querschnittsuntersuchung handelt, die lediglich eine jahrgangsstufenspezifische Dokumentation der Schülerinteressen erlaubt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Daten jeweils zum Schuljahresbeginn erhoben wurden. Um eine relativ homogene Bezugsgruppe zu haben, konzentriert sich die nachfolgende Auswertung auf die 1071 befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 des Gymnasiums.

Die *Skalensummenwerte* aller 37 Einzelitems, differenziert nach Jahrgangsstufen, weisen für den Bereich der USA (vgl. Abb. 20) - verglichen mit der GUS Regionen und unter Berücksichtigung der Spannweite möglicher Werte von sum = 37 bis 185 - ein relativ hohes Niveau auf. Vom Beginn der Jahrgangsstufe 9 bis zum Beginn der Jahrgangsstufe 12 ist ein leichter Rückgang des geographischen Gesamtinteresses an den USA zu konstatieren - eine Entwicklung, die sich bereits in der Vorgängerstudie (vgl. Abb. 2) abzeichnete und die tendenziell auch für die übrigen Schularten zutrifft. Besonders auffällig ist demgegenüber der Interessenanstieg von der Jahrgangsstufe 12 zur Jahrgangsstufe 13. Der an die einfaktorielle Varianzanalyse angekoppelte Tukey-Test (vgl. BORTZ 1989, S. 394; BROSIUS 1995, S. 422-424) belegt, dass sich - im Rahmen einer nach Jahrgangsstufen differenzierten Analyse des geographischen Gesamtinteresses - lediglich die beiden zuvorgenannten Jahrgangsstufen signifikant voneinander unterscheiden (Signifikanzniveau: 5%). Unterstrichen wird die statistische Bedeutsamkeit des Unterschieds zudem durch den t-Test für unabhängige Stichproben. Dieser geht davon aus, dass in der Population die Nullhypothese gelten würde - das heißt: Das geographische Interesse der 174 befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 unterscheidet sich

nicht vom geographischen Gesamtinteresse der 121 Probanden der Jahrgangsstufe 13. Da der p-Wert jedoch im vorliegenden Fall p = ,001 beträgt und somit das Stichprobenergebnis unter Gültigkeit der H_0-Hypothese nur extrem selten auftritt, muss die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese H_1 (Die Populationsmittelwerte der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 unterscheiden sich signifikant) verworfen werden.

Auf *Subskalenniveau* (vgl. Abb. 7) ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Subskala "Naturkatastrophen" über alle Jahrgangsstufen hinweg sehr hoch. Bezüglich der Subskala "Informationen über Jugendliche" ist von der Jahrgangsstufe 10 an eine stetige und in zwei Fällen signifikante Abnahme des Interesses zu konstatieren. Während die Abnahme des Interesses mutmaßlich entwicklungspsychologisch zu erklären ist, unterstreicht der Kurvenverlauf zugleich den hohen Stellenwert von Informationen über gleichaltrige Jugendliche in der Sekundarstufe I. Die ohnehin hohen Mittelwerte der Subskala "Lebensalltag der Menschen" übersteigen in der Jahrgangsstufe 13 den Mittelwert der Subskala "Informationen über Jugendliche" und kennzeichnen somit eine Akzentverschiebung innerhalb des personenbezogenen Themenblocks. Bezüglich des Interesses an der Subskala "Umweltprobleme" ist nach einem leichten Rückgang von der Jahrgangsstufe 8 zur Jahrgangsstufe 11 ein erneuter Anstieg des Interesses in der Sekundarstufe II zu verzeichnen. Zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13 erweist sich der Unterschied als statistisch bedeutsam (p = ,008). In gleicher Weise dokumentiert sich in den Subskalen "Topographie" und "Landschaft/Klima" ein Interessenanstieg im Verlauf der Sekundarstufe II. Zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13 ist dieser in der Subskala "Topographie" - ebenso wie in der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" - signifikant.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die in Kapitel 4.1.1 skizzierte Rangfolge der einzelnen Subskalen (vgl. Abb. 6) mit leichten Modifikationen über alle Jahrgangsstufen hinweg abzeichnet. So interessieren sich beispielsweise die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen die Vereinigten Staaten von Amerika im Geographieunterricht behandelt werden, gleichermaßen für den Bereich "Naturkatastrophen", während sie in beiden Jahrgangsstufen der Bereich "Wirtschaft/Besiedlung" weitaus weniger interessiert. Auf Einzelitem-Niveau zeigen sich darüber hinaus einige Modifikationen, die bei der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollten: Die Schülerinnen und Schüler der

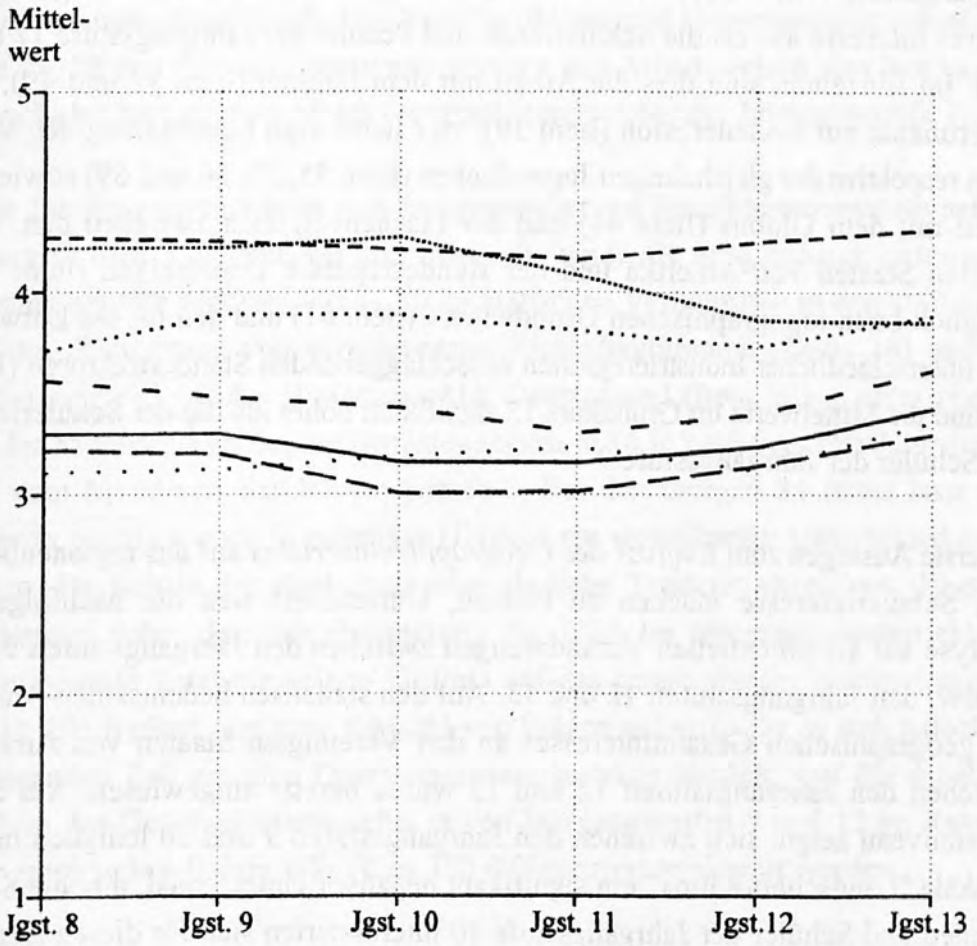


Abb. 7 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe 9 (n = 210) weisen bei neun Einzelitems der USA ein signifikant höheres Interesse auf als die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 (n = 174). Im Einzelnen sind dies die Arbeit mit dem Internet (Item 32 und 49), die Experimente zur Bodenerosion (Item 39), vier Items zum Lebensalltag der Menschen respektive der gleichaltrigen Jugendlichen (Item 55, 20, 56 und 69) sowie die Arbeit mit dem Globus (Item 44) und der Flächenvergleich zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland (Item 72). Lediglich beim topographischen Grundwissen (Item 01) und den für die Entwicklung unterschiedlicher Industrieregionen ausschlaggebenden Standortfaktoren (Item 25) sind die Mittelwerte im Grundkurs 12 signifikant höher als die der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9.

Um erste Aussagen zum *Einfluss des Geographieunterrichts* auf das regionenbezogene Schülerinteresse machen zu können, konzentriert sich die nachfolgende Analyse auf die potentiellen Veränderungen zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 bzw. den Jahrgangsstufen 12 und 13. Auf den statistisch bedeutsamen Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an den Vereinigten Staaten von Amerika zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13 wurde bereits hingewiesen. Auf Subskalenniveau zeigte sich zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 lediglich in der Subskala "Landschaft/Klima" ein signifikant negativer Unterschied, d.h. die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 interessierten sich für diesen Bereich weitaus weniger als die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Jahrganggstufe 9 befragt wurde. Demgegenüber ist von der Jahrgangsstufe 12 zur Jahrgangsstufe 13 in nahezu allen Subskalen ein Anstieg des Schülerinteresses zu verzeichnen; in den Subskalen "Topographie", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" sind diese Unterschiede zudem signifikant und damit statistisch bedeutsam. Während in der Hypothese 6 davon ausgegangen wurde, dass lediglich eine Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 einen positiven Einfluss auf das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler hat, zeigen die zuvor skizzierten Ergebnisse, dass dies scheinbar auch für den Bereich der USA zutrifft. Unterstrichen wird diese Vermutung durch eine Analyse der Einzelitems: Bei nahezu einem Drittel aller Items (32,4%) ist der Mittelwert zu Beginn der Jahrgangsstufe 13 signifikant höher als der entsprechende Wert zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 - thematisch handelt es sich hier um das topographische Grundwissen (Items 01), den Einfluss des politisch-wirtschaftlichen Systems auf die Raumnutzung (Item 36), die Landwirt-

schaft in den USA (Item 02), vier Items zur Industrie (Item 22, 25, 66 und 05) sowie drei Items zum Bereich der Umweltprobleme und Umweltschutzmaßnahmen (Item 28, 38 und 73). Alle genannten Themen und Arbeitsweisen sind laut bayerischem Lehrplan Gegenstand des Geographieunterrichts der Jahrgangsstufe 12.

In der Jahrgangsstufe 9 zeigt sich demgegenüber auf Einzelitemniveau ein nahezu disparates Bild: Lediglich bei drei Items, die eindeutig geographisch-unterrichtsrelevante Aspekte repräsentieren - die klimatischen Verhältnisse in den USA (Item 60), die Auswertung von verschiedenen Klimadiagrammen (Items 18) und der Flächenvergleich USA - Bundesrepublik Deutschland (Item 72) -, unterscheidet sich der Mittelwert zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 in negativer Hinsicht signifikant vom Mittelwert der Jahrgangsstufe 9. Bei den übrigen 34 Items lässt sich weder in positiver noch in negativer Hinsicht ein signifikanter Unterschied nachweisen. Da sich in der Realschule eine ähnliche Tendenz abzeichnet, liegt die Vermutung nahe, dass die Behandlung der USA im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 nahezu keinen Einfluss auf das geographische Schülerinteresse ausübt. Ein Befund, der eine Vielzahl von Fragen aufwirft! Da es sich jedoch im vorliegenden Fall um eine Querschnittsuntersuchung handelt, soll der mögliche Einfluss des Geographieunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 12 im Rahmen einer empirischen Folgestudie (Kap. III) differenziert analysiert werden.

4.1.3 *Interessenunterschiede zwischen den Schularten*

Die Datenlage erlaubt einen Schularten-Vergleich innerhalb der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10. Da die letztgenannte Jahrgangsstufe im Hauptschulbereich nicht verpflichtend ist, reduziert sich der Schularten-Vergleich in der Jahrgangsstufe 10 auf die Gruppe der Realschüler und die Gruppe der Gymnasiasten.

Eine Analyse der *Skalensummenwerte*, differenziert nach Jahrgangsstufen und Schularten, zeigt tendenziell einen stetigen Anstieg des Schülerinteresses von der Hauptschule über die Realschule zum Gymnasium (vgl. Abb. 8). Auf den ersten Blick ist das geographische Gesamtinteresse an den USA innerhalb der Gruppe der Gymnasiasten am ausgeprägtesten. Die pro Jahrgangsstufe gesondert durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalysen belegen jedoch, dass sich die Probanden der einzelnen Schularten hinsichtlich des geographischen Gesamtinteresses an den USA

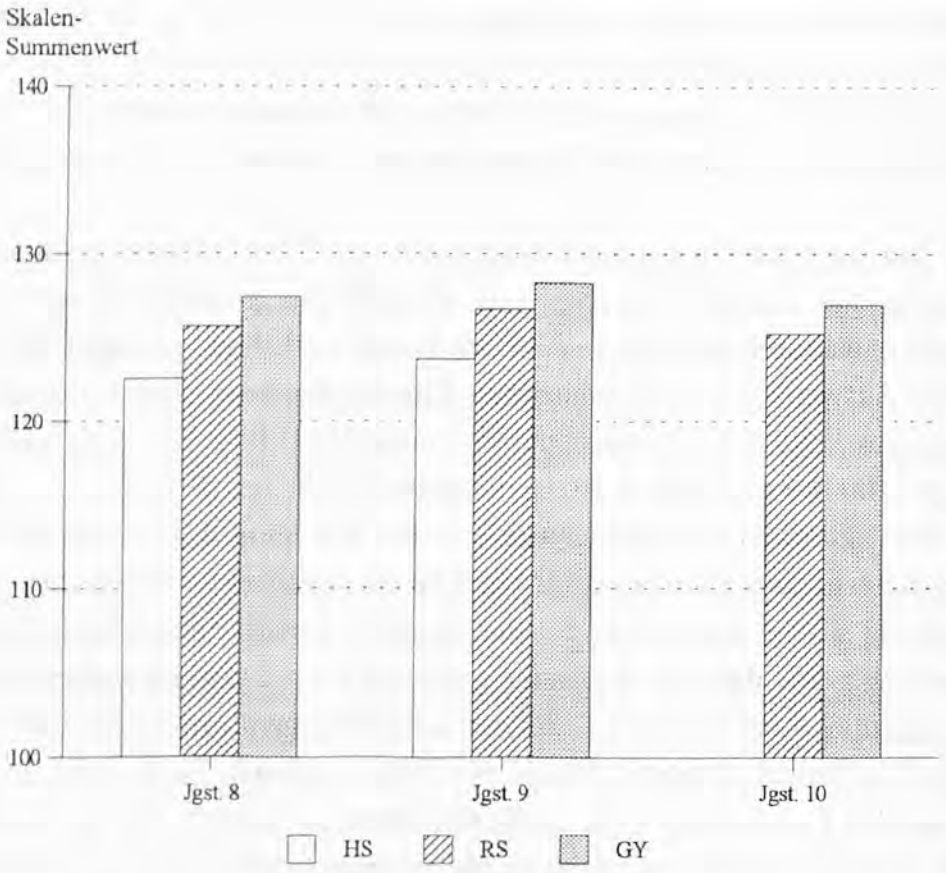


Abb. 8 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 an den USA, differenziert nach Schularten

in keiner Jahrgangsstufe signifikant voneinander unterscheiden (Jgst. 8: F Prob. = ,1344, Jgst. 9: F Prob. = ,1330, Jgst. 10: F Prob. = ,4013). Unterstrichen wird dies u.a. im Rahmen einer nach Jahrgangsstufen differenzierten Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Variablen Geschlecht, Schulart, Reiseerfahrung etc. auf das geographische Gesamtinteresse. Die Eta-Werte der Multiplen Klassifikationsanalyse (MCA) belegen, dass die unabhängige Variable "Schulart" in sämtlichen Jahrgangsstufen kaum Varianz erklärt (Jgst. 8: ETA = 0.10, Jgst. 9: ETA = 0.08, Jgst. 10: ETA = 0.05). Für die weitere Auswertung der Daten sowie die Lehrplangestaltung und Unterrichtspraxis ist eine schulartenspezifische Differenzierung somit nicht zwingend erforderlich.

Auf *Subskalenniveau* bestätigt sich weitestgehend der zuvor genannte Befund: In den Subskalen "Topographie", "Naturkatastrophen", "Landschaft/Klima", "Wirt-

schaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" bestehen laut einfaktorieller Varianzanalyse und Tukey-Test zwischen den Probanden der einzelnen Schularten keine nennenswerten signifikanten Unterschiede. Einzig bei den personenbezogenen Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen" sind mehrere signifikante Unterschiede zu konstatieren. Generell gilt: Mit zunehmender Schulbildung steigt das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lebensalltag der Menschen. So interessieren sich beispielsweise zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 die Schülerinnen und Schüler der Realschule - im Vergleich zur Hauptschule - signifikant stärker für den Lebensalltag der Menschen, während die Gymnasiasten für die gleiche Subskala ein signifikant höheres Interesse als die Realschüler zeigen.

Auffällig ist ferner eine Beobachtung innerhalb der Subskala "Informationen über Jugendliche". Sowohl zu Beginn der Jahrgangsstufe 8 als auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 ist das Interesse der Hauptschüler am Lebensalltag von gleichaltrigen Jugendlichen signifikant niedriger als das entsprechende Interesse der Realschüler und Gymnasiasten. Auch auf Einzelitemniveau bestätigt sich, dass die Hauptschüler an Internetkontakten (Item 32), Berichten von Jugendlichen, in denen diese ihr Land beschreiben (Item 56), und Informationen über den Schulalltag und die Freizeitinteressen (Item 69) ein signifikant geringeres Interesse aufweisen als die Mitschülerinnen und Mitschüler der übrigen Schularten. Neben der unterschiedlichen Sozialisation mögen die geringeren Kontakte von Hauptschülern zu Menschen aus den USA (vgl. Kap. 4.1.6) einen möglichen Erklärungsansatz bieten. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Subskala "Informationen über Jugendliche" auch innerhalb der Gruppe der Hauptschüler (n = 337) ein vergleichsweise hohes Interesse auf sich zieht und mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 3{,}92$ die zweitinteressanteste Subskala darstellt.

4.1.4 *Geschlechterdifferenzen*

Bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an den Vereinigten Staaten von Amerika lassen sich zwischen der Gruppe der Mädchen (n = 1065) und der Gruppe der Jungen (n = 938) keine signifikanten Geschlechterdifferenzen konstatieren (vgl. Abb. 9). Unterstrichen wird dies durch die nahezu identischen Skalensummenwerte der Gesamtstichprobe (♀ sum = 126,15, ♂ sum = 126,34) sowie durch die pro Jahrgangsstufe gesondert durchgeführten t-Tests.

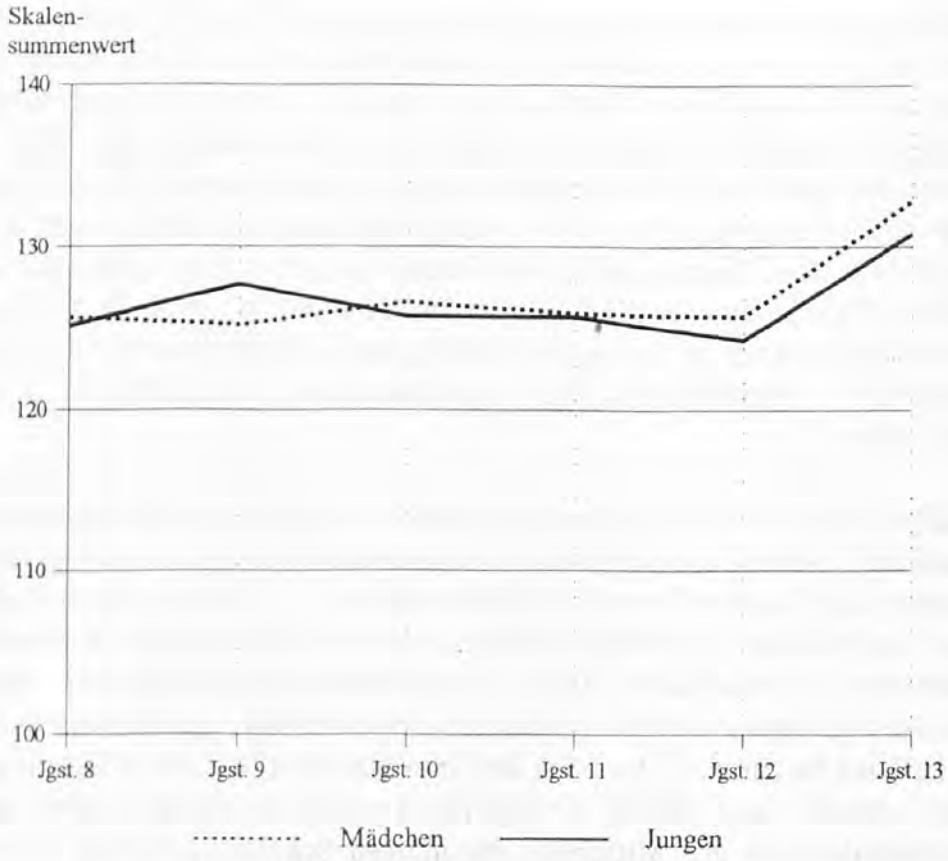


Abb. 9 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Im Rahmen einer *getrennten Analyse* beider Gruppen zeigt sich auf Subskalenniveau sowohl innerhalb der Gruppe der Mädchen als auch innerhalb der Gruppe der Jungen eine klare Positionierung der jeweiligen Schülerinteressen an einzelnen geographischen Themenbereichen (vgl. Tab. 3): Spitzenreiter innerhalb der Gruppe der Mädchen ist die Subskala "Informationen über Jugendliche", bei den Jungen die Subskala "Naturkatastrophen". Während letztere bei den Schülerinnen mit einem vergleichsweise hohen Mittelwert ($\bar{x} = 4{,}25$) auf Platz zwei steht, zeigt sich bei den Jungen zwischen dem ersten Platz und der nachfolgenden Subskala "Informationen über Jugendliche" eine ausgeprägtere Diskrepanz der Mittelwerte. Die Subskalen "Lebensalltag der Menschen" und "Umweltprobleme" nehmen - gemäß der Rangfolge in Abb. 6 - sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Plätze drei und vier ein. Die deutlichste Verschiebung zeigt sich hinsichtlich der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung". Während diese bei den Jungen noch vor den Subskalen "Topographie" und "Landschaft/Klima" auf Platz fünf steht, bilden die in der

Mädchen (n = 1065)			
Rang	Subskala	Mean	Std Dev
1	Informationen über Jugendliche	4,37	,7419
2	Naturkatastrophen	4,25	,7513
3	Lebensalltag der Menschen	3,89	,6829
4	Umweltprobleme	3,45	,7818
5	Topographie	3,27	,8193
6	Landschaft/Klima	3,10	,8181
7	Wirtschaft/Besiedlung	2,94	,6743

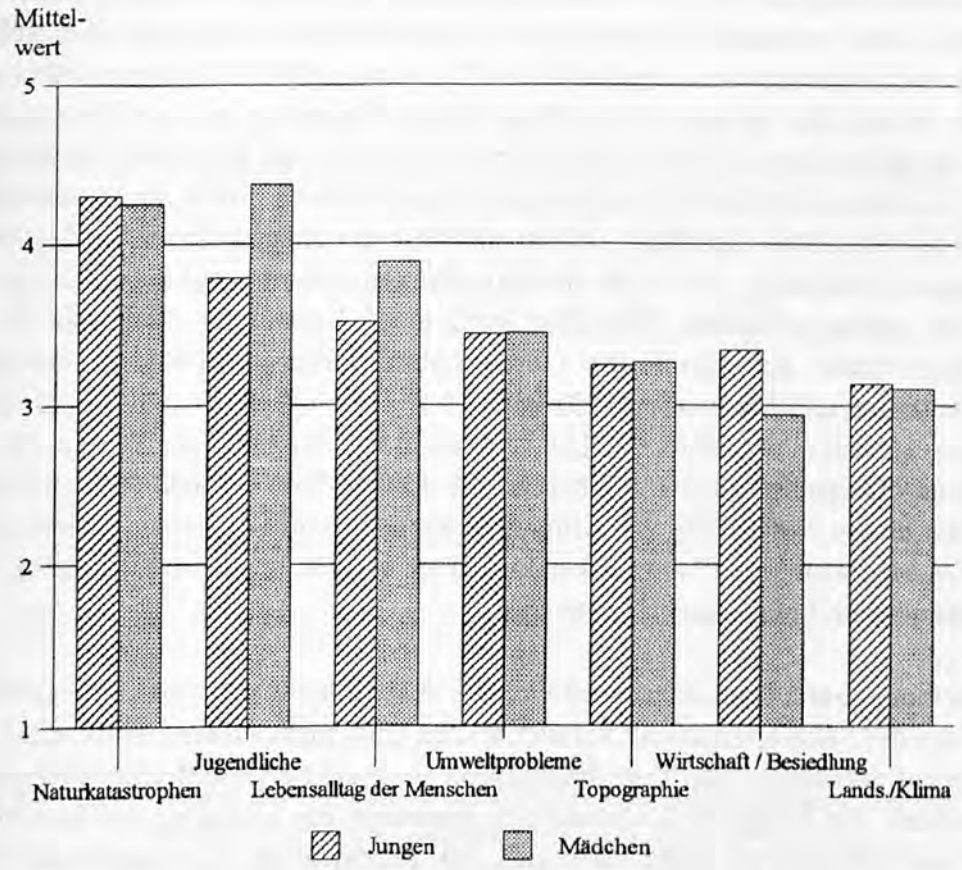
Jungen (n = 938)			
Rang	Subskala	Mean	Std Dev
1	Naturkatastrophen	4,31	,7635
2	Informationen über Jugendliche	3,79	,9649
3	Lebensalltag der Menschen	3,52	,7428
4	Umweltprobleme	3,44	,8333
5	Wirtschaft/Besiedlung	3,34	,7171
6	Topographie	3,25	,8547
7	Landschaft/Klima	3,13	,8374

Tab. 3 Das geographische Interesse der Mädchen und Jungen an einzelnen Subskalen der USA

Subskala 1.6 zusammengefassten wirtschafts- und siedlungsgeographischen Einzelitems das Schlusslicht innerhalb der Gruppe der Mädchen. Mit Ausnahme der letztgenannten Subskala zeichnet sich somit in beiden Geschlechtergruppen eine ähnliche Rangfolge der Interessen ab.

Unterstrichen wird dies z.T. durch eine separate Analyse und mittelwertsbezogene Hierarchisierung der 37 Einzelitems innerhalb der Gruppe der Mädchen bzw. innerhalb der Gruppe der Jungen. Unter den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen befinden sich in beiden Gruppen acht Items, die - bei unterschiedlichen Listenplätzen und divergierenden Mittelwerten - sowohl von den Schülerinnen (n = 1065) als auch von den Schülern (n = 938) als besonders interessant eingestuft werden. Im Einzelnen sind dies die Items 07 und 08 aus dem Bereich der Naturkatastrophen, vier Items zum Lebensalltag der Menschen (Item 32, 55, 69 und 62), das topographische Grundwissen (Item 01) und die per Reiseprospekt ermittelten Tourismusregionen und Sehenswürdigkeiten der USA (Item 48). Darüber hinaus gibt es jedoch auch - beispielsweise bei den Items 49 (Mit Hilfe des Internets Daten zur Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmarkt besorgen) und 31 (Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme der Menschen in den USA informieren) - ausgeprägte Geschlechterdifferenzen.

Während sich die bisherigen Ergebnisse in erster Linie auf relationale Beziehungen innerhalb der Gruppe der Mädchen bzw. innerhalb der Gruppe der Jungen bezogen, zielen die nachfolgenden Signifikanztests auf einen direkten *Vergleich* der geschlechtsspezifischen Mittelwerte pro Subskala und Einzelitem. Die in Abb. 10 pro *Subskala* paarweise angeordneten Mittelwerte der Mädchen und Jungen zeigen, dass sich die geographischen Interessen der Schülerinnen und Schüler in drei Subskalen deutlich voneinander unterscheiden. Entsprechende t-Tests für unabhängige Stichproben belegen, dass die Mädchen innerhalb der Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen" ein signifikant höheres Interesse als die Jungen aufweisen (p = ,000), während die Jungen ein signifikant höheres Interesse für die Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" zeigen (p = ,000). In allen übrigen Subskalen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachweisen. Die für die Gesamtstichprobe (n = 2014) skizzierten Trends bestätigen sich auch im Rahmen einer nach Jahrgangsstufen differenzierten Analyse der Daten. So zeigen beispielsweise die Mädchen über alle Jahrgangsstufen hinweg ein signifikant höheres Interesse für die personenbezogene Subskala "Informationen über Jugendliche", während die Jungen über alle Jahrgangsstufen hinweg ein signifikant höheres Interesse für die Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" zeigen. Sämtliche Ergebnisse decken sich mit den Befunden anderer Interessestudien (z.B. BAUER 1969, S. 107; DIJK & RIEZEBOS 1992, S. 86; HEMMER & HEMMER 1996b, S. 42; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996, S. 51f). Verblüffend ist einzig der nicht signifikante Unterschied in der Subskala "Umweltprobleme". Gewöhnlich zeigen die Mädchen hier ein signifikant höheres Interesse als die Jungen (vgl. HEMMER & HEMMER 1996b, S. 42; OBERMAIER 1997, S. 77).



p = ,095	p = ,000	p = ,000	p = ,754	p = ,689	p = ,000	p = ,369

Abb. 10 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Mädchen und Jungen (n = 1065 bzw. 938, Anordnung der Subskalen in Anlehnung an Abb. 7)

Bei einer Analyse möglicher Geschlechterdifferenzen auf *Einzelitemniveau* treten in 75,7 Prozent aller Fälle signifikante Unterschiede zu Tage. In der Regel bestätigen sich hier die zuvor auf Subskalenniveau ermittelten Geschlechterdifferenzen. So zeigen beispielsweise die Mädchen bei sämtlichen personenbezogenen Einzelitems der Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen" ein signifikant höheres Interesse, während die Jungen bei sämtlichen Items der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" ein signifikant höheres Interesse aufweisen. In der Subskala "Umweltprobleme" zeigt sich zudem eine interessante Modifikation bzw. Korrektur des o.a. Befundes: Während die Mädchen bei drei

Items - den Fragen, welche Umweltbelastungen es in den USA gibt (Item 37), wodurch diese verursacht werden (Item 29) und welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt unternommen werden (Item 73) - ein signifikant höheres Interesses zeigen, weisen die Jungen ein signifikant höheres Interesse bei den Items auf, in denen es um konkrete Zahlen und Diagramme zur Luft- und Wasserverschmutzung (Item 28) sowie die Auswertung von umweltpolitisch relevanten Satellitenbildern (Item 12) geht. Das signifikant höhere Interesse der Jungen für die beiden letztgenannten Items mag - neben der thematischen Anbindung - mit der Auswahl der Medien zusammenhängen. Bekräftigt wird diese Vermutung durch die in der Vorgängerstudie dokumentierten Geschlechterdifferenzen bezüglich einzelner Arbeitsweisen und Medien (vgl. HEMMER/HEMMER 1997, S. 71 und 76). Darüber hinaus zeigt sich in der Subskala "Landschaft/Klima" ein ähnliches Bild wie in der Subskala "Umweltprobleme": Während die Jungen hier ein signifikant höheres Interesse für die Auswertung von Klimadiagrammen (Item 18) zeigen, interessieren sich die Mädchen signifikant stärker für Bilder und Fotos aus verschiedenen US-amerikanischen Landschaften (Item 45).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an den USA nicht unterscheidet, dass sich jedoch auf Subskalen- und Einzelitemniveau ausgeprägte Geschlechterdifferenzen abzeichnen. Ein Vergleich der jeweiligen Interessen von Mädchen und Jungen mit der Unterrichtsrealität zeigt, dass sich der gegenwärtige Geographieunterricht vorrangig an den Interessen der Jungen orientiert. Eine stärkere Berücksichtigung des personenbezogenen Schülerinteresses von Mädchen würde sich nicht nur für die Mädchen, sondern - wie Tab. 3 zeigt - auch für die Jungen als vorteilhaft erweisen.

4.1.5 *Bedeutung von Reiseerfahrungen*

Im Fragebogenanhang wurde u.a. ermittelt, ob einzelne Schülerinnen und Schüler bereits eine Reise in die USA unternommen haben, wann dies zuletzt der Fall war und wohin diese Reise geführt hat (Item 79). Von den 1992 Probanden, die hierzu eine Angabe gemacht haben, waren 285 Schülerinnen und Schüler (14,3%) mindestens einmal in den USA, davon 110 Schüler (5,5% der Gesamtstichprobe) sogar mehrmals. Nach Jahrgangsstufen differenziert steigen die Prozentzahlen derer, die mindestens eine Reise in die USA unternommen haben, von 12,2% in der Jahrgangsstufe 8 auf 24,2% in der Jahrgangsstufe 13 (vgl. Tab. 4). Im Rahmen einer weiteren, jahrgangsstufenbezogenen Differenzierung der Daten nach Schularten zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums über die meisten Reiseerfahrungen verfügen. So waren beispielsweise in der Jahrgangsstufe 9 bereits

21% der Gymnasiasten, 5,5% der Realschüler und 10,3% der Hauptschüler einmal oder mehrfach in den USA gewesen.

Jgst.	Anzahl der Probanden, die mindestens einmal in den USA waren							
	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		insgesamt	
8	12	7,3%	23	10,4%	34	19,3%	69	12,2%
9	17	10,3%	11	5,5%	44	21,0%	72	12,6%
10			11	6,2%	29	14,6%	40	10,6%
11					36	19,5%	36	19,5%
12					39	22,5%	39	22,5%
13					29	24,2%	29	24,2%

Tab. 4 Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einmal in den USA waren, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (7,3% = Prozentzahl aller befragten Hauptschüler der Jahrgangsstufe 8)

Als Hauptreiseziele wurden von den Probanden am häufigsten die US-Bundesstaaten Florida (49 Nennungen) und Kalifornien (22 Nennungen) sowie die Städte New York (37 Nennungen), Los Angeles (11 Nennungen), Chicago (9 Nennungen) und San Francisco (8 Nennungen) genannt.

Eine Analyse der *Skalensummenwerte*, differenziert nach Reiseerfahrungen, zeigt in Parallelität zur Reisehäufigkeit einen leichten Anstieg des geograpischen Gesamtinteresses an den USA (vgl. Abb. 21). Während die Schülerinnen und Schüler, die über keinerlei Reiseerfahrung verfügen, einen Skalensummenwert von sum = 125,80 aufweisen, liegt dieser bei den Probanden, die bereits einmal in den USA waren, bei sum = 127,31 bzw. sum = 130,87 bei denen, die bereits mehrere Reisen in die USA unternommen haben. Als signifikant erweisen sich diese Unterschiede jedoch nur zwischen den Probanden, die noch nie bzw. die bereits mehrmals in den Vereinigten Staaten von Amerika waren. Auf *Subskalenniveau* (vgl. Tab. 5) bestätigt sich die zuvor skizzierte Tendenz in drei Subskalen: Laut einfaktorieller Va-

rianzanalyse und Multiplem Vergleichstest ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die bereits mehrfach in den USA waren, in den Subskalen "Topographie", "Lebensalltag der Menschen" und "Wirtschaft/Besiedlung" signifikant höher als das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die noch nie in den USA waren. Darüber hinaus bestehen auf Subskalenniveau keine weiteren signifikanten Unterschiede.

Subskala	Reiseerfahrungen USA					
	noch nicht		einmal		mehrmals	
	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev
1.1 Topographie	3,24	,8251	3,32	,8955	3,43	,8835
1.2 Naturkatastrophen	4,28	,7517	4,27	,7558	4,26	,8693
1.3 Landschaft/Klima	3,10	,8221	3,13	,8601	3,24	,8301
1.4 Informationen über Jugendliche	4,09	,9034	4,15	,9088	4,19	,8631
1.5 Lebensalltag der Menschen	3,70	,7361	3,75	,7608	3,90	,6701
1.6 Wirtschaft/Besiedlung	3,11	,7153	3,18	,7576	3,29	,7308
1.7 Umweltprobleme	3,44	,8075	3,45	,8329	3,50	,7433

Tab. 5 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach Reiseerfahrungen

4.1.6 *Bedeutung von persönlichen Kontakten*

Item 83 des Fragebogenanhangs ermöglicht Aussagen dazu, ob einzelne Schülerinnen und Schüler Kontakt zu Menschen in bzw. aus den USA haben, wie häufig dies der Fall ist und in welcher Beziehung die jeweiligen Personen zueinander stehen. Von den 1949 Schülerinnen und Schülern, die hierzu eine Angabe gemacht haben, verfügen immerhin 794 Probanden (40,7%) über gelegentliche bis ständige Kontakte zu Menschen aus den USA. Von diesen haben 517 (26,5% der Gesamtstichprobe) gelegentliche, 154 (7,9%) häufige und 123 (6,3%) ständige Kontakte. In den meisten Fällen handelt es sich um Freunde (59,3%), gefolgt von Verwandten (35,3%) und Mitschülern (5,4%). Interessant ist darüber hinaus eine Differenzierung nach Schularten: Während fast die Hälfte aller Gymnasiasten (46,8%) über mindestens gelegentliche Kontakte verfügen, sind dies in der Realschule 35,5% der Probanden und in der Hauptschule 30,6%. In der Jahrgangsstufe 9, in der die Vereinigten Staaten von Amerika im Geographieunterricht behandelt werden, zeigt sich zum Schuljahresbeginn - differenziert nach den jeweiligen Bezugspersonen - beispielsweise folgendes Bild:

Kontaktperson	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Ges.
Verwandte	17	24	40	81
Mitschüler/innen	1	1	6	8
Freunde	28	46	53	127
Gesamt	46	71	99	216

Tab. 6 Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9, die einen persönlichen Kontakt zu Menschen in den USA haben, differenziert nach Schulart und Bezugsperson

Für die sich in Kapitel IV ableitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen ist jedoch ebenso zu berücksichtigen, das 1155 Schülerinnen und Schüler (59,3%) angaben, über keine Kontakte zu Menschen in bzw. aus den USA zu verfügen.

Ein Vergleich der *Skalensummenwerte*, differenziert nach der Anzahl der Kontakte (vgl. Abb. 23), zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die über gelegentliche bis ständige Kontakte verfügen, ein relativ hohes geographisches Gesamtinteresse für die Vereinigten Staaten von Amerika aufweisen (die Skalensummenwerte bewegen

sich zwischen sum = 129,1 und sum = 131,5), während das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die über keine persönlichen Kontakte verfügen, mit sum = 123,88 deutlich geringer ist. Laut einfaktorieller Varianzanalyse und multiplem Vergleichstest unterscheidet sich die letztgenannte Gruppe signifikant von den übrigen drei Gruppierungen. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass bereits ein gelegentlicher Kontakt zu Menschen aus den USA ausreicht, um ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse für die Region zu haben.

Subskala	Kontakte zu Menschen aus den USA							
	gar nicht		gelegentlich		häufig		ständig	
	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev
1.1 Topographie	3,20	,8398	3,31	,8010	3,42	,7883	3,43	,8551
1.2 Naturkatastrophen	4,26	,7453	4,32	,7401	4,25	,8230	4,22	,8664
1.3 Landschaft/Klima	3,06	,8210	3,17	,8038	3,22	,8193	3,27	,8648
1.4 Informationen über Jugendliche	4,02	,9282	4,17	,8502	4,39	,7182	4,14	,9846
1.5 Lebensalltag der Menschen	3,60	,7496	3,85	,6522	3,99	,6319	3,85	,8682
1.6 Wirtschaft/Besiedlung	3,05	,7224	3,23	,6849	3,23	,7103	3,31	,7207
1.7 Umweltprobleme	3,41	,8204	3,50	,7664	3,52	,7791	3,52	,8548

Tab. 7 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA, differenziert nach der Kontakthäufigkeit zu Menschen in den USA

Auch auf *Subskalenniveau* (vgl. Tab. 7) dokumentiert sich laut einfaktorieller Varianzanalyse und Tukey-Test - mit Ausnahme der Themenbereiche "Naturkatastrophen" und "Umweltprobleme" - in allen übrigen Subskalen ein signifikanter Unter-

schied zwischen den Probanden, die über keine bzw. über mindestens gelegentliche Kontakte zu Menschen aus den USA verfügen. Ob es sich dabei um Freunde, Verwandte oder Mitschüler handelt, spielt aus statistischer Sicht keine Rolle.

Die bisherigen Ergebnisse unterstreichen mehrfach die Relevanz eines persönlichen Kontaktes für das geographische Interesse an einer Region. Neben der Tatsache, dass 40,7% der Schülerinnen und Schüler bereits über solche Kontakte verfügen, mag es sich für die Unterrichtspraxis als positiv erweisen, dass 76,8% aller Befragten gern bzw. ziemlich gern Menschen aus den USA kennenlernen würden (vgl. Abb. 24). Darüber hinaus gaben mehr als 80% aller Befragten an, dass sie gern mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen würden, um sich mit ihnen über ihr und unser Land auszutauschen (Item 32).

4.1.7 *Bedeutung des außerschulischen Interesses an den USA*

Erwartungsgemäß zeigen die Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Aktionsraum über alle Jahrgangsstufen hinweg ein hohes Interesse für die Vereinigten Staaten von Amerika. Auf die Frage, wie stark sie sich für die USA auch außerhalb des Geographieunterrichts interessieren (Item 86), gaben 77,4% der 2014 Probanden an, dass sie diese Region sehr bzw. einigermaßen interessiere. Im Gegensatz zu den 900 Schülerinnen und Schülern (45,9%), die die höchste Position der fünfstufigen Antwortskala ankreuzten, behaupteten nur 45 Probanden (2,3%), dass die USA sie gar nicht interessieren. Das sich in Abb. 25 widerspiegelnde hohe Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA korrespondiert mit den Ergebnissen der Vorgängerstudie und dem Wunsch der Probanden, eine Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika zu unternehmen (vgl. Abb. 22) bzw. einen Menschen aus dieser Region kennenzulernen (vgl. Abb. 24).

Dass zwischen dem allgemeinen und dem geographischen Interesse an den USA eine *Beziehung* besteht, zeigt sich beispielsweise darin, dass die 45 Schülerinnen und Schüler, die sich auch außerhalb des Geographieunterrichts nicht für die USA interessieren, das durchschnittlich niedrigste geographische Gesamtinteresse an der Region haben (sum = 98,69), während die 900 Schülerinnen und Schüler, die sich auch außerhalb des Geographieunterrichts sehr stark für die USA interessieren, den höchsten Skalensummenwert aufweisen.

Die USA interessieren mich generell ...	n	Geographisches Interesse sum	SD
sehr	900	135,11	18,3951
einigermaßen	617	123,93	17,4649
teils / teils	280	115,17	17,7824
wenig	121	106,27	18,4377
gar nicht	45	98,69	25,2450

Zwischen den beiden extremen Positionen ist ein stetiger Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an den USA zu konstatieren. Unterstrichen wird dies u.a. durch den hohen Korrelationskoeffizienten von r = ,4750 und die entsprechende Scatterplot-Darstellung. Auch auf Subskalenniveau lässt sich in sämtlichen Fällen eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Interesse an den USA und dem Interesse an einzelnen geographischen Themenbereichen nachweisen. Besonders ausgeprägt ist diese in den Subskalen "Lebensalltag der Menschen" und "Wirtschaft/Besiedlung".

Dass das allgemeine Interesse an einer Region einen starken *Einfluss* auf das geographische Interesse ausübt, belegen nicht zuletzt die Eta-Werte der mehrfaktoriellen Varianz- und Multiplen Klassifikationsanalyse (vgl. Abb. 11): Unter den unabhängigen Variablen "Geschlecht", "Jahrgangsstufe", "Reiseerfahrung", "Persönliche Kontakte" und "Außerschulisches Interesse" leistet die letztgenannte Variable den mit Abstand höchsten und zugleich signifikanten Erklärungsbeitrag für das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an den USA (Eta = ,48). Auch auf Subskalenniveau erklärt das "Außerschulische Interesse" in sämtlichen Subskalen die meiste Varianz.

*** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS ***

SUM (USA)		Geographisches Gesamtinteresse an den USA (n = 2014)
by	Item 75	Geschlecht
	Item 88	Jahrgangsstufe
	Item 79	Reiseerfahrungen in den USA
	Item 83	Persönliche Kontakte zu Menschen aus den USA
	Item 86	Die USA interessen mich mich auch außerhalb des GU

Grand Mean = 126,27

Variable + Category	N	Unadjusted Dev'n	Eta	Adjusted for Independents Dev'n	Beta
Geschlecht					
1 Jungen	899	-,14		,26	
2 Mädchen	1028	,12		-,23	
			,01		,01
Jahrgangsstufe					
8	537	-,98		-,47	
9	558	,36		,90	
10	361	-,07		-,32	
11	180	-,52		-2,62	
12	171	-1,25		-1,74	
13	120	5,50		5,26	
			,07		,08
Reiseerfahrungen					
1 noch nicht	1659	-,42		,06	
2 einmal	164	1,40		-,99	
3 mehrmals	104	4,56		,54	
			,06		,02
Persönliche Kontakte					
1 ständig	121	3,94		,82	
2 häufig	153	5,56		,92	
3 gelegentlich	510	2,84		1,53	
4 gar nicht	1143	-2,43		-,89	
			,15		,05
Außerschulisches Interesse					
1 gar nicht	45	-27,59		-27,30	
2 wenig	119	-19,91		-19,55	
3 teils/teils	275	-11,03		-10,82	
4 einigermaßen	603	-2,00		-2,07	
5 sehr	885	8,87		8,79	
			,48		,47

Abb. 11 Der Einfluss ausgewählter unabhängiger Variablen auf das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler (n = 2014) an den USA (Multiple Klassifikationsanalyse)

4.2 Das geographische Schülerinteresse an der GUS

4.2.1 *Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen*

Die für die Gesamtstichprobe (n = 2014) berechneten Mittelwerte der 37 Einzelitems bewegen sich zwischen $\bar{x}$ = 2,26 und 3,66. Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten von Amerika, wo der Mittelwert von nur 7 Einzelitems unter dem theoretischen Durchschnittswert von $\bar{x}$ = 3,00 liegt, trifft dies für den Bereich der GUS in 23 Fällen (62,2%) zu.

Hierarchisiert man die 37 Einzelitems nach dem Grad ihrer Interessantheit (d.h. nach dem jeweiligen Mittelwert der 2014 Probanden), so zeichnet sich eine klare Rangfolge ab (vgl. Tab. 8): Das höchste Interesse gilt Item 74 "Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in Russland aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen" ($\bar{x}$ = 3,65). Für das hohe Interesse scheinen in erster Linie die Novität und Popularität des Mediums Internet eine wichtige Rolle zu spielen. Während ca. 60% aller Befragten betonten, dass sie ein solcher Internetkontakt (sehr) interessiert, gaben nur 30,7% aller Probanden an, dass sie gern Menschen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten kennenlernen würden (Item 82). Dem Spitzenreiter "Internetkontakte" folgen auf Platz zwei die Naturkatastrophen respektive die von ihnen ausgehenden Gefahren für den Menschen ($\bar{x}$ = 3,61), sowie auf Platz drei die Lebensweise und die Probleme der Eskimo in Sibirien ($\bar{x}$ = 3,58). Bei der letztgenannten Gruppe handelt es sich um eine bekannte Minorität, deren Interessantheit u.a. durch die Andersartigkeit und die extremen Lebensbedingungen im Randbereich des Nordpolarmeeres gefördert wird. Die Arktis/Antarktis zählen - neben Nordamerika/USA und Australien - zu den drei Regionen der Erde, welche die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht am meisten interessieren (vgl. HEMMER & HEMMER 1997, S. 40).

Unter den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen befinden sich - neben den zuvor genannten Items 14 und 74 - drei weitere Items, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen, insbesondere der Jugendlichen auseinandersetzen (Item 26, 03 und 04). Des Weiteren gehören zu den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen die Items 19 (Erklären können, weshalb es vor einigen Jahren in Armenien zu einem großen Erdbeben kam) und 61 (Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt) sowie zwei Items aus dem Bereich der Wirtschaftsgeographie. Da die beiden letztgenannten Items die Nutzung des Internets einschließen (Item 67) bzw. einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herstellen (Item 46), stoßen sie bei den Probanden auf ein weitaus höheres Interesse als die klassischen wirtschaftsgeographischen Fragestellungen.

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS

Rang	Item Nr.	inhaltlicher Schwerpunkt	Häufigkeitsverteilung (%) 5	4	3	2	1	mean	Std. dev.
1	74	Internetkontakte zu Jugendlichen	41,5	17,7	16,2	11,5	12,3	3,652	1,429
2	53	Gefahren durch Naturkatastrophen	25,1	33,9	22,8	11,5	6,4	3,601	1,165
3	14	Lebensweise und Probleme der Eskimo	23,6	36,4	21,4	11,1	7,4	3,578	1,178
4	26	Schulalltag und Freizeitinteressen	27,5	31,5	19,7	12,2	8,9	3,567	1,255
5	03	Lebensalltag der Menschen	16,2	35,8	24,9	14,2	8,0	3,385	1,155
6	19	Entstehung von Erdbeben	18,3	32,0	26,3	14,4	8,8	3,368	1,190
7	04	Länderberichte von Jugendlichen	16,4	29,9	26,1	17,2	9,9	3,259	1,211
8	67	Weltmarktposition (Internet)	23,2	18,9	24,3	21	11,9	3,205	1,332
9	46	Wirtschaftliche Beziehungen zur BRD	15,1	26,7	28,2	20,5	9,2	3,181	1,191
10	61	Tourismus (Reiseprospekte)	17,2	27,0	23,1	18,9	13,3	3,160	1,289
11	42	Zusammenleben/Konflikte versch. Nationalitäten	12,4	26,6	28,7	20,2	11,3	3,085	1,191
12	65	Umweltschutzmaßnahmen	12,1	24,5	30,5	21,3	10,9	3,056	1,177
13	54	Topographisches Grundwissen	12,8	25,2	28,4	20,1	13,0	3,047	1,220
14	50	Verursacher von Umweltproblemen	9,6	24,2	32,2	23,3	10,2	2,997	1,128
15	59	Experimente zur Bodenerosion	15,3	19,8	24,0	24,4	15,9	2,941	1,303

16	35	Waldschäden/Gewässer (Satellitenbilder)	11,1	23,5	26,1	25,7	13,4	2,932	1,212
17	11	Aktuelle Probleme der Menschen (Zeitung)	9,0	22,8	33,0	21,0	14,0	2,919	1,163
18	40	Nationalitäten/Volksgruppen	9,9	22,2	30,4	24,4	12,9	2,918	1,172
19	34	Umweltbelastungen	7,7	22,1	33,4	24,4	12,1	2,889	1,117
20	21	Flächenvergleich zur BRD	9,2	18,5	27,5	25,5	19,1	2,730	1,226
21	15	Bilder verschiedener Landschaften	6,7	17,2	32,9	28,2	14,8	2,725	1,114
22	43	Gliederung einer Stadt	6,3	19,1	30,2	26,3	17,7	2,697	1,152
23	33	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	4,6	17,6	35,1	26,9	15,6	2,687	1,076
24	71	Raumrelevanz des politisch-wirtschaftlichen Systems	7,5	15,6	29,8	30,5	16,0	2,681	1,144
25	47	Aktuelle Entwicklungen in der Industrie (Reportagen)	6,3	17,2	30,1	28,4	17,6	2,659	1,141
26	39	Erschließung des Landes	5,7	18,4	28,8	29,0	17,8	2,651	1,138
27	70	Bedeutung des Dienstleistungssektors	5,5	16,4	30,8	30,4	16,2	2,642	1,104
28	13	Großlandschaften	4,4	15,3	33,1	30,3	16,5	2,606	1,069
29	09	Industrie	3,6	14,2	33,5	31,5	16,9	2,559	1,042
30	63	Rohstoffvorkommen (Atlas)	4,4	14,3	31,2	30,2	19,1	2,543	1,089
31	06	Topographische Skizze (Zeichnen)	6,7	17,0	24,4	27,0	24,6	2,541	1,220
32	57	Lage (Globus)	8,1	13,6	26,2	26,6	24,6	2,536	1,229
33	68	Standortfaktoren verschiedener Industrieregionen	3,0	13,7	32,3	33,4	16,7	2,524	1,021

34	64	Klimatische Verhältnisse	2,9	13,3	32,7	33,2	17,0	2,514	1,018
35	58	Luft-/Wasserverschmutzung	4,8	14,3	28,2	31,8	20,3	2,512	1,112
36	23	Landwirtschaft	3,1	11,0	25,8	35,7	23,8	2,334	1,054
37	30	Vergleich verschiedener Klimadiagramme	3,4	9,0	24,8	35,6	27,0	2,259	1,057

Tab. 8 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS
5 = interessiert mich sehr, 4 = interessiert mich,
3 = teils / teils, 2 = interessiert mich wenig,
1 = interessiert mich gar nicht

Im Mittelfeld - d.h. zwischen den Themen und Arbeitsweisen, die die Schülerinnen und Schüler besonders bzw. nur wenig interessieren - befinden sich sowohl im oberen als auch im unteren Bereich Gruppierungen von themenspezifisch verwandten Einzelitems: Im oberen Mittelfeld (zwischen den Rangplätzen 11 und 19) sind dies beispielsweise fünf Einzelitems, die das Themenspektrum der Umweltprobleme und Umweltschutzmaßnahmen repräsentieren, im unteren Mittelfeld (zwischen den Rangplätzen 22 und 30) sieben Einzelitems aus dem Bereich der Wirtschaftsgeographie. Das Schlusslicht mit einem Mittelwert von $\bar{x} \leq 2{,}50$ bilden die Landwirtschaft in der GUS (Item 23) sowie der Vergleich von Klimadiagrammen aus unterschiedlichen Regionen des Landes (Item 30). Neben der thematischen Anbindung (vgl. Item 64, $\bar{x} = 2{,}51$) mögen beim letztgenannten Einzelitem das mathematische Denkvermögen und die Abstraktheit des Mediums einen Einfluss auf das Schülerinteresse ausgeübt haben.

Eine separate Analyse der 16 Einzelitems, die den Umgang mit einem für den Geographieunterricht typischen Medium respektive eine fachspezifische Arbeitsweise beinhalten, legt den Schluss nahe, dass die eher innovativen und handlungsorientierten Medien/Arbeitsweisen (z.B. die Arbeit mit dem Internet, Experimente), die im Schulalltag jedoch nur selten eingesetzt werden, im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, während die eher abstrakten und im Geographieunterricht häufig eingesetzten Medien/Arbeitsweisen (z.B. Atlaskarten, Zahlen und Diagramme) am unteren Ende der Beliebtheitsskala rangieren. Unterstrichen wird dies durch eine faktorenanalytisch vorgenommene empirische Subskalierung der 16 Einzelitems: Ausgewiesen wurden drei Faktoren mit einem Eigenwert ≥ 1.0. Faktor 1 vereinigt die für den Geographieunterricht charakteristischen Medien/Arbeitsweisen

wie Karten, Bilder, Zahlen und Diagramme, Faktor 2 die sprachlich orientierten Medien (z.B. Zeitungsartikel, Reportagen und Länderberichte) und Faktor 3 die eher selten eingesetzten Medien/Arbeitsweisen Internet und Experiment. Nach Überprüfung der Reliabilität mit Hilfe des α-Koeffizienten von CRONBACH und einer Berechnung der jeweiligen Mittelwerte für die Gesamtstichprobe bestätigt sich der o.a. Befund: Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich am meisten für den dritten Faktor ($\bar{x}$ = 3,27), während sie dem zweiten und ersten Faktor ein weitaus geringeres Interesse entgegenbringen ($\bar{x}$ = 3,00 bzw. 2,60).

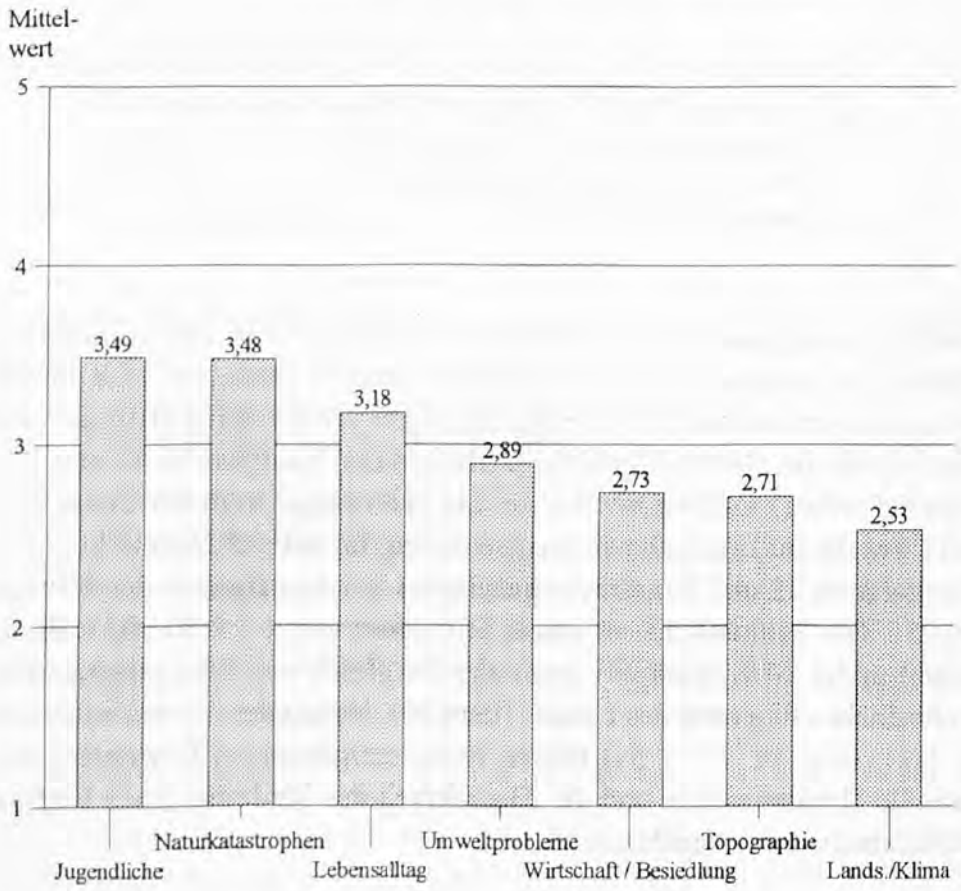


Abb. 12 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Subskalen der GUS

Bezüglich der Themen ergibt sich auf *Subskalenniveau* die in Abb. 12 dokumentierte Rangfolge des Interesses von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen geographischen Themenbereichen. Demzufolge interessieren sich die Schülerinnen und Schüler am meisten für die Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Naturkatastrophen" - die Mittelwerte dieser beiden Subskalen sind nahezu iden-

tisch ($\bar{x}$ = 3,49 bzw. 3,48). Während die Subskala "Lebensalltag der Menschen" noch einen relativ hohen Mittelwert aufweist ($\bar{x}$ = 3,18), liegt der Mittelwert der Subskala "Umweltprobleme" bereits unter dem theoretischen Durchschnittswert von $\bar{x}$ = 3,00. Bezüglich der Subskalen "Wirtschaft/Besiedlung" und "Topographie" ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen niedrig ($\bar{x}$ = 2,73 bzw. 2,71). Das absolute Schlusslicht bildet die Subskala "Landschaft/Klima" mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 2,53.

Vergleicht man die Interessen der Schülerinnen und Schüler mit der Unterrichtsrealität, so bestehen auch hier - ähnlich wie in den USA - zum Teil erhebliche Diskrepanzen: Die Themen und Arbeitsweisen, die laut bayerischem Lehrplan im Geographieunterricht am meisten behandelt werden, finden das geringste Interesse, während die Themen und Arbeitsweisen, die im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, mit Ausnahme der Naturkatastrophen eher selten behandelt werden.

4.2.2 *Entwicklung des Schülerinteresses*

Aufgrund der in Kapitel 4.1.2 angeführten Gründe konzentriert sich die Datenauswertung in erster Linie auf die 1071 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 des Gymnasiums. Bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten ist von der Jahrgangsstufe 8 bis zur Jahrgangsstufe 13 ein kontinuierlicher Anstieg des Schülerinteresses zu verzeichnen (vgl. Abb. 20). Während dieser innerhalb der Sekundarstufe I nur schwach ausgeprägt ist, zeigt sich im Verlauf der gymnasialen Oberstufe ein deutlicher Anstieg des Interesses. Die einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt insgesamt einen signifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen (F Prob. = ,000). Laut Tukey-Test unterscheiden sich die Skalensummenwerte der 121 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 signifikant von den Skalensummenwerten aller übrigen Jahrgangsstufen. Darüber hinaus unterstreicht der t-Test für unabhängige Stichproben die statistische Bedeutsamkeit des Interessenanstiegs von der Jahrgangsstufe 12 zur Jahrgangsstufe 13 (p = ,003).

Auf *Subskalenniveau* ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Informationen über die gleichaltrigen Jugendlichen in der GUS in sämtlichen Jahrgangsstufen sehr hoch (vgl. Abb. 13). Lediglich in der Jahrganggstufe 13 wird dieses von den Subskalen "Lebensalltag der Menschen" und "Naturkatastrophen" übertroffen. Bezüglich des Interesses an der Subskala "Lebensalltag der Menschen" sind zwischen den Jahrgangsstufen 8 und 13 zwei deutliche Anstiege zu verzeichnen; der

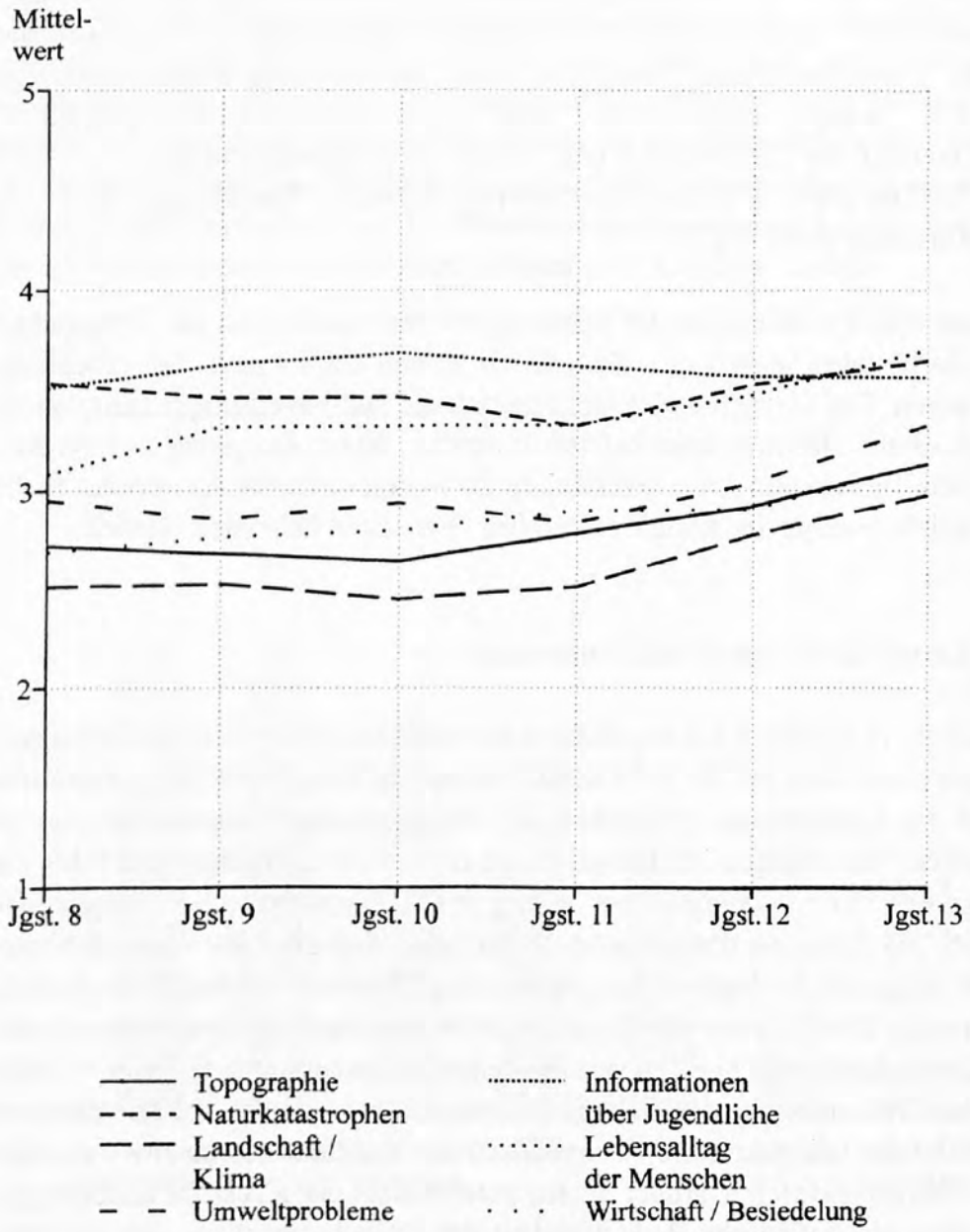


Abb. 13 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen.

Erste zwischen den Jahrgangsstufen 8 und 9, der Zweite innerhalb der Sekundarstufe II. Als signifikant erweisen sich der erstgenannte Fall sowie der Interessenanstieg zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13. In Abgrenzung zu den Spitzenreitern verlaufen die Kurven der übrigen Subskalen auf einem deutlich niedrigeren Niveau, zum Teil unterhalb des theoretischen Mittelwertes von $\bar{x} = 3{,}00$. In der Subskala "Umweltprobleme" deutet sich erst ab Beginn der Sekundarstufe II ein erkennbarer Anstieg des Schülerinteresses an. Als signifikant erweist sich dieser sowohl zwischen den Jahrgangsstufen 11 und 12 als auch zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13. Insgesamt lässt sich somit für den Bereich der gymnasialen Oberstufe konstatieren, dass mit Ausnahme der Subskala "Informationen über Jugendliche" in allen Subskalen ein erkennbarer Anstieg des Schülerinteresses zu verzeichen ist. Neben den bereits erwähnten signifikanten Fällen ist dieser Anstieg auch in den Subskalen "Wirtschaft/Besiedlung" und "Topographie" (zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13) sowie in der Subskala "Landschaft/Klima" (zwischen den Jahrgangsstufen 11 und 12) statistisch bedeutsam.

Als ein weiteres Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich das in Kapitel 4.2.1 skizzierte Verhältnis der einzelnen Subskalen (vgl. Abb. 12) mit leichten Modifikationen über alle Jahrgangsstufen hinweg abzeichnet. So interessieren sich beispielsweise die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen Russland und die übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht behandelt werden, gleichermaßen für den Themenbereich "Informationen über Jugendliche", während sie der Bereich "Landschaft/Klima" in beiden Jahrgangsstufen weitaus weniger interessiert. Auf Einzelitem-Niveau zeigen sich darüber hinaus einige Modifikationen, die bei der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen sind: Während die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 lediglich bei Item 67 ("Mit Hilfe des Internets Daten über die wirtschaftliche Stellung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten auf dem Weltmarkt besorgen") ein signifikant höheres Interesse als die Probanden der Jahrgangsstufe 12 aufweisen, sind es im umgekehrten Fall zehn Einzelitems. So interessieren sich die Oberstufenschüler signifikant stärker für ein topographisches Grundwissen (Item 54 und 06), die verschiedenen Großlandschaften (Item 13 und 15), das Klima (Item 64), die Erschließung des Landes (Item 39), den Lebensalltag der Menschen (Item 03), die Industrie (Item 09) und die Umweltproblematik (Item 34 und 50).

Um erste Aussagen zum *Einfluss des Geographieunterrichts* auf das regionenbezogene Schülerinteresse machen zu können, konzentriert sich die nachfolgende Analyse - ebenso wie in Kapitel 4.1.2 - auf die potentiellen Veränderungen zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 bzw. zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13. Auf Subskalenniveau lässt sich zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 kein einziger Fall nachweisen, in der die Differenz zwischen den jeweiligen Mittelwerten

statistisch bedeutsam ist. Demgegenüber ist zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13 - neben dem Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an der GUS - in vier Subskalen ("Topographie", "Lebensalltag der Menschen", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme") ein signifikanter Anstieg des Schülerinteresses zu konstatieren. Die Beobachtungen unterstreichen die Aussagen der Hypothese 6, demzufolge das geographische Interesse der Schülerinnen und Schülern an der GUS durch eine Behandlung der entsprechenden Region in der Jahrgangsstufe 9 kaum gefördert wird, während die Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten in der gymnasialen Oberstufe einen scheinbar positiven Einfluss auf das Schülerinteresse ausübt. Eine weitere Bestätigung erfährt diese Vermutung durch eine Analyse der 37 Einzelitems: In 19 Fällen (d.h. bei mehr als 50% aller Einzelitems) ist zwischen den 174 Probanden der Jahrgangsstufe 12 und den 121 Probanden der Jahrgangsstufe 13 ein signifikanter Unterschied zu verzeichnen. So interessieren sich beispielsweise die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 13 signifikant stärker für ein topographisches Grundwissen (Item 54 und 57), das Klima (Item 64 und 30), den Einfluss des politisch-wirtschaftlichen Systems auf die Raumnutzung (Item 71), die Bevölkerungsverteilung (Item 33), die verschiedenen Nationalitäten und Volksgruppen (Item 40 und 42), die gegenwärtigen Probleme der Menschen (Item 11), die Landwirtschaft und Industrie (Item 23, 09, 46, 47, 63 und 68) sowie die Umweltprobleme und Umweltschutzmaßnahmen (Item 34, 50, 59 und 65). Alle genannten Themen und Arbeitsweisen sind laut bayerischem Lehrplan Gegenstand des Geographieunterrichts der Jahrgangsstufe 12.

Im Gegensatz dazu zeigt die Einzelitemanalyse in der Sekundarstufe I ein wenig ermutigendes Bild: Zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 lassen sich lediglich bei vier Items signifikante Unterschiede nachweisen: Während das Interesse an einzelnen klimageographischen Fragestellungen (Item 64 und 30) zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 signifikant niedriger ist, zeichnet sich bezüglich der Experimente zur Bodenerosion (Item 59) und der jüngsten Entwicklungen in der Industrie (Item 47) ein signifikant höheres Interesse ab. Bei den übrigen 33 Einzelitems lassen sich weder in positiver noch in negativer Hinsicht statistisch bedeutsame Mittelwerts-Unterschiede konstatieren. In der Realschule zeigt sich ein ähnliches Bild. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Behandlung der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 nahezu keinen Einfluss auf das Schülerinteresse hat.

Da es sich jedoch im vorliegenden Fall um eine Querschnittsuntersuchung handelt, ist eine empirische Folgeuntersuchung (Kapitel III) unabdingbar, die valide Aussagen zur Entwicklung des geographischen Schülerinteresses und zum Einfluss des Geographieunterrichts auf das geographische Interesse an einer Region erlaubt.

4.2.3 *Interessenunterschiede zwischen den Schularten*

Eine Analyse der *Skalensummenwerte*, differenziert nach Jahrgangsstufen und Schularten (vgl. Abb. 14), zeigt in den Jahrgangsstufen 8 und 9 nahezu identische Werte für die Gruppe der Hauptschüler und die Gruppe der Gymnasiasten. Demgegenüber ist in der Realschule bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an der GUS ein deutlicher Einbruch zu verzeichnen. Besonders ausgeprägt und zu-

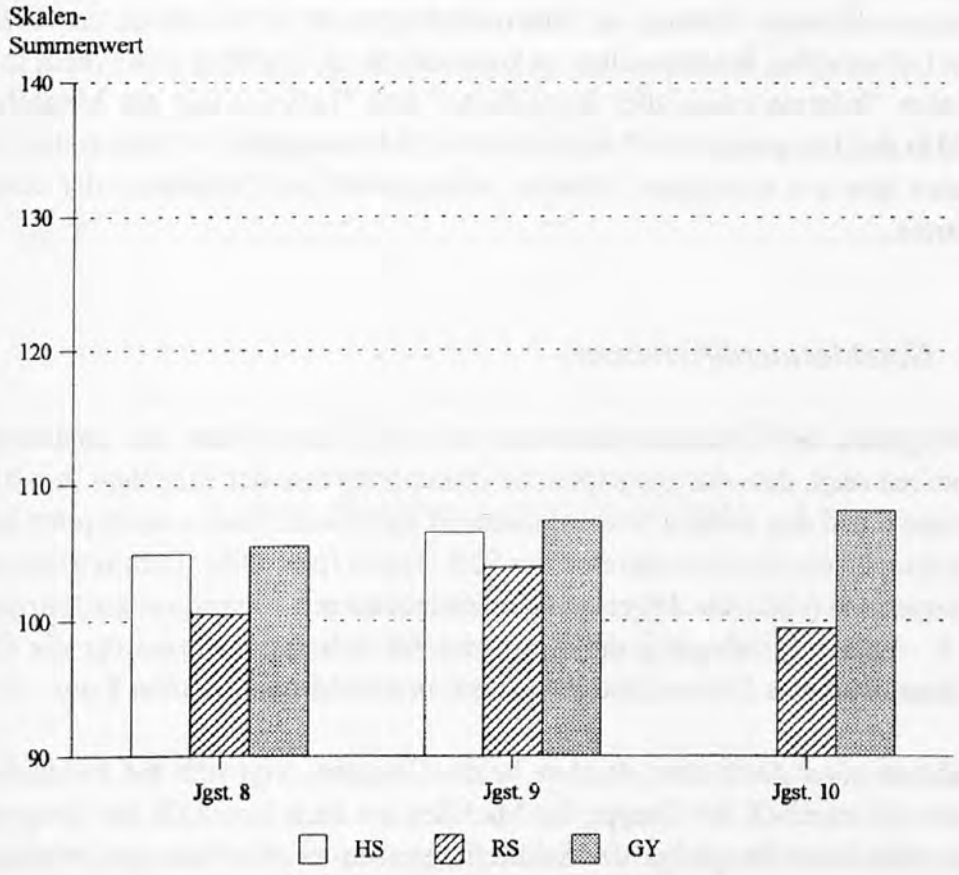


Abb. 14 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 an der GUS, differenziert nach Schularten.

gleich signifikant ist dieser Unterschied zwischen den Realschülern und Gymnasiasten zu Beginn der Jahrgangsstufe 10. Ansonsten lassen sich laut einfaktorieller Varianzanalyse in den einzelnen Jahrgangsstufen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schularten verzeichnen

(Jgst. 8: F Prob. = ,0953, Jgst. 9: F Prob. = ,3054). Für die weitere Auswertung der Daten sowie die Lehrplangestaltung und Unterrichtspraxis ist somit eine schulartenspezifische Differenzierung nicht zwingend erforderlich.

Auch auf *Subskalenniveau* bestätigt sich weitestgehend der zuvor genannte Befund: In den Subskalen "Topographie", "Naturkatastrophen", "Landschaft/Klima", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" bestehen laut einfaktorieller Varianzanalyse und Tukey-Test zwischen den einzelnen Schularten keine nennenswerten signifikanten Unterschiede. Die sich bereits in Kapitel 4.1.3 abzeichnende Tendenz, dass mit zunehmender Bildung ein höheres Interesse der Schülerinnen und Schüler für den Lebensalltag der Menschen zu konstatieren ist, bestätigt sich erneut in den Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen". Sowohl in der Jahrgangsstufe 9 als auch in der Jahrgangsstufe 10 zeigen die Gymnasiasten hier ein signifikant höheres Interesse als die Probanden der übrigen Schularten.

4.2.4 *Geschlechterdifferenzen*

Ein Vergleich der Skalensummenwerte mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, dass das geographische Gesamtinteresse der Mädchen (n = 1065) an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten signifikant stärker ausgeprägt ist als das geographische Gesamtinteresse der 938 Jungen (p = ,005). Differenziert nach Jahrgangsstufen (vgl. Abb. 15) zeigen die Mädchen - mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 9 - über alle Jahrgangsstufen hinweg ein höheres Interesse für die GUS; signifikant ist dieser Unterschied jedoch nur in den Jahrgangsstufen 8 und 13.

Im Rahmen einer *getrennten Analyse* beider Gruppen zeigt sich auf Subskalenniveau sowohl innerhalb der Gruppe der Mädchen als auch innerhalb der Gruppe der Jungen eine klare Rangfolge der Schülerinteressen an einzelnen geographischen Themenbereichen (vgl. Tab. 9): Spitzenreiter innerhalb der Gruppe der Mädchen ist die Subskala "Informationen über Jugendliche", bei den Jungen die Subskala "Naturkatastrophen". In umgekehrter Zuordnung bilden die beiden zuvorgenannten Subskalen den jeweils zweiten Platz innerhalb der Gruppe der Schülerinnen bzw. der Gruppe der Schüler. An dritter Stelle rangiert sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Subskala "Lebensalltag der Menschen". Die deutlichste Verschiebung tritt in der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" zu tage. Während diese bei den Jungen - noch vor den Subskalen "Umweltprobleme" und "Topographie" - auf Platz vier steht, bildet sie in der Gruppe der Mädchen den vorletzten Platz. Schlusslicht ist in beiden Gruppen die Subskala "Landschaft/Klima". Mit Ausnahme der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" zeichnet sich somit sowohl für die Mädchen als

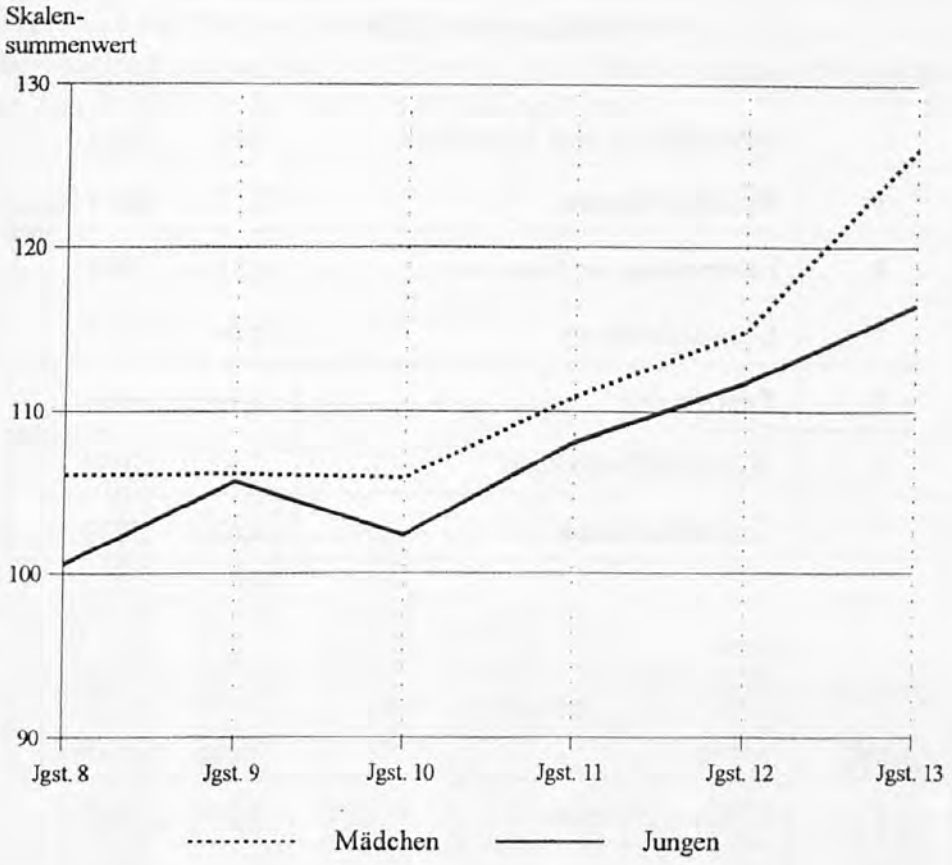


Abb. 15 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht.

auch für die Jungen eine ähnliche Rangfolge des Interesses an einzelnen geographischen Themenbereichen ab.

Ein direkter *Vergleich* der geschlechtsspezifischen Mittelwerte pro Subskala (vgl. Abb. 16) zeigt jedoch, dass in nahezu allen Subskalen ausgeprägte Geschlechterdifferenzen existieren. Abgesehen von den Subskalen "Topographie" und "Landschaft/ Klima" sind diese Unterschiede in allen übrigen Fällen signifikant. Erwartungsgemäß zeigen die Mädchen ein signifikant höheres Interesse in den beiden Subskalen, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen auseinandersetzen, und in der Subskala "Umweltprobleme", die Jungen ein signifikant höheres Interesse in der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung". Erstaunlich ist auf den ersten Blick das signifikant höhere Interesse der Mädchen für die Subskala "Naturkatastrophen".

Mädchen (n = 1065)			
Rang	Subskala	Mean	Std Dev
1	Informationen über Jugendliche	3,80	,9194
2	Naturkatastrophen	3,57	,9354
3	Lebensalltag der Menschen	3,39	,7902
4	Umweltprobleme	2,94	,8595
5	Topographie	2,70	,8453
6	Wirtschaft/Besiedlung	2,62	,7067
7	Landschaft/Klima	2,53	,7739

Jungen (n = 938)			
Rang	Subskala	Mean	Std Dev
1	Naturkatastrophen	3,39	1,0612
2	Informationen über Jugendliche	3,15	1,0344
3	Lebensalltag der Menschen	2,93	,8264
4	Wirtschaft/Besiedlung	2,86	,7893
5	Umweltprobleme	2,84	,9022
6	Topographie	2,73	,9303
7	Landschaft/Klima	2,53	,8481

Tab. 9 Das geographische Interesse der Mädchen und Jungen an einzelnen Subskalen der GUS

Eine mögliche Erklärung bieten - neben der anthropogeographischen Bedeutsamkeit von Naturkatastophen - die Ergebnisse der Faktorenanalyse (Kap. 3.3). Nach durchgeführter Varimax-Rotation ordneten sich die Items 53 und 19 - zum Teil eindeutig, zum Teil mit einer relativ hohen Faktorladung - auch dem Faktor "Umweltproble-

me" zu. Das heißt: Die Schülerinnen und Schüler zählen die Naturkatastrophen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Zusammenhang zu den Umweltproblemen des Landes. Auf die Tatsache, dass Mädchen für Umweltfragen eine höhere Sensibilität zeigen, wurde bereits hingewiesen.

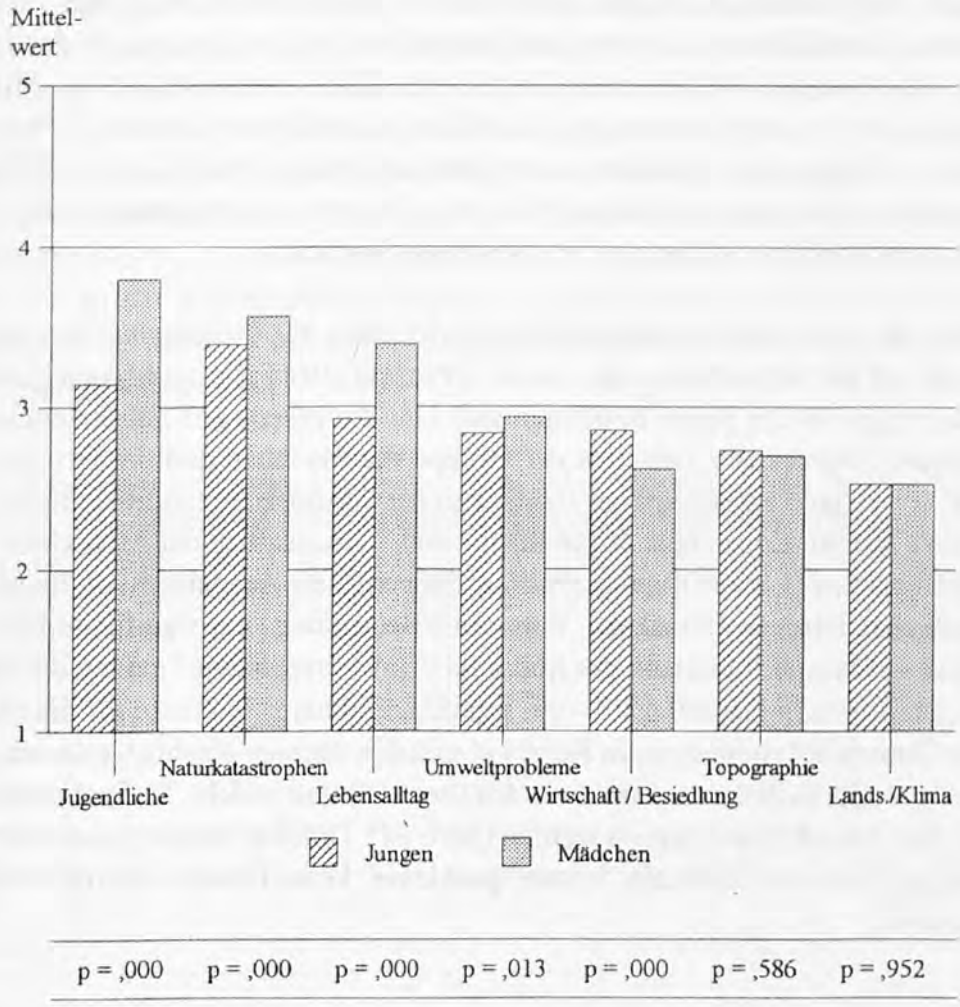


Abb. 16 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Mädchen und Jungen (n = 1065 bzw. 938, Anordnung der Subskalen in Anlehnung an Abb. 17)

Die für die Gesamtstichprobe (n = 2014) skizzierten Trends bestätigen sich auch im Rahmen einer nach Jahrgangsstufen differenzierten, geschlechtsspezifischen Analyse der jeweiligen Mittelwerte pro Subskala. So zeigen beispielsweise die Mädchen

über alle Jahrgangsstufen hinweg ein signifikant höheres Interesse für die Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen". Eine interessante Modifikation der bisherigen Befunde zeichnet sich in der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" ab: Nachdem die Jungen in den Jahrgangsstufen 8, 9, 10 und 11 ein signifikant höheres Interesse für die wirtschafts- und siedlungsgeographischen Fragestellungen zeigen, erfolgt in den Jahrgangsstufen 12 und 13 eine schrittweise Annäherung zwischen den beiden Geschlechtergruppen. In der Jahrgangsstufe 13 weisen Mädchen und Jungen schließlich einen identischen Mittelwert von $\bar{x} = 3{,}11$ auf. Eine weitere Modifikation betrifft die Subskala "Umweltprobleme". Während die Mädchen in den Jahrgangsstufen 8 und 13 ein signifikant höheres Interesse für diesen Bereich aufweisen, gibt es in den Jahrgangsstufen 9 bis 12 keine statistisch bedeutsamen Geschlechterdifferenzen.

Bei einer Analyse möglicher Geschlechterdifferenzen auf *Einzelitemniveau* treten - bezogen auf die Gesamtstichprobe - in 67,6 Prozent aller Fälle signifikante Unterschiede zutage. In der Regel bestätigen sich hier die bereits auf Subskalenniveau ermittelten Unterschiede zwischen der Gruppe der Mädchen und der Gruppe der Jungen. So zeigen die Mädchen bei sämtlichen personenbezogenen Einzelitems der Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen" ein signifikant höheres Interesse, während die Jungen - mit Ausnahme von Item 47 - bei sämtlichen Items der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" ein signifikant höheres Interesse aufweisen. Innerhalb der Subskala "Umweltprobleme" zeigen die Mädchen - ebenso wie in Kapitel 4.1.4 - ein signifikant höheres Interesse für die Frage, welche Umweltbelastungen es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt (Item 34), wodurch diese verursacht werden (Item 50) und welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt unternommen werden (Item 64). Darüber hinaus lassen sich bei den übrigen Items der Subskala "Umweltprobleme" keine Geschlechterdifferenzen nachweisen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das geographische Gesamtinteresse der Mädchen an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten signifikant stärker ausgeprägt ist als das geographische Gesamtinteresse der Jungen. Auf Subskalen- und Einzelitemniveau zeichnen sich zudem eine Reihe bedeutsamer Geschlechterdifferenzen ab. Vergleicht man die jeweiligen Interessen mit der Unterrichtsrealität, so muss erneut festgestellt werden, dass sich der gegenwärtige Geographieunterricht vorrangig an den Interessen der Jungen orientiert. Eine stärkere Berücksichtigung der Interessen von Mädchen würde sich nicht nur für die Gruppe der Schülerinnen, sondern - wie Tab. 9 zeigt - auch für die Gruppe der Schüler als vorteilhaft erweisen.

4.2.5 *Bedeutung von Reiseerfahrungen*

Zu der Frage, ob einzelne Schülerinnen und Schüler bereits eine Reise in die GUS unternommen haben, wann dies zuletzt der Fall war und wohin diese Reise geführt hat (Item 77), liegen 1975 Statements vor. Aus diesen geht hervor, dass 111 Schülerinnen und Schüler (5,6%) bereits einmal in Russland oder einem der übrigen Nachfolgestaaten waren, davon 59 Schülerinnen und Schüler (3% der Gesamtstichprobe) sogar mehrmals. Die Hauptreiseziele waren - neben der russischen Förderation (17 Nennungen), Kasachstan (13 Nennungen) und Lettland (5 Nennungen) - die Städte Moskau (24 Nennungen) und Sankt Petersburg (3 Nennungen). Differenziert nach Schularten und Jahrgangsstufen zeigt sich, dass die Hauptschüler der Jahrgangsstufen 8 und 9 mit Abstand die meisten Reiseerfahrungen aufweisen (vgl. Tab. 10). In der Jahrgangsstufe 9 sind es beispielsweise 14,4% aller befragten Hauptschüler, während es in den übrigen Schularten nur 4% (Realschule) bzw. 2,4% (Gymnasium) sind.

Jgst.	Anzahl der Probanden, die mindestens einmal in den GUS waren							
	Hauptschule		Realschule		Gymnasium		insgesamt	
8	20	12,7%	10	4,5%	9	5,1%	39	7,0%
9	23	14,4%	8	4,0%	5	2,4%	36	6,4%
10			10	5,6%	10	5,0%	20	5,3%
11					7	3,8%	7	3,8%
12					4	2,3%	4	2,3%
13					5	4,2%	5	4,2%

Tab. 10 Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einmal in der GUS waren, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (12,7% = Prozentzahl aller befragten Hauptschüler der Jahrgangsstufe 8)

Die häufigeren Reiseerfahrungen der Hauptschüler mögen daraus resultieren, dass - im Vergleich zu den übrigen Schularten - mehr Schülerinnen und Schüler in Russland aufgewachsen sind, als Aussiedler nach Deutschland kamen und/oder über persönliche Kontakte zu russischen Verwandten verfügen. In den Jahrgangsstufen

8 und 9 gaben 12 bzw. 11 Schülerinnen und Schüler an, dass sie über regelmäßige Kontakte zu Verwandten verfügen. Im Vergleich dazu hatten in der Jahrgangsstufe 9 nur zwei Realschüler sowie kein Gymnasiast einen persönlichen Kontakt zu Verwandten in der GUS.

Eine Analyse der *Skalensummenwerte*, differenziert nach Reiseerfahrungen, zeigt in Parallelität zur Reisehäufigkeit einen Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an der GUS (vgl. Abb. 21). Während die Schülerinnen und Schüler, die über keinerlei Reiseerfahrung verfügen, einen Skalensummenwert von sum = 106,26 aufweisen, liegt dieser bei den Probanden, die bereits einmal in der GUS waren, bei sum = 108,10 bzw. sum = 117,12 bei denen, die bereits mehrere Reisen in die GUS unternommen haben. Trotz des sprunghaften Anstiegs zwischen den beiden letztgenannten Gruppen erweist sich laut Tukey-Test lediglich der Unterschied zwischen den Probanden, die noch nie bzw. die bereits mehrmals in Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten waren, als signifikant. Auf *Subskalenniveau* (vgl. Tab. 11) bestätigt sich die zuvor skizzierte Tendenz in drei Subskalen: Laut einfaktoriel-

Subskala	Reiseerfahrungen GUS					
	noch nicht		einmal		mehrmals	
	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev
1.1 Topographie	2,70	,8766	2,63	,9281	3,12	,9753
1.2 Naturkatastrophen	3,48	,9929	3,36	1,2221	3,47	1,0104
1.3 Landschaft/Klima	2,50	,7977	2,66	,8558	2,93	,9558
1.4 Informationen über Jugendliche	3,48	1,0238	3,61	1,1210	3,52	1,1682
1.5 Lebensalltag der Menschen	3,17	,8357	3,16	,8848	3,32	,9476
1.6 Wirtschaft/Besiedlung	2,71	,7482	2,83	,7219	3,12	,8586
1.7 Umweltprobleme	2,87	,8782	2,99	,9146	3,13	,8510

Tab. 11 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach Reiseerfahrungen

ler Varianzanalyse und multiplem Vergleichstest ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die bereits mehrmals in der GUS waren, in den Subskalen "Topographie", "Landschaft/Klima" und "Wirtschaft/Besiedlung" signifikant höher als das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die noch nie in der GUS waren.

4.2.6 *Bedeutung von persönlichen Kontakten*

Item 81 des Fragebogenanhangs gibt Auskunft darüber, ob einzelne Schülerinnen und Schüler persönliche Kontakte zu Menschen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten haben, wie häufig dies der Fall ist und in welcher Beziehung die jeweiligen Personen zueinander stehen. Von den 1943 Schülerinnen und Schülern, die hierzu eine Angabe gemacht haben, verfügen 398 Probanden (20,5%) über gelegentliche bis ständige Kontakte zu Menschen aus der GUS. Von diesen haben 210 (10,8% der Gesamtstichprobe) gelegentliche, 82 (4,2%) häufige und 106 (5,5%) ständige Kontakte. In den meisten Fällen handelt es sich um Freunde (59,9%), gefolgt von Mitschülern (29,6%) und Verwandten (10,5%). Von Interesse dürfte darüber hinaus eine Differenzierung nach Schularten sein: Während 37,3% aller Hauptschüler über mindestens gelegentliche Kontakte verfügen, sind dies in der Realschule nur 18,2% und 16,7% im Gymnasium. In der Jahrgangsstufe 9, in der die GUS im Geographieunterricht behandelt werden, zeigt sich zum Schuljahresbeginn - differenziert nach den jeweiligen Bezugspersonen - beispielsweise folgendes Bild:

Kontaktperson	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Ges.
Verwandte	11	2	0	13
Mitschüler/innen	21	17	6	44
Freunde	33	21	19	73
Gesamt	65	40	25	130

Tab. 12 Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9, die einen persönlichen Kontakt zu Menschen in der GUS haben, differenziert nach Schulart und Bezugsperson

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass 1544 Schülerinnen und Schüler, d.h. nahezu 80% der Gesamtstichprobe, über keine persönlichen Kontakte zu Menschen aus der GUS verfügen.

Ein Vergleich der *Skalensummenwerte*, differenziert nach der Anzahl der Kontakte, zeigt eine deutliche Korrelation zwischen dem Schülerinteresse auf der einen Seite und der Kontakthäufigkeit auf der anderen Seite (vgl. Abb. 23). Das niedrigste geographische Gesamtinteresse an der GUS haben die Schülerinnen und Schüler, die über keine Kontakte zu Menschen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten verfügen (sum = 105,31), das höchste Interesse haben demgegenüber diejenigen Probanden, die über ständige Kontakte verfügen (sum = 115,25). Ein deutlicher Anstieg des Interesses zeichnet sich zwischen den Schülerinnen und Schülern ab, die über keine bzw. gelegentliche Kontakte verfügen. Ebenso wie in Kapitel 4.1.6 ist laut einfaktorieller Varianzanalyse und multiplem Vergleichstest der Unterschied zwischen der Gruppe, die über keine persönlichen Kontakte zu Menschen aus der GUS verfügt, und den Gruppen, die über mindestens gelegentliche (bis ständige) Kontakte verfügen, stets signifikant.

Ob es sich dabei um einen Kontakt zu Verwandten, Freunden oder Mitschülern handelt, ist für das Schülerinteresse an der GUS von besonderer Bedeutung. Den mit Abstand höchsten Skalensummenwert weisen die Schülerinnen und Schüler auf, die Kontakte zu Verwandten haben (sum = 124,12), an zweiter Stelle folgen die Kontakte zu Freunden (sum = 115,05) und an dritter Stelle diejenigen zu Mitschülerinnen und Mitschülern (sum = 105,30). Zwischen allen drei Gruppen besteht laut einfaktorieller Varianzanalyse ein signifikanter Unterschied (F Prob. = ,000).

Die Tendenz, dass bereits ein gelegentlicher Kontakt zu Menschen aus Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten ausreicht, um ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse für die Region zu haben, bestätigt sich auf *Subskalenniveau* (vgl. Tab. 13) in den Subskalen "Landschaft/Klima", "Lebensalltag der Menschen", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme". Laut Tukey-Test ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die über keine persönlichen Kontakte verfügen, in sämtlichen Fällen signifikant niedriger als das Interesse der Schülerinnen und Schüler aus den übrigen drei Gruppen. In den Subskalen "Topographie" und "Naturkatastrophen" ist der Unterschied lediglich zwischen den Schülerinnen und Schülern signifikant, die über keine bzw. ständige Kontakte verfügen.

Die Ergebnisse unterstreichen somit erneut die Relevanz eines persönlichen Kontaktes für das geographische Interesse an einer Region. Neben der Tatsache, dass 20,5% der Schülerinnen und Schüler über solche Kontakte verfügen, bleibt anzumerken, dass immerhin 599 Probanden (30,7%) angaben, dass sie gern bzw. ziemlich gern einen Menschen aus der GUS kennenlernen würden (vgl. Abb. 24). An einem Internetkontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen (Item 74) waren zudem fast 60% der befragten Schülerinnen und Schüler (sehr) interessiert.

Subskala	Kontakte zu Menschen aus der GUS							
	gar nicht		gelegentlich		häufig		ständig	
	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev	mean	Std Dev
1.1 Topographie	2,67	,8613	2,82	,9060	2,89	,8891	2,98	1,0382
1.2 Naturkatastrophen	3,45	1,0022	3,51	,9720	3,52	,9344	3,74	1,0629
1.3 Landschaft/Klima	2,48	,7862	2,64	,7797	2,74	,9018	2,78	,9708
1.4 Informationen über Jugendliche	3,46	1,0204	3,62	1,0791	3,71	,9272	3,66	1,0742
1.5 Lebensalltag der Menschen	3,13	,8324	3,32	,8238	3,42	,8324	3,39	,8752
1.6 Wirtschaft/Besiedlung	2,69	,7402	2,89	,7210	2,92	,7810	2,97	,9099
1.7 Umweltprobleme	2,85	,8687	3,00	,8354	3,04	,9192	3,14	,9716

Tab. 13 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der GUS, differenziert nach der Kontakthäufigkeit zu Menschen in der GUS

4.2.7 *Bedeutung des außerschulischen Interesses an der GUS*

Dass die Schülerinnen und Schüler sich auch (oder gerade) im außerschulischen Aktionsraum nur wenig für Russland und die übrigen Nachfolgestaaten interessieren, wird in der vorliegenden Studie durch das Antwortverhalten der Probanden (n = 2014) zu Item 85 unterstrichen. Auf die Frage, wie stark sich die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Geographieunterrichts für die GUS interessieren (Item 85), gaben mehr als die Hälfte an, dass sie diese Region nur wenig oder gar nicht interessiere (vgl. Abb. 25). Nur 6,6% der Befragten betonten, dass sie sich auch außerhalb der Schule sehr stark für diese Region interessieren. Das Ergebnis korrespondiert mit den Ergebnissen der Vorgängerstudie und dem geringeren Wunsch der Probanden, eine Reise in die GUS zu unternehmen (vgl.

Abb. 22) bzw. Menschen aus dieser Region kennenzulernen (vgl. Abb. 24).

Dass zwischen dem allgemeinen und dem geographischen Interesse an der GUS eine *Beziehung* besteht, zeigt sich u.a. darin, dass die 417 Schülerinnen und Schüler, die sich generell nicht für die GUS interessieren, das durchschnittlich niedrigste geographische Gesamtinteresse an der Region haben (sum = 84,55), während die Gruppe der 128 Schülerinnen und Schüler, die sich auch außerhalb des Geographieunterrichts sehr stark für die GUS interessiert, den höchsten Skalensummenwert aufweist.

Die GUS interessieren mich generell ...	n	Geographisches Interesse sum	SD
sehr	128	130,76	24,2895
einigermaßen	401	122,56	16,9444
teils / teils	441	112,93	17,5841
wenig	579	102,11	18,5233
gar nicht	417	84,55	23,2555

Zwischen den beiden extremen Positionen ist ein stetiger Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an der GUS zu konstatieren. Unterstrichen wird dies durch den sehr hohen Korrelationskoeffizienten von r = ,5857 und die entsprechende Scatterplot-Darstellung. Auch auf Subskalenniveau lässt sich in sämlichen Fällen eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Interesse an der GUS und dem Interesse an einzelnen geographischen Themenbereichen nachweisen. Besonders ausgeprägt ist diese - ebenso wie im Bereich der USA - in den Subskalen "Lebensalltag der Menschen" und "Wirtschaft/Besiedlung" (r = ,5196 bzw. r = ,5237).

Dass das allgemeine Interesse an einer Region einen starken *Einfluss* auf das geographische Interesse ausübt, belegen die Eta-Werte der mehrfaktoriellen Varianz- und Multiplen Klassifikationsanalyse (vgl. Abb. 17): Unter den unabhängigen Variablen "Geschlecht", "Jahrgangsstufe", "Reiseerfahrung", "Persönliche Kontakte" und "Außerschulisches Interesse" leistet die letztgenannte Variable den mit Abstand höchsten und zugleich signifikanten Erklärungsbeitrag für das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an der GUS (Eta = ,59). Auch auf Subskalenniveau erklärt das "Außerschulische Interesse" in sämtlichen Subskalen die meiste Varianz.

*** MULTIPLE CLASSIFICATION ANALYSIS ***

SUM (USA) Geographisches Gesamtinteresse an der GUS (n = 2014)
by Item 75 Geschlecht
Item 88 Jahrgangsstufe
Item 79 Reiseerfahrungen in der GUS
Item 83 Persönliche Kontakte zu Menschen aus der GUS
Item 86 Die GUS interessiert mich auch außerhalb des GU

Grand Mean = 106,70

Variable + Category	N	Unadjusted Dev'n	Eta	Adjusted for Independents Dev'n	Beta
Geschlecht					
1 Jungen	888	-1,38		-,25	
2 Mädchen	1017	1,20		,22	
			,05		,01
Jahrgangsstufe					
8	528	-3,27		-1,96	
9	547	-1,36		-,17	
10	362	-2,45		-,43	
11	178	2,79		-,69	
12	172	6,50		2,01	
13	118	14,78		9,01	
			,20		,11
Reiseerfahrungen					
1 noch nicht	1803	-,32		,13	
2 einmal	49	,54		-4,03	
3 mehrmals	53	10,26		-,53	
			,07		,03
Persönliche Kontakte					
1 ständig	99	7,13		3,16	
2 häufig	81	5,95		,54	
3 gelegentlich	202	4,67		,72	
4 gar nicht	1523	-1,40		-,33	
			,12		,03
Außerschulisches Interesse					
1 gar nicht	407	-22,10		-21,55	
2 wenig	568	-4,56		-4,32	
3 teils/teils	431	6,19		6,17	
4 einigermaßen	380	16,08		15,37	
5 sehr	119	23,55		22,87	
			,59		,57

Abb. 17 Der Einfluss ausgewählter unabhängiger Variablen auf das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler (n = 2014) an der GUS (Multiple Klassifikationsanalyse)

4.3 Das geographische Schülerinteresse an den USA und der GUS im Vergleich

4.3.1 *Interesse an einzelnen Inhalten und Arbeitsweisen*

Vergleicht man die mittelwertsbezogene Rangfolge der Einzelitems innerhalb der USA-Skala mit der Rangfolge der Einzelitems innerhalb der GUS-Skala (vgl. Abb. 18), so zeichnet sich in beiden Fällen eine weitestgehend ähnliche Rangfolge der Schülerinteressen ab. "Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen" (Item 32 bzw. 74) und "Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen eine Gefahr darstellen" (Items 07 bzw. 53) sind sowohl innerhalb der USA-Skala als auch innerhalb der GUS-Skala die beiden Themen, welche die Schülerinnen und Schüler am meisten interessieren. Informationen über den Lebensalltag der Menschen (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen), Berichte von Jugendlichen, in denen diese ihr Land beschreiben sowie weiterführende Informationen über den Schulalltag und die Freizeitinteressen der Kinder und Jugendlichen nehmen in beiden Skalen nahezu vergleichbare Positionen unter den zehn interessantesten Themen und Arbeitsweisen ein. Auf der anderen Seite befinden sich unter den fünf Themen und Arbeitsweisen, welche die Schülerinnen und Schüler am wenigsten interessieren, in beiden Skalen das Thema Landwirtschaft (jeweils auf Rang 36), der Vergleich von Klimadiagrammen aus verschiedenen Regionen des Landes sowie eine Analyse der Standortfaktoren, die für die Entwicklung unterschiedlicher Industrieregionen in den USA bzw. der GUS ausschlaggebend sind.

Größere Verschiebungen zeichnen sich demgegenüber bei den Items ab, welche die Erschließung und Besiedlung des Landes, die klimatischen Verhältnisse, die Bevölkerungsverteilung, die Rohstoffvorkommen und den Einfluss des politisch-wirtschaftlichen Systems auf die Raumnutzung thematisieren. Während in den beiden erstgenannten Fällen der Rangplatz des jeweiligen Einzelitems innerhalb der USA-Skala deutlich höher ist als in der GUS-Skala, dokumentiert sich in den übrigen Fällen ein umgekehrtes Verhältnis. Relativ gesehen interessieren sich demnach die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA stärker für die Erschließung des Landes und die klimatischen Verhältnisse als dies im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der GUS der Fall ist.
Trotz der zuvorgenannten Ausnahmen ist jedoch in den meisten Fällen eine weitestgehend ähnliche Rangfolge des geographischen Schülerinteresses zu konstatieren. So weisen allein 16 Einzelitems (43,2%) innerhalb der USA- bzw. GUS-Skala einen vergleichbaren Rangplatz auf, der um maximal eine Position variiert (vgl. Abb. 18). Bestätigt wird dies darüber hinaus im Rahmen eines Vergleichs der nach

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und der GUS im Vergleich

Rang	USA Nr.	Item	mean	GUS Nr.	Item	mean	Rang
1	32	Internetkontakte zu Jugendlichen	4,32	74	Internetkontakte zu Jugendlichen	3,66	1
2	07	Gefahren durch Naturkatastrophen	4,31	53	Gefahren durch Naturkatastrophen	3,61	2
3	08	Entstehung von Hurrikanen	4,24	14	Lebensweise und Probleme der Eskimos	3,58	3
4	69	Schulalltag und Freizeitinteressen	4,14	26	Schulalltag und Freizeitinteressen	3,57	4
5	62	Lebensweise u. Probleme der Indianer	4,03	03	Lebensalltag der Menschen	3,39	5
6	55	Lebensalltag der Menschen	3,99	19	Entstehung von Erdbeben	3,37	6
7	48	Tourismus (Reiseprospekte)	3,92	04	Länderberichte von Jugendlichen	3,26	7
8	56	Länderberichte von Jugendlichen	3,84	67	Weltmarktposition (Internet)	3,21	8
9	01	Topographisches Grundwissen	3,68	46	Wirtschaftliche Beziehungen zur BRD	3,19	9
10	20	Zusammenleben / Konflikte versch. Nationalitäten	3,67	61	Tourismus (Reiseprospekte)	3,16	10
11	49	Weltmarktposition (Internet)	3,67	42	Zusammenleben / Konflikte versch. Nationalitäten	3,09	11
12	52	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,65	65	Umweltschutzmaßnahmen	3,06	12
13	29	Verursacher von Umweltproblemen	3,62	54	Topographisches Grundwissen	3,05	13
14	73	Umweltschutzmaßnahmen	3,61	50	Verursacher von Umweltproblemen	3,00	14
15	17	Nationalitäten / Volksgruppen	3,55	59	Experimente zur Bodenerosion	2,94	15
16	38	Experimente zur Bodenerosion	3,55	35	Waldschäden / Gewässer (Satellitenbilder)	2,94	16
17	12	Waldschäden / Gewässer (Satellitenbilder)	3,48	11	Aktuelle Probleme der Menschen (Zeitung)	2,92	17
18	16	Erschließung des Landes	3,43	40	Nationalitäten / Volksgruppen	2,92	18
19	72	Flächenvergleich zur BRD	3,38	34	Umweltbelastungen	2,89	19
20	37	Umweltbelastungen	3,38	21	Flächenvergleich zur BRD	2,73	20
21	31	Aktuelle Probleme der Menschen (Zeitung)	3,35	15	Bilder verschiedener Landschaften	2,73	21
22	45	Bilder verschiedener Landschaften	3,32	43	Gliederung einer Stadt	2,70	22
23	10	Gliederung einer Stadt	3,27	33	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	2,69	23
24	60	Klimatische Verhältnisse	3,23	71	Raumrelevanz des politisch-wirtschaftlichen Systems	2,68	24

25	41	Großlandschaften	3,17	47	Aktuelle Entwicklungen in der Industrie (Reportagen)	2,66	25
26	27	Bedeutung des Dienstleistungssektors	3,06	39	Erschließung des Landes	2,65	26
27	66	Aktuelle Entwicklungen in der Industrie (Reportagen)	3,06	70	Bedeutung des Dienstleistungssektors	2,64	27
28	28	Luft- und Wasserverschmutzung (Diagramme)	3,05	13	Großlandschaften	2,61	28
29	51	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	3,03	09	Industrie	2,56	29
30	44	Lage (Globus)	3,01	63	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,54	30
31	24	Topographische Skizze (Zeichnen)	2,98	06	Topographische Skizze (Zeichnen)	2,54	31
32	36	Raumrelevanz des politisch-wirtschaftlichen Systems	2,94	57	Lage (Globus)	2,54	32
33	22	Industrie	2,82	68	Standortfaktoren verschiedener Industrieregionen	2,52	33
34	25	Standortfaktoren verschiedener Industrieregionen	2,76	64	Klimatische Verhältnisse	2,51	34
35	18	Vergleich verschiedener Klimadiagramme	2,74	58	Luft- und Wasserverschmutzung (Diagramme)	2,51	35
36	02	Landwirtschaft	2,74	23	Landwirtschaft	2,34	36
37	05	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,63	30	Vergleich verschiedener Klimadiagramme	2,26	37

Abb. 18 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und der GUS im Vergleich

Mittelwerten hierarchisierten Subskalen einer jeden Region (vgl. Abb. 6 und 12). Neben den Naturkatastrophen zeigen die Schülerinnen und Schüler in beiden Regionen ein hohes Interesse für den Lebensalltag der Menschen und die Umweltprobleme des Landes, während die klassisch wirtschafts- und physiogeographischen Themen und Arbeitsweisen sie eher wenig interessieren. Berücksichtigt man, dass für den Bereich der GUS die Mittelwerte der Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Naturkatastrophen" sowie "Wirtschaft/Besiedlung" und "Topographie" nahezu identisch sind, so kann - auf Subskalenniveau - für beide Regionen eine nahezu identische Rangfolge des Schülerinteresses an einzelnen geographischen Themenbereichen konstatiert werden.

Die in Hypothese 1 genannte Vermutung, dass es bestimmte geographische Themen und Arbeitsweisen gibt, die die Schülerinnen und Schüler unabhängig davon, ob im Geographieunterricht gerade die USA oder die GUS behandelt werden, stets mehr oder weniger interessieren, kann somit als bewiesen angesehen werden. Während in den bisherigen Interessenstudien lediglich darauf hingewiesen wurde, dass sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise besonders stark für personenbezogene Themen interessieren, liefert die vorliegende Studie einen Nachweis, dass die Rangfolge der Interessen an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der Allgemeinen Geographie innerhalb unterschiedlicher regionaler Kontexte wiederkehrend ähnlich ist. Für den Bereich der fachspezifischen Arbeitsweisen bedeutet dies, dass unabhängig vom regionalen Bezug die eher innovativen und anschaulichen Medien/Arbeitsweisen (z.B. die Arbeit mit dem Internet, Länderberichte von Jugendlichen, Experimente) im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, während die eher abstrakten und komplexen Medien/Arbeitsweisen (z.B. Diagramme und Karten) am unteren Ende der Beliebtheitsskala rangieren.

Die o.a. Ergebnisse bezogen sich auf einen Vergleich der jeweiligen Rangplätze einzelner Themen und Arbeitsweisen innerhalb der USA- bzw. GUS-Skala. Die Befunde der Kapitel 4.1.1 und 4.2.1 - nach denen beispielsweise 81,1 % aller USA-Items einen Mittelwert von $\bar{x} \geq 3{,}00$ aufweisen, während dies im Bereich der GUS nur 37,8 % sind - weisen jedoch daraufhin, dass sich das geographische Interesse der Schülerinnen und Schülern bezüglich beider Regionen deutlicher voneinander unterscheidet als dies bisher thematisiert wurde.

Bezogen auf die Gesamtstichprobe (n = 2014) zeigt ein Vergleich der Skalensummenwerte (USA: sum = 126,10, GUS: sum = 106,63), dass das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an den USA erwartungsgemäß signifikant höher ist als das geographische Gesamtinteresse an der GUS (p = ,000). Auch auf Subskalenniveau (vgl. Abb. 19) ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen Themenbereich aus den Vereinigten Staaten von Amerika stets höher

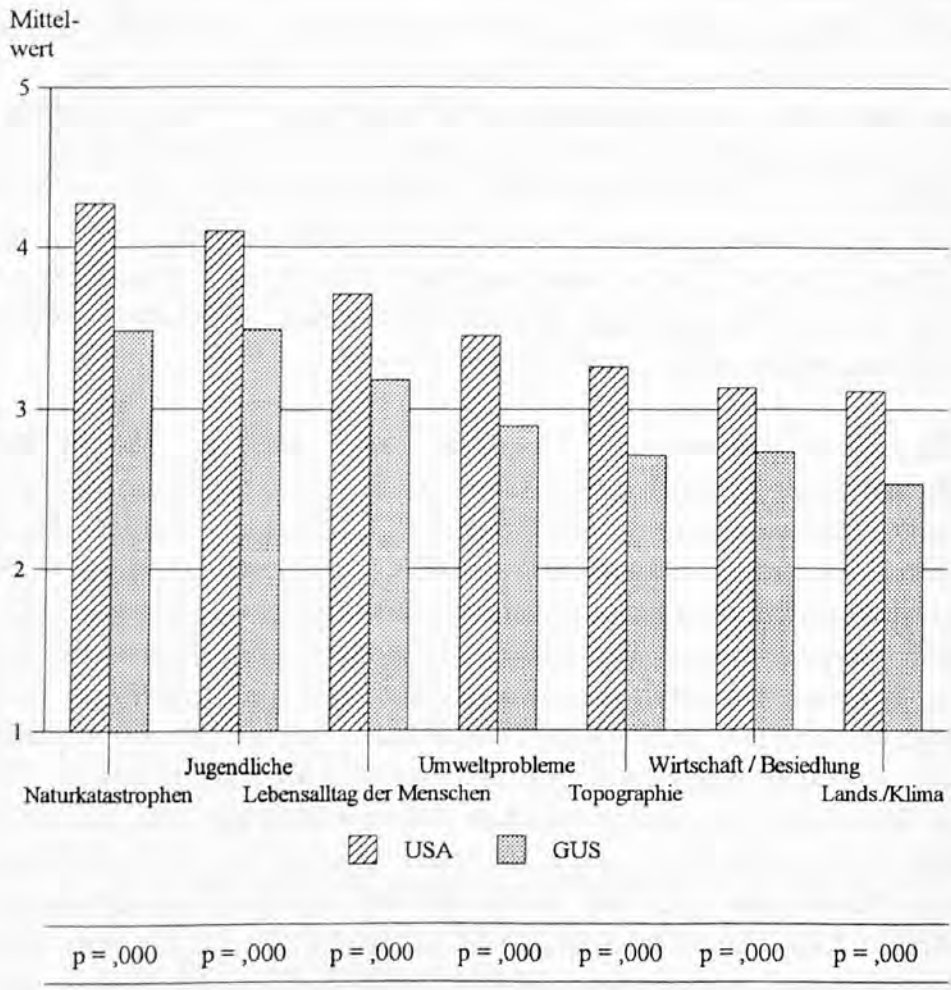


Abb. 19 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Subskalen der USA und GUS im Vergleich

als das Interesse am vergleichbaren Themenbereich aus der GUS (p = ,000). Tab. 14 zeigt darüber hinaus, dass auch auf Einzelitemniveau die Unterschiede in sämtlichen Fällen (!) statistisch bedeutsam sind. Das Interesse der 2014 befragten Schülerinnen und Schüler ist somit bei allen 37 Einzelitems der USA signifikant höher als das Interesse am vergleichbaren GUS-Item. Die in Hypothese 4 geäußerte Vermutung, dass es einige Themen und Arbeitsweisen gibt, die die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom regionalen Bezug gleichermaßen interessieren (z.B. Naturkatastrophen, Umweltprobleme, die Arbeit mit dem Computer), muss vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Ergebnisse zurückgewiesen werden.

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und GUS im Vergleich

Subskala	Item Nr.	Inhalt	USA mean	USA SD	GUS mean	GUS SD	p
Topographie	01 54	Topographisches Grundwissen	3,68	,937	3,05	1,220	**,000**
	44 57	Lage (Globus)	3,01	1,357	2,54	1,229	**,000**
	24 06	Topographische Skizze (Zeichnen)	2,97	1,273	2,54	1,220	**,000**
	72 21	Flächenvergleich zur BRD	3,38	1,250	2,73	1,226	**,000**
Naturkatastrophen	07 53	Gefahren durch Naturkatastrophen	4,31	,812	3,60	1,163	**,000**
	08 19	Entstehung von Hurrikanen bzw. Erdbeben	4,24	,941	3,37	1,190	**,000**
Landschaft / Klima	41 13	Großlandschaften	3,17	1,116	2,61	1,069	**,000**
	45 15	Bilder verschiedener Landschaften	3,32	1,116	2,72	1,113	**,000**
	60 64	Klimatische Verhältnisse	3,23	1,048	2,51	1,018	**,000**
	18 30	Vergleich verschiedener Klimadiagramme	2,74	1,194	2,26	1,057	**,000**
Informat. Jugendliche	56 04	Länderberichte von Jugendlichen	3,84	1,153	3,26	1,211	**,000**
	32 74	Internetkontakte zu Jugendlichen	4,32	1,131	3,65	1,428	**,000**
	69 26	Schulalltag und Freizeitinteressen	4,14	1,091	3,57	1,255	**,000**
Lebensalltag der Menschen	17 40	Nationalitäten/ Volksgruppen	3,55	1,048	2,92	1,173	**,000**
	20 42	Zusammenleben/Konflikte verschied. Nationalitäten	3,66	1,086	3,09	1,191	**,000**

	62 14	Lebensweise und Probleme Indianer bzw. Eskimo	4,03	1,074	3,58	1,177	**,000**
	55 03	Lebensalltag der Menschen	3,99	,998	3,38	1,156	**,000**
	31 11	Aktuelle Probleme der Menschen (Zeitung)	3,34	1,112	2,92	1,163	**,000**
Wirt-schaft / Besied-lung	49 67	Weltmarktposition (Internet)	3,68	1,234	3,21	1,332	**,000**
	52 46	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,65	1,126	3,18	1,191	**,000**
	05 63	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,63	1,167	2,54	1,090	**,001**
	22 09	Industrie	2,82	1,122	2,56	1,042	**,000**
	25 68	Standortfaktoren verschiedener Industrieregionen	2,76	1,074	2,53	1,021	**,000**
	66 47	Aktuelle Entwicklungen in der Industrie	3,05	1,158	2,66	1,139	**,000**
	27 70	Bedeutung des Dienstleistungssektors	3,06	1,098	2,64	1,104	**,000**
	36 71	Raumrelevanz d. politisch-wirtschaftl. Systems	2,94	1,160	2,68	1,144	**,000**
	16 39	Erschließung des Landes	3,43	1,046	2,65	1,139	**,000**
	10 43	Gliederung einer Stadt	3,27	1,108	2,70	1,153	**,000**
Umwelt-probleme	37 34	Umweltbelastungen	3,37	1,080	2,89	1,117	**,000**
	28 58	Luft- und Wasserver-schmutzung (Diagramme)	3,05	1,182	2,51	1,112	**,000**
	12 35	Waldschäden/Gewässer (Satellitenbilder)	3,48	1,131	2,93	1,211	**,000**
	38 59	Experimente zur Bodenerosion	3,54	1,247	2,94	1,304	**,000**
	29 50	Verursacher von Umweltproblemen	3,62	1,028	3,00	1,128	**,000**

	73 65	Umweltschutz- maßnahmen	3,61	1,086	3,06	1,176	**,000**
Verblei- bende Einzel- items	02 23	Landwirtschaft	2,74	1,065	2,33	1,055	**,000**
	51 33	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	3,03	1,110	2,69	1,076	**,000**
	48 61	Tourismus (Reiseprospekte)	3,92	1,142	3,16	1,288	**,000**

Tab. 14 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA und der GUS im Vergleich (t-Test)

Zusammenfassend lässt sich somit konstatieren, dass die regionale Anbindung eines Themas einen entscheidenden Einfluss auf die Interessantheit des Themas ausübt. Ein bestimmtes Thema der Allgemeinen Geographie ist zwar a priori für die Schülerinnen und Schüler interessant bzw. weniger interessant, erfährt aber hinsichtlich des Interessantheitsgrades - vergleichbar mit einem Multiplikator - eine entscheidende Modifikation durch den regionalen Kontext. Die Ergebnisse unterstreichen die bereits in Kapitel I andiskutierte Vermutung, dass die mit einem Land verbundenen Assoziationen und Vorurteile einen maßgeblichen Einfluss auf das Interesse ausüben (vgl. auch Kap. 4.3.7).

4.3.2 *Entwicklung des Schülerinteresses*

Die im vorherigen Kapitel skizzierte Interessendiskrepanz zwischen den USA und der GUS zeigt sich auch im Rahmen einer altersspezifisch differenzierten Betrachtung der Skalensummenwerte über alle Jahrgangsstufen hinweg (vgl. Abb. 20). Mit zunehmendem Alter verringert sich jedoch die Diskrepanz zwischen den Skalensummenwerten um ca. 50 Prozent, so dass die in der Hypothese 5 skizzierten Kernaussagen als zutreffend bezeichnet werden können. Während das geographische Interesse an den Vereinigten Staaten von Amerika vom Beginn der Jahrgangsstufe 9 bis zum Beginn der Jahrgangsstufe 12 leicht abnimmt, steigt das Schülerinteresse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten - insbesondere in der Sekundarstufe II - stetig an. Dieser Anstieg mag u.a. damit zusammenhängen, dass die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II über ein größeres Wissen verfü-

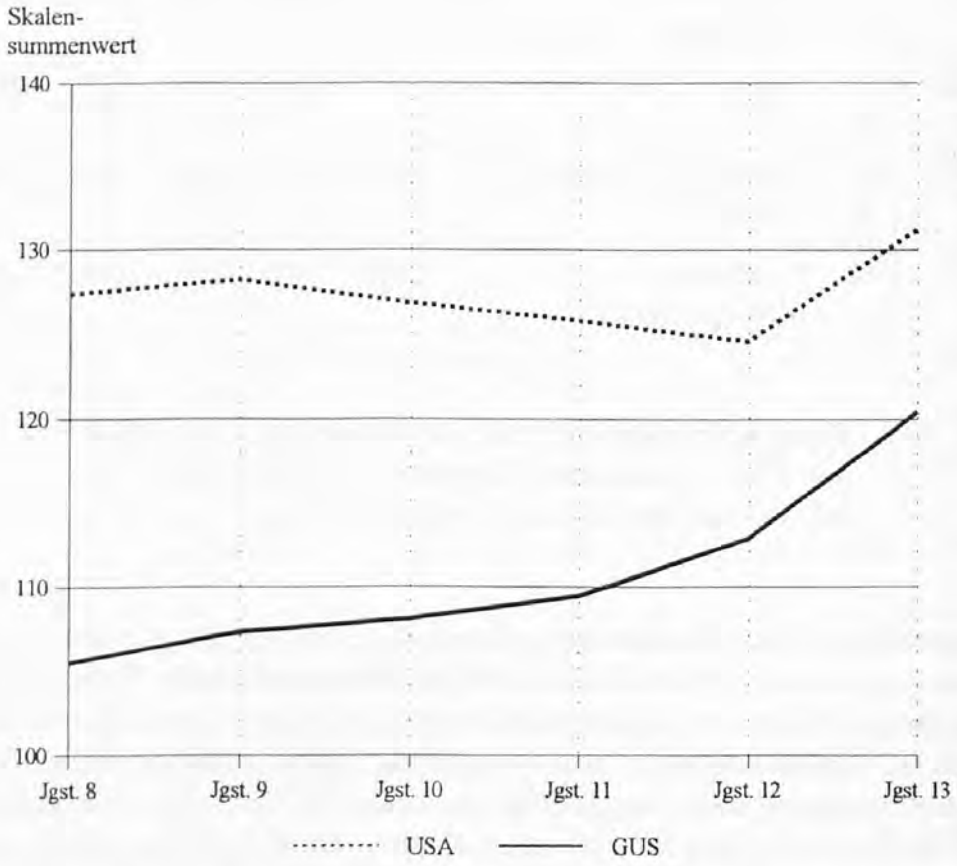


Abb. 20 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n = 1071) an den USA und der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen

gen, dass sie sich stärker für das aktuelle Tagesgeschehen interessieren und auf Grund ihres metatheoretischen Wissens gezieltere Fragen stellen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und bemüht, eine eigene Standortbestimmung anzustreben - insbesondere dann, wenn das gesellschaftliche Umfeld scheinbar klare Positionen vertritt. Für den besonders auffälligen Interessensanstieg von der Jahrgangsstufe 12 zur Jahrgangsstufe 13, der sich sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS als signifikant erweist, mögen neben externen Faktoren fachimmanente Aspekte eine Rolle spielen, auf die zu einem späteren Zeitpunkt näher eingegangen werden soll.

Auf Subskalenniveau zeigt sich im Rahmen einer nach Jahrgangsstufen und Regionen differenzierten Analyse der Mittelwerte in *sämtlichen* Fällen ein signifikanter West-Ost-Interessenunterschied.

Darüber hinaus dokumentiert sich in Parallelität zur Entwicklung des Gesamtinteresses an den USA und der GUS auch auf Subskalenniveau ein Anstieg des jeweiligen Schülerinteresses ab Beginn der Sekundarstufe II. Neben einem generell zu konstatierenden Anstieg in nahezu allen Subskalen erweist sich der Interessensanstieg in den Subskalen "Topographie", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" zwischen den Jahrgangsstufen 12 und 13 sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS als signifikant. Betrachtet man darüber hinaus die statistisch bedeutsamen Veränderungen auf Einzelitemniveau (vgl. Kap. 4.1.2 und 4.2.2), so scheint die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 zu einer Förderung des geographischen Interesses an beiden Regionen beizutragen. Für die erstgenannte Vermutung der Hypothese 6, die - in Anlehnung an die Vorgängerstudie - davon ausgeht, dass die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 keinen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung des geographischen Interesses hat, liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie ebenfalls zahlreiche Belege. So zeigt sich beispielsweise auf Subskalenniveau - mit Ausnahme der USA-Subskala "Landschaft/Klima", in der das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 signifikant niedriger ist als zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 - in keiner weiteren Subskala eine signifikante Veränderung des Schülerinteresses. Auf die Problematik einer Querschnittsuntersuchung respektive die Notwendigkeit einer empirischen Folgeuntersuchung wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen.

4.3.3 *Interessenunterschiede zwischen den Schularten*

Die Ergebnisse der Kapitel 4.1.3 und 4.2.3 zeigen, dass es bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an den USA und der GUS - abgesehen von einer Ausnahme zwischen den Realschülern und Gymnasiasten der Jahrganggstufe 10 - in den Jahrgangsstufe 8 bis 10 keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten gibt. Auch auf Subskalenniveau bestätigt sich weitestgehend der o.a. Befund. So lassen sich in den Subskalen "Topographie", "Naturkatastrophen", "Landschaft/Klima", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" weder für den Bereich der USA noch für den Bereich der GUS nennenswerte signifikante Unterschiede zwischen den Probanden der einzelnen Schularten konstatieren. Einzig bei den personenbezogenen Subskalen 1.4 und 1.5 dokumentiert sich mit zunehmender Schulbildung ein höheres Interesse der Schülerinnen und Schüler für den Lebensalltag der Menschen. Für die Auswertung der Daten sowie die Lehrplangestaltung und Unterrichtspraxis ist eine schulartenspezifische Differenzierung nicht zwingend erforderlich.

4.3.4 *Geschlechterdifferenzen*

Vergleicht man innerhalb der USA- bzw. GUS-Skala die Skalensummenwerte der Mädchen und Jungen, so zeigt sich - bezogen auf die Gesamtstichprobe (♀ n = 1065 und ♂ n = 936) - lediglich in der GUS-Skala ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Geschlechtergruppen: Für Russland und die übrigen Nachfolgestaaten zeigen die Mädchen ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse als die Jungen. Eine nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Skalensummenwerte nivelliert jedoch in gewisser Weise den zuvor genannten Befund. In den Jahrgangsstufen 9 bis 12 lassen sich weder für den Bereich der USA noch für den Bereich der GUS signifikante Geschlechterdifferenzen nachweisen.

Deutliche Unterschiede zwischen der Gruppe der Mädchen und der Gruppe der Jungen dokumentieren sich demgegenüber auf Subskalen- und Einzelitemniveau: So zeigen die Mädchen sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS über alle Jahrgangsstufen hinweg ein signifikant höheres Interesse für die personenbezogenen Subskalen "Informationen über Jugendliche" und "Lebensalltag der Menschen", während die Jungen sich signifikant stärker für die Themen und Arbeitsweisen der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" interessieren. Innerhalb der Subskala "Umweltprobleme" zeigen die Mädchen bezüglich beider Regionen ein signifikant höheres Interesse für die Fragen, welche Umweltbelastungen es in den USA und der GUS gibt (Item 37 bzw. 34), wodurch diese verursacht werden (Item 29 bzw. 50) und welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt unternommen werden (Item 73 bzw. 65). Insgesamt lassen sich auf Einzelitemniveau in jeweils 22 Fällen - d.h. sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - vergleichbare signifikante Geschlechterdifferenzen nachweisen. In der Regel bestätigen diese den bereits auf Subskalenniveau skizzierten Befund.

4.3.5 *Bedeutung von Reiseerfahrungen*

Erwartungsgemäß stellen die Vereinigten Staaten von Amerika ein bevorzugteres Reiseziel dar als Russland und die übrigen Nachfolgestaaten. 14,3% aller Befragten (n = 2014) waren mindestens einmal in den USA, 5,6% in der GUS. Während bei den USA-Reisen die Gymnasiasten über die meisten Reiseerfahrungen verfügen, sind dies bezüglich der GUS die Hauptschülerinnen und Hauptschüler.

Die Skalensummenwerte in Abb. 21 zeigen sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS eine Beziehung zwischen der Reisehäufigkeit und

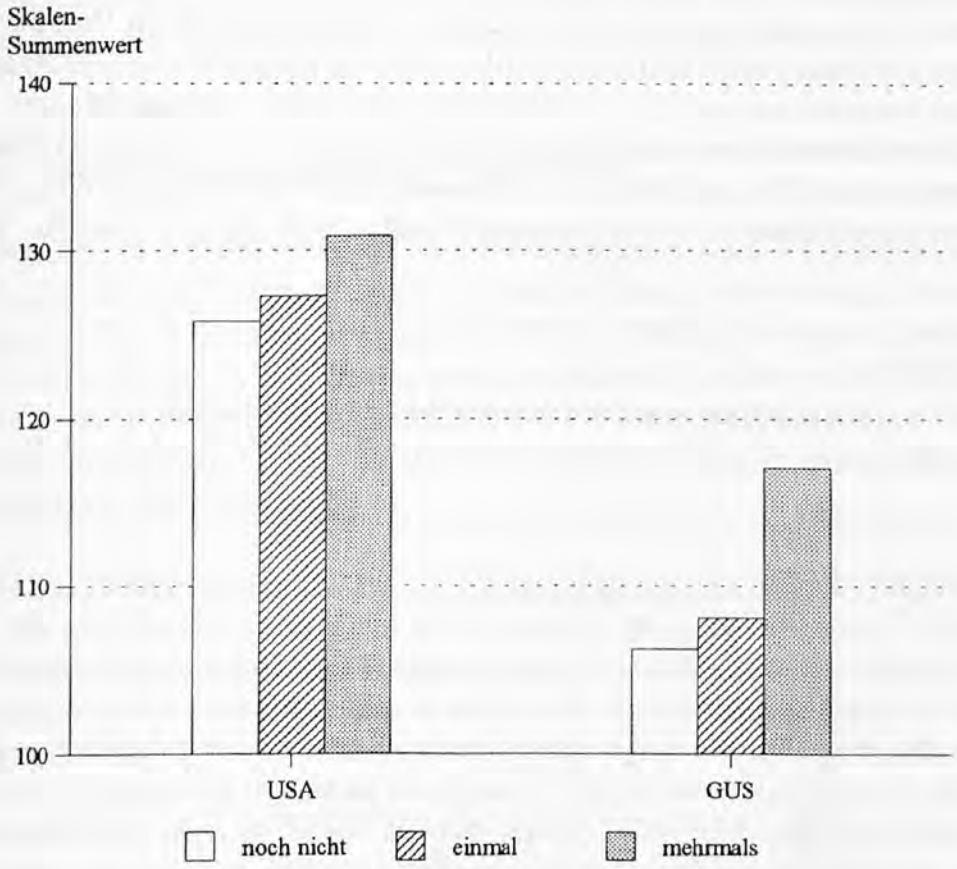


Abb. 21 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA und der GUS, differenziert nach Reiseerfahrungen

dem geographischen Gesamtinteresse an der jeweiligen Region. Besonders ausgeprägt ist der Anstieg des Interesses innerhalb der GUS-Skala zwischen den Schülerinnen und Schülern, die das Land erst einmal bzw. mehrmals besucht haben. Als signifikant erweist sich jedoch in beiden Regionen nur der Unterschied zwischen den Probanden, die das Land noch nicht bzw. bereits mehrmals bereist haben. Neben den Skalensummenwerten zeigt sich auch auf Subskalenniveau eine ähnliche Tendenz: Je häufiger die Schülerinnen und Schüler die USA bzw. die GUS bereist haben, umso interessierter sind diese am topographischen Grundwissen sowie den wirtschafts- und siedlungsgeographischen Fragestellungen. Für den Bereich der USA ist darüber hinaus in der Subskala "Lebensalltag der Menschen" und für den Bereich der GUS in der Subskala "Landschaft/Klima" ein entsprechender Anstieg des Schülerinteresses zu konstatieren. Ebenso wie beim geographischen Gesamtinteresse erweisen sich die Unterschiede in den o.a. Subskalen jedoch nur zwischen den Schülerinnen und Schülern als signifikant, die das jeweilige Land noch nicht

bzw. mehrmals bereist haben.
Während in den bisherigen Ausführungen die Gemeinsamkeiten im Vordergrund standen, darf jedoch nicht übersehen werden, dass das geographische Gesamtinteresse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten trotz vorhandener und z.T. mehrfacher Reiseerfahrungen insgesamt deutlich geringer ist als das entsprechende Interesse an den USA (vgl. Abb. 21). In besonderer Weise bestätigt sich dies auch im Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zu den Items 78 und 80: Wäh-

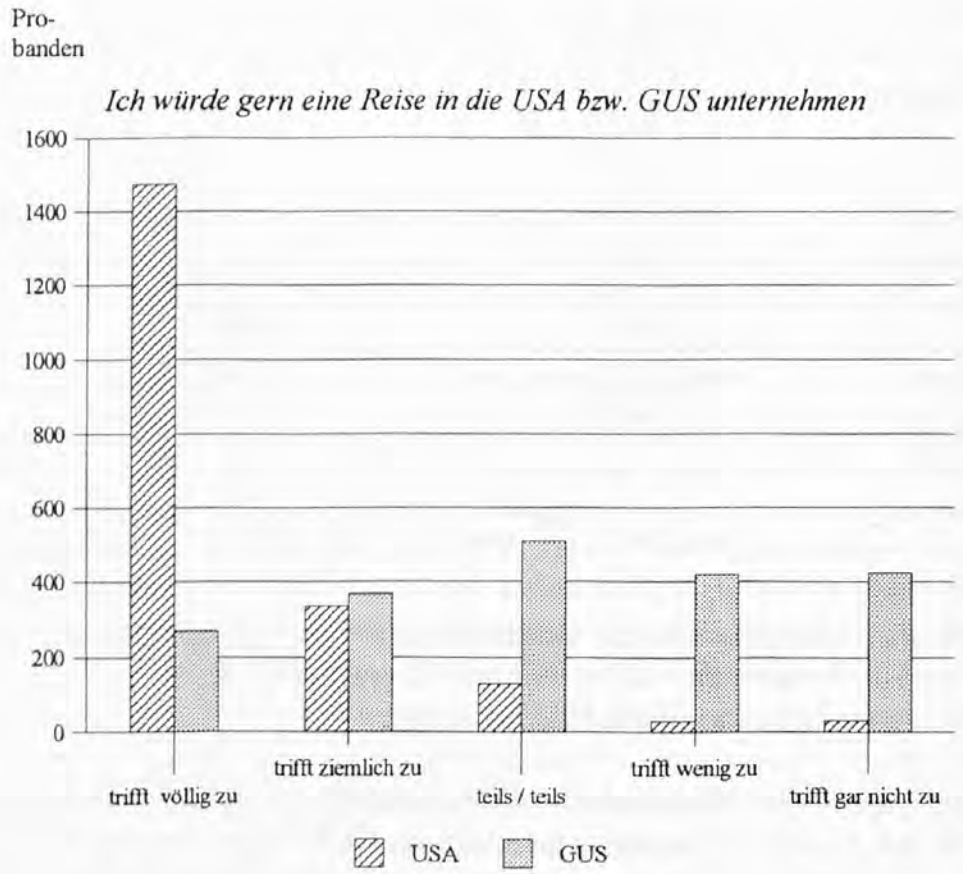


Abb. 22 Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern, eine Reise in die USA bzw. die GUS zu unternehmen (USA: n = 1998, GUS: n = 1988)

rend 90,6% aller Befragten angaben, dass sie sehr gern bzw. ziemlich gern eine Reise in die USA unternehmen würden, äußerten nur 32,2% der Probanden einen entsprechenden Reisewunsch für den Bereich der GUS (vgl. Abb. 22). Die meisten Schülerinnen und Schülern kreuzten im letztgenannten Fall die mittlere Position der fünfstufigen Antwortskala an. Darüber hinaus gaben 42,2% der Befragten an, dass

fünfstufigen Antwortskala an. Darüber hinaus gaben 42,2% der Befragten an, dass sie an einer Reise in die GUS nur wenig bzw. gar nicht interessiert sind.

4.3.6 *Bedeutung von persönlichen Kontakten*

Für den Bereich der USA gaben 40,7% aller Befragten an, dass sie gelegentlich bis ständig Kontakte zu Menschen aus den Vereinigten Staaten von Amerika haben, für den Bereich der GUS waren dies immerhin 20,5%. Während bei einem schulartenspezifischen Vergleich die Gymnasiasten die meisten Kontakte zu Menschen aus den USA haben, sind dies bezüglich der GUS die Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Unabhängig von der Region gilt, dass die Kontakte hauptsächlich zu Freunden (ca. 60%) bestehen.

Die Skalensummenwerte der Abb. 23 dokumentieren sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS eine Beziehung zwischen der Häufigkeit persönlicher Kontakte und dem geographischen Gesamtinteresse an der jeweiligen Region. Lediglich in der USA-Skala ist ein leichter Rückgang des Schülerinteresses bei den Probanden zu verzeichnen, die über ständige Kontakte zu Menschen aus den USA verfügen. Als signifikant erweisen sich die Unterschiede - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - zwischen den Probanden, die über keine und denen, die über mindestens gelegentliche Kontakte verfügen. Während es bei den Vereinigten Staaten von Amerika keine Rolle spielt, ob die Kontakte zu Verwandten, Freunden oder Mitschülern bestehen, ist die Art der Beziehung für den Bereich der GUS ein wichtiger und zugleich signifikanter Prädiktor des jeweiligen Interesses. Innerhalb der drei genannten Gruppen weisen die Schülerinnen und Schüler, die Kontakte zu Verwandten in Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten haben, den mit Abstand höchsten Skalensummenwert für den Bereich der GUS auf (sum = 124,12).

Bezüglich beider Regionen bestätigen sich auf Subskalenniveau die signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe, die über keine Kontakte zu Menschen in den USA oder der GUS verfügt, und den Gruppen, die mindestens gelegentlich Kontakte dorthin unterhalten, in den Subskalen "Landschaft/Klima", "Lebensalltag der Menschen" und "Wirtschaft/Besiedlung" sowie darüber hinaus für den Bereich der USA in den Subskalen "Topographie" und "Informationen über Jugendliche" und für den Bereich der GUS in der Subskala "Umweltprobleme".

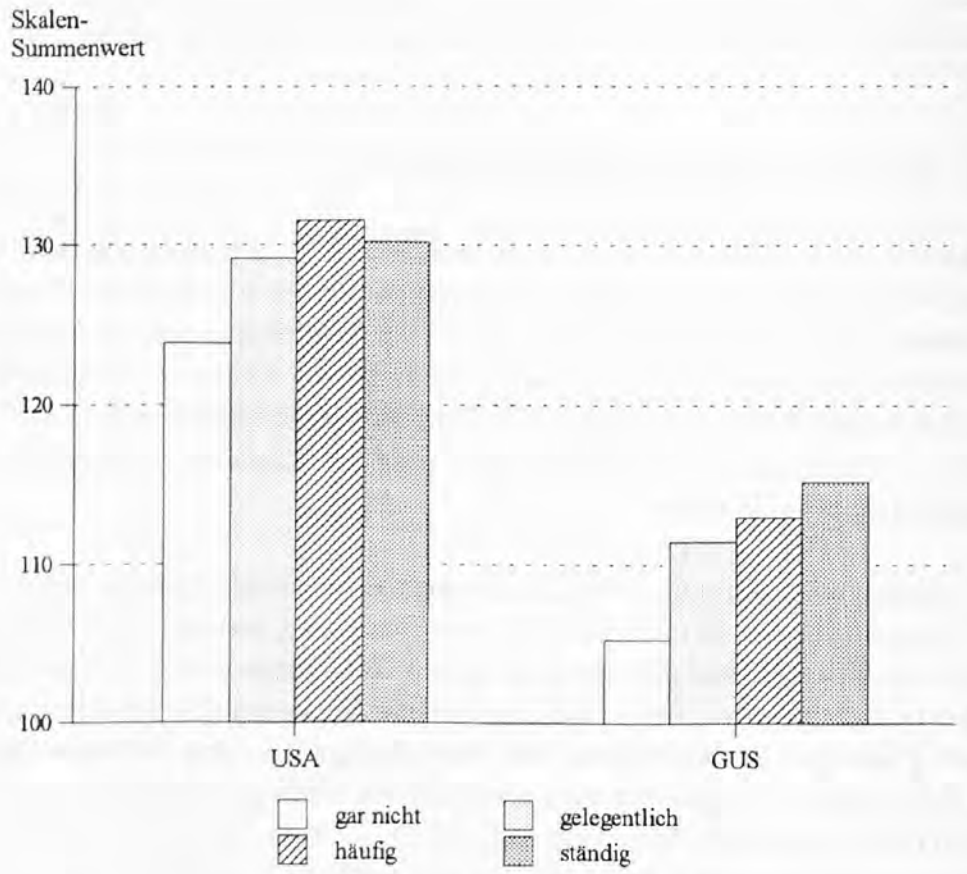


Abb. 23 Das geographische Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern (n = 2014) an den USA und der GUS, differenziert nach der Kontakthäufigkeit zu Menschen in der jeweiligen Region

Zusammenfassend lässt sich somit für beide Regionen festhalten, dass die persönlichen Kontakte einen entscheidenden Einfluss auf das geographische Interesse an der jeweiligen Region haben. Bereits ein gelegentlicher Kontakt reicht aus, um das geographische Gesamtinteresse an den USA oder der GUS sowie das Interesse an einzelnen geographischen Themenbereichen signifikant zu erhöhen.

Auf die Frage, ob die Probanden gern einen Menschen aus den USA oder Russland und den übrigen Nachfolgestaaten kennenlernen würden (Item 82 und 84), gaben die meisten Schülerinnen und Schüler (76,8%) bezüglich der USA an, dass sie gern bzw. ziemlich gern einen Menschen aus den USA kennenlernen würden, nur 6,6%

der Befragten behaupteten, dass dies für sie nur wenig bzw. gar nicht zutrifft (vgl. Abb. 24). Für den Bereich der GUS liegt der Schwerpunkt (mit 33%) - ebenso wie beim Reisewunsch - bei den Schülerinnen und Schüler, die sich nicht genau festlegen wollen. Während nur 30,8% angaben, dass sie an einem persönlichen Kontakt sehr bzw. ziemlich interessiert sind, gaben 36,2% aller Befragten an, dass sie nur wenig bzw. gar nicht daran interessiert sind, einen Menschen aus Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten kennenzulernen.

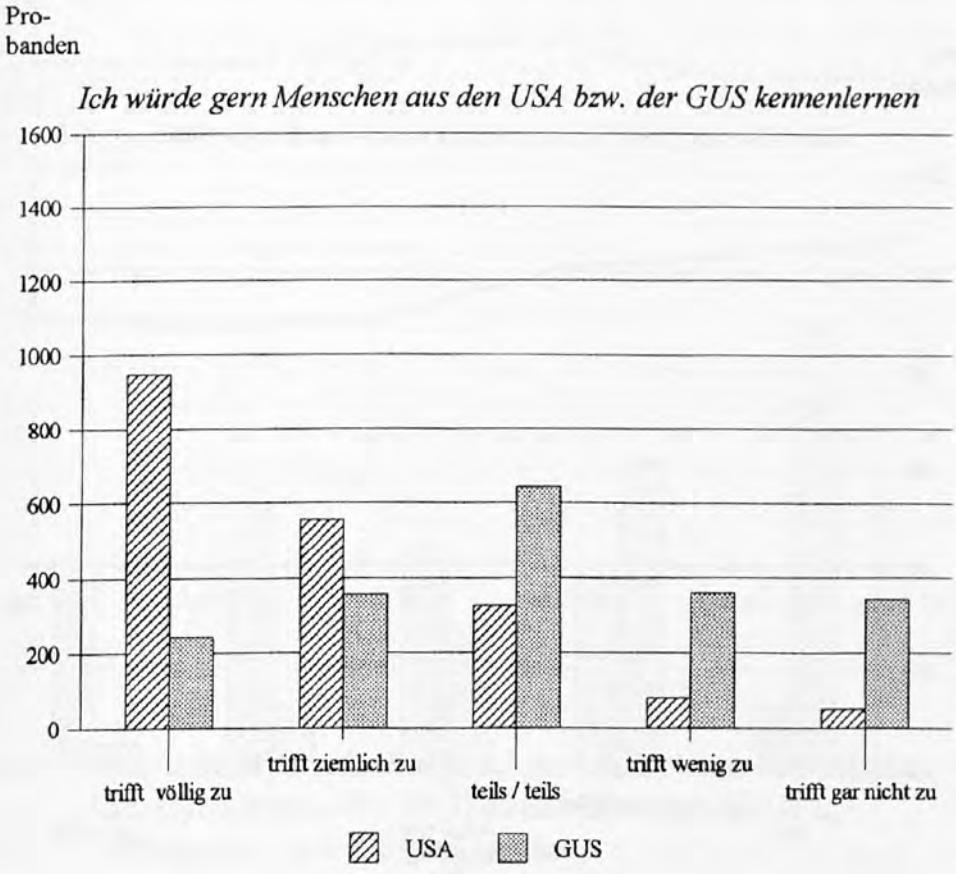


Abb. 24 Der Wunsch von Schülerinnen und Schülern, Menschen in den USA bzw. der GUS kennenzulernen (USA: n = 1959, GUS: n = 1949)

4.3.7 *Bedeutung des außerschulischen Interesses*

Die bereits mehrfach konstatierte West-Ost-Interessendiskrepanz bestätigt sich für den außerschulischen Aktionsraum - neben den Ergebnissen der beiden vorherigen Kapitel - im Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zu Item 85 und 86 des Fragebogenanhangs (vgl. Abb. 25). Während sich 77,2% aller Probanden auch außerhalb des Geographieunterrichts sehr bzw. einigermaßen für die Vereinigten Staaten von Amerika interessieren, sind dies für den Bereich der GUS lediglich

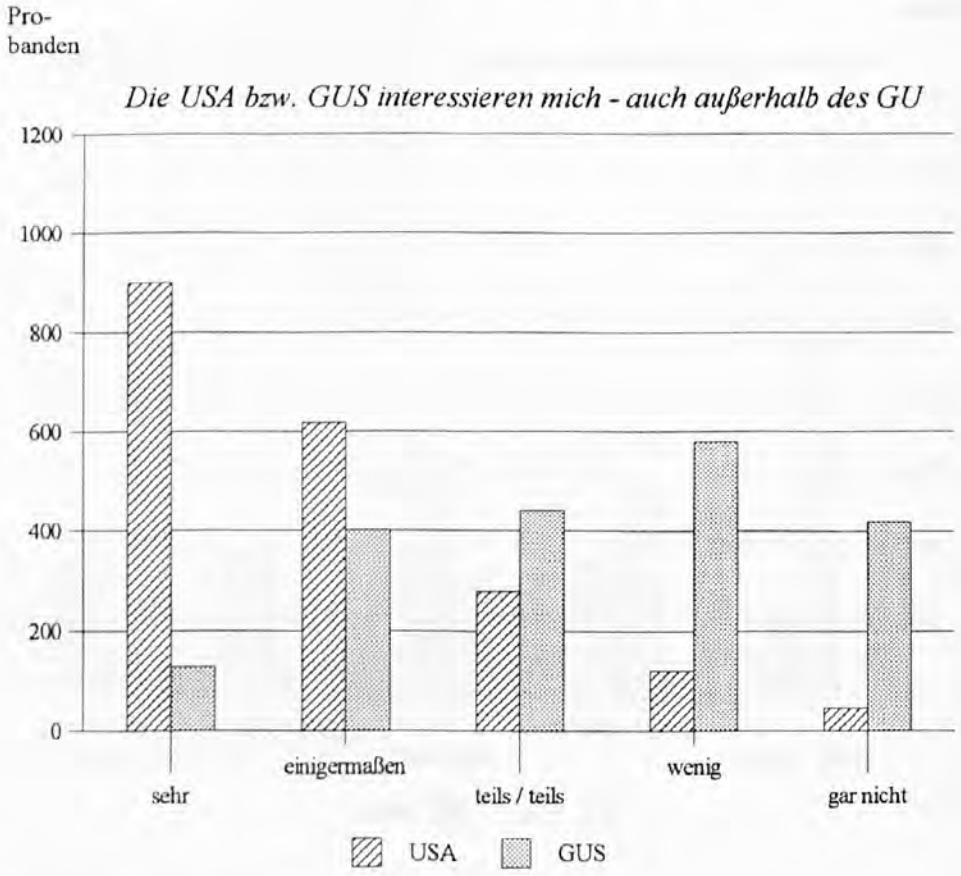


Abb. 25 Das außerschulische Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS (USA: n = 1959, GUS: n = 1949)

26,9%. Mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler (n = 2014) sind an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten nur wenig bzw. gar nicht interessiert. Nach Jahrgangsstufen differenziert zeigt sich - bezüglich des allgemeinen Interesses an beiden Regionen - über alle Jahrgangsstufen hinweg ein hohes Interesse der

Schülerinnen und Schüler für die Vereinigten Staaten von Amerika sowie ein auf niedrigerem Niveau angesiedeltes und ab der Jahrgangsstufe 10 langsam ansteigendes Interesse für den Bereich der GUS (vgl. Abb. 26).

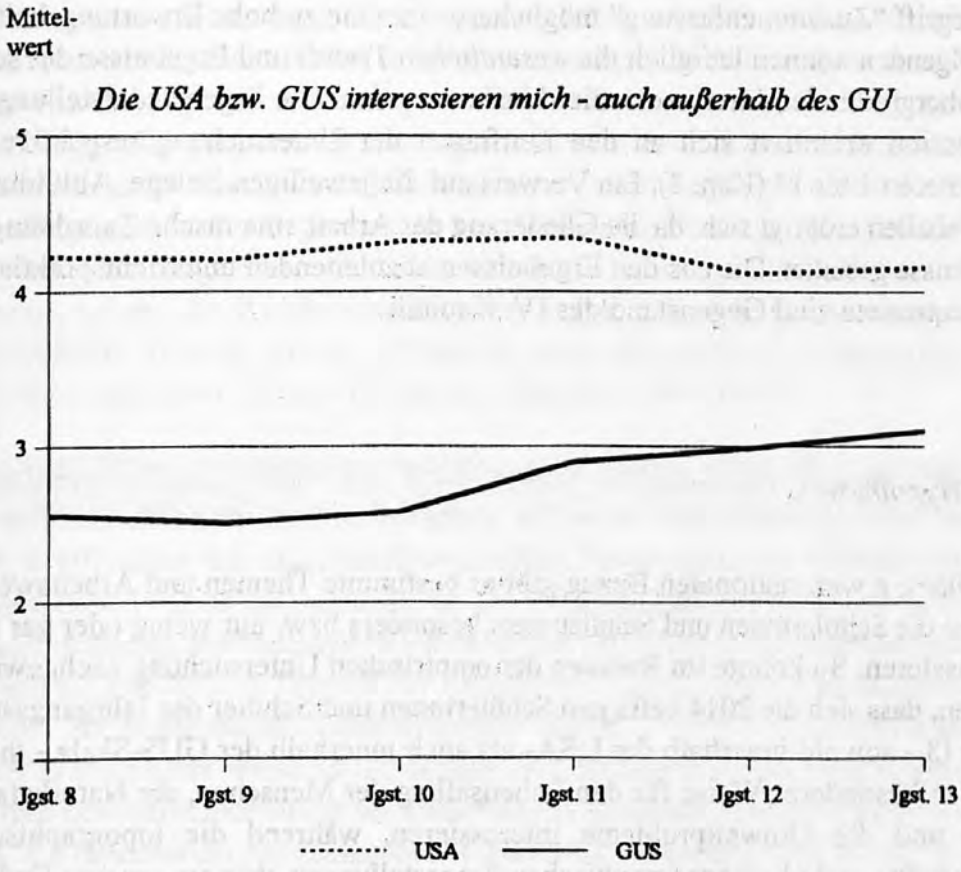


Abb. 26 Das außerschulische Interesse von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (n= 1071) an den USA und der GUS, differenziert nach Jahrgangsstufen

Neben der offenkundigen Parallelität zur Entwicklung des geographischen Interesses an beiden Regionen (vgl. Abb. 20) unterstreichen die Korrelationskoeffizienten von r = ,4750 für den Bereich der USA und r = ,5857 für den Bereich der GUS die Beziehung zwischen dem allgemeinen und geographischen Interesse an einer Region. Darüber hinaus belegen die hohen Eta-Werte der unabhängigen Variable "Außerschulisches Interesses" (vgl. Abb. 11 und 17), dass diese Variable - im Vergleich zu den übrigen unabhängigen Variablen - einen sehr großen Einfluss auf das geographische Interesse hat.

5 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der zahlreichen Einzelergebnisse, denen je nach Problemstellung und Anwendungsbezug eine unterschiedliche Bedeutung zukommt, initiiert der Begriff "Zusammenfassung" möglicherweise eine zu hohe Erwartungshaltung. Im Folgenden können lediglich die *wesentlichen Trends* und Ergebnisse der schulartenübergreifenden Interessestudie skizziert werden. Die Ergebnisdarstellung und Diskussion orientiert sich an den Leitfragen der Untersuchung respektive den Hypothesen 1 bis 12 (Kap. 2). Ein Verweis auf die jeweiligen Belege, Abbildungen und Tabellen erübrigt sich, da die Gliederung der Arbeit eine rasche Zuordnung der Ergebnisse gestattet. Die aus den Ergebnissen abzuleitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen sind Gegenstand des IV. Kapitels.

Zur Hypothese 1

Unabhängig vom regionalen Bezug gibt es bestimmte Themen und Arbeitsweisen, welche die Schülerinnen und Schüler stets besonders bzw. nur wenig oder gar nicht interessieren. So konnte im Rahmen der empirischen Untersuchung nachgewiesen werden, dass sich die 2014 befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 - sowohl innerhalb der USA- als auch innerhalb der GUS-Skala - thematisch in besonderer Weise für den Lebensalltag der Menschen, die Naturkatastrophen und die Umweltprobleme interessieren, während die topographischen, wirtschafts- und physiogeographischen Fragestellungen eher am unteren Ende der Beliebtheitsskala rangieren. Bezüglich der Medien und Arbeitsweisen zeigte sich in beiden Regionen, dass die eher innovativen und anschaulichen Medien/Arbeitsweisen (wie z.B. die Arbeit mit dem Internet, Länderberichte von Jugendlichen oder Experimente) im Schülerinteresse an oberster Stelle stehen, während die eher abstrakten und komplexen Medien/Arbeitsweisen (wie Diagramme und Karten) die Schülerinnen und Schüler nur wenig interessieren. Die auf Subskalen- und Einzelitemniveau ermittelten Interessenprofile lassen sich - von wenigen Ausnahmen abgesehen - über alle Jahrgangsstufen hinweg verfolgen.

Für die Interpretation der Daten und die daraus abzuleitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen haben sich - im Vergleich zur Vorgängerstudie (HEMMER & HEMMER 1995-1999) - die Verknüpfung von Inhalt und Arbeitsweise, die mehrperspektivische Erfassung einzelner Themen sowie die empirisch vorgenommene Dichotomisierung der theoretischen Subskalen "Menschen und Völker" und "Physische Geographie" als vorteilhaft erwiesen. Besonders deutlich wird dies in der

(bipolaren Struktur der) letztgenannten Subskala: Während die Naturkatastrophen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu den interessantesten Themen des Geographieunterrichts gehören, bildet die Subskala "Landschaft/Klima" in beiden Regionen das Schlusslicht der Schülerinteressen. Die Analyse der Daten auf Einzelitemniveau bietet darüber hinaus einen differenzierten (und in Einzelfällen als Korrektiv wirkenden) Einblick in die Interessenlage der Schülerinnen und Schüler. So würde beispielsweise eine generelle Abwertung der wirtschaftsgeographischen Fragestellungen, wie sie sich sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS auf Subskalenniveau abzeichnet, den Ergebnissen der Studie nur bedingt gerecht. Im Gegensatz zu den klassischen Themen und Arbeitsweisen der Wirtschaftsgeographie, welche die Schülerinnen und Schüler nur wenig interessieren, zeigen die Probanden ein relativ hohes Interesse für die wirtschaftsgeographischen Themen, welche die Nutzung eines innovativen Mediums (Internet) beinhalten oder einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen.

Die bisherigen Ergebnisse decken sich in weiten Teilen mit den Befunden anderer geographiedidaktischer Interessenstudien: So weist beispielsweise OBERMAIER (1997, S. 60) darauf hin, dass Naturkatastrophen/Sensationen und Themen aus dem Umweltbereich - unabhängig davon, ob der Proband eher ein personen- oder eher ein sachorientierter Interessentyp ist - stets zu den favorisiertesten Themen gehören, während die klassischen Themen der Anthropogeographie (wie z.B. Industrie und Verkehr) zur sogenannten Verlierergruppe zählen. Dass sich Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise für die alltags- und lebensweltlichen Fragen sowie die aktuellen Problemfelder und gesellschaftlichen (Schlüssel)Probleme interessieren, ist u.a. ein Ergebnis der Interessenstudien von STÖCKLHUBER (1979, S. 114f), DIJK & RIEZEBOS (1992, S. 79) und SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996, S. 51). Darüber hinaus finden sich auch in fachexternen Interessestudien zahlreiche Belege für die o.a. Befunde: In der IPN-Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern am Physikunterricht (vgl. HOFFMANN & LEHRKE 1986, HOFFMANN et al. 1998, HÄUßLER et al. 1998) wird beispielsweise nachgewiesen, dass sich Schülerinnen und Schüler besonders für solche Phänomene interessieren, über die man staunen kann, die einen für sie bedeutsamen lebenspraktischen Bezug haben oder ein selbständiges Lernen und Erfahrungen aus erster Hand ermöglichen (vgl. HÄUßLER et al. 1998, S. 131 und 223). Einzelne Items, die diese Kriterien erfüllen, weisen auch in der vorliegenden Studie einen vergleichsweise hohen Mittelwert auf.

Neben einer Bestätigung der thematischen sowie der sich auf die Medien und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts beziehenden Rangfolge der Schülerinteressen konnte in der vorliegenden Studie erstmalig nachgewiesen werden, dass sich das geographische Interessenprofil von Schülerinnen und Schülern in zwei grundverschiedenen regionalen Kontexten nahezu identisch abbildet. Empirisch bestätigt

wurde dies sowohl auf Subskalen- als auch auf Einzelitemniveau. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass sich das für die Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten ermittelte geographische Interessenprofil auch in anderen regionalen Kontexten in ähnlicher Form abzeichnet.

Zur Hypothese 2

Zwischen den Schülerinteressen und der durch die Lehrpläne repräsentierten Unterrichtsrealität bestehen zum Teil erhebliche Diskrepanzen. Während die klassischen Themen der Physio- und Wirtschaftsgeographie im Mittelpunkt des gegenwärtigen Geographieunterrichts stehen, werden Themen, die den Lebensalltag der Menschen und die Umweltproblematik eines Landes betreffen, eher marginal behandelt. Bezüglich der Medien und Arbeitsweisen zeigt sich ein ähnliches Bild: Die als besonders interessant eingestuften Medien und Arbeitsweisen - wie z.B. die Nutzung des Internets, die Analyse von Reiseprospekten oder die Durchführung von Schülerexperimenten - gehören im Schulalltag (noch) eher zur Ausnahme (vgl. NIEMZ 1989, S. 128-145; HEMMER/HEMMER 1997b, S. 74).

Wenngleich die Konsequenz eines solchen Befundes nicht lauten kann, dass man sich in Zukunft ausschließlich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert, so wäre es dennoch wünschenswert, dass die Schülerinteressen bei der Gestaltung von Lehrplänen eine stärkere Berücksichtigung finden als dies bisher der Fall ist (vgl. HEMMER/HEMMER 1996b, S. 43; 1997a, S. 41 und 1999, S. 53f). HOFFMANN & LEHRKE resümierten bereits 1986 in (der Anfangsphase) ihrer Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen und Arbeitsweisen des Physikunterrichts: "Erste Ergebnisse deuten u.a. darauf hin, dass gerade die von den Schülern als besonders interessant eingestuften Gebiete, Tätigkeiten und Kontexte im Physikunterricht relativ selten vorkommen, die am wenigsten interessanten dagegen überrepräsentiert sind" (1989, S. 189).

Zu den Hypothesen 3 und 4

Trotz ähnlicher Interessenprofile zeigt ein direkter Vergleich der Skalensummenwerte und Mittelwerte aus dem Bereich der USA und der GUS, dass das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Vereinigten Staaten von Amerika stets höher ist als das entsprechende Interesse an der GUS. Neben dem geogra-

phischen Gesamtinteresse an beiden Regionen erweisen sich die Interessenunterschiede auch auf Subskalen- und Einzelitemniveau in *sämtlichen* Fällen als signifikant. Die regionale Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise stellt somit - gemäß der in Hypothese 3 genannten Vermutung - einen entscheidenden Prädiktor für die Interessantheit des Themas bzw. der Arbeitsweise dar.

Während in der Vorgängerstudie "lediglich" der Nachweis erbracht wurde, dass das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS über alle Jahrgangsstufen hinweg divergiert, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie zum ersten Mal empirisch belegt werden, dass die regionale Anbindung - gleich einem Multiplikator - die Interessantheit eines *jeden* Themas bzw. einer *jeden* Arbeitsweise maßgeblich beeinflusst. Selbst bei den Themen und Arbeitsweisen, welche die Schülerinnen und Schüler besonders interessieren (wie z.B. die Naturkatastrophen oder die Arbeit mit dem Computer), ist das Interesse am jeweiligen USA-Item in sämtlichen Fällen signifikant höher als das Interesse am entsprechenden GUS-Item. Die sich an die Interessenstudie von DIJK & RIEZEBOS (1992) anlehnende Vermutung (Hypothese 4), dass es einige Themen und Arbeitsweisen gibt, die die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom regionalen Bezug gleichermaßen interessieren, muss somit als nicht zutreffend zurückgewiesen werden.

Der besondere Stellenwert der regionalen Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise unterstreicht die bereits in Kapitel I andiskutierte Vermutung, dass die mit einem Land - respektive den Vereinigten Staaten von Amerika bzw. Russland und den übrigen Nachfolgestaaten - verbundenen Assoziationen und Vorurteile (vgl. MÜLLER 1967, S. 49-52 und S. 64-66; BEIER 1971, S. 24-27; KLEINSTEUBER 1991, S. 261; HAUBRICH & SCHILLER 1997, S. 140f) nicht nur das allgemeine, sondern auch das geographische Interesse maßgeblich beeinflussen.

Zu den Hypothesen 5 und 6

Die für die Gesamtstichprobe (n = 2014) nachgewiesene West-Ost-Interessendiskrepanz lässt sich über alle Jahrgangsstufen hinweg konstatieren. Dieser Befund gilt nicht nur für das geographische Gesamtinteresse an den USA und der GUS, sondern ebenso für *sämtliche* Subskalen und Einzelitems. Wenngleich das geographische Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten - gemäß der in Hypothese 5 geäußerten Vermutung - von der Jahrgangsstufe 8 an stetig ansteigt und sich die Interessendiskrepanz zwischen den beiden Regionen im Verlauf der

Sekundarstufe II nahezu halbiert, ist der Unterschied dennoch stets signifikant. Welche Gründe für den Anstieg des Schülerinteresses maßgeblich verantwortlich sind, kann mit Hilfe des vorliegenden Datensatzes nicht geklärt werden. Die Entwicklungen in der gymnasialen Oberstufe lassen jedoch vermuten, dass die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 - neben den entwicklungspsychologischen Prozessen der mittleren und späten Adoleszenzphase (vgl. S. 38 sowie OERTER & MONTADA 1995, S. 310-395) - einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das geographische Interesse an beiden Regionen hat.

Besonders auffällig ist hier der - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS zu konstatierende - steile Anstieg des Schülerinteresses von der Jahrgangsstufe 12 zur Jahrgangsstufe 13 (vgl. Abb. 20). Als signifikant erweist sich dieser nicht nur im Rahmen einer Analyse des geographischen Gesamtinteresses, sondern ebenso in den Subskalen "Topographie", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" beider Regionen. Berücksichtigt man ferner, dass bei nahezu einem Drittel aller Einzelitems das Interesse der Schülerinnen und Schüler zum Beginn der Jahrgangsstufe 13 signifikant höher ist als zum Beginn der Jahrgangsstufe 12, so drängt sich die Vermutung auf, dass die - im Vergleich zur Sekundarstufe I - ausführlichere Behandlung der beiden Regionen im bayerischen Lehrplan für die Jgst. 12 des Gymnasiums einen signifikant positiven Einfluss auf das jeweilige Schülerinteresse ausübt. In der Sekundarstufe I scheint der Geographieunterricht demgegenüber keinen Einfluss auf das geographische Schülerinteresse zu haben: Weder auf Skalensummenscore- noch auf Subskalen- und Einzelitemniveau lassen sich zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 nennenswerte signifikante Unterschiede nachweisen.

Trotz der o.a. Befunde, die in weiten Teilen die Vermutungen der Hypothese 6 stützen, muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse auf einer Querschnittsuntersuchung beruhen und somit lediglich einen Ist-Zustand von *unterschiedlichen* Probanden zum Zeitpunkt t_1 dokumentieren. Um valide Aussagen darüber machen zu können, wie sich die Interessen von einzelnen Schülerinnen und Schülern im Verlauf eines Schuljahres verändern respektive, welchen Einfluss der Geographieunterricht auf das jeweilige Schülerinteresse ausübt, ist eine Längsschnittuntersuchung in den Jahrgangsstufen 9 und 12 unabdingbar. Die im Untersuchungsdesign bereits angedachte empirische Folgeuntersuchung ist Gegenstand des III. Kapitels dieser Arbeit.

Zur Hypothese 7

Entgegen der in Hypothese 7 geäußerten Vermutung, dass das geographische Interesse der Gymnasiasten an den USA und der GUS in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 signifikant höher ist als das Interesse der Realschüler und Hauptschüler, ließen sich in der vorliegenden Untersuchung - abgesehen von einer einzigen Ausnahme in der Jahrgangsstufe 10 - keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten nachweisen. Auch auf Subskalenniveau bestätigte sich weitestgehend der zuvorgenannte Befund. Für die Auswertung der Daten sowie die Lehrplangestaltung und Unterrichtspraxis ist somit eine schulartenspezifische Differenzierung in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 nicht zwingend erforderlich.

Zu den Hypothesen 8 und 9

Die Ergebnisse von DIJK & RIEZEBOS (1992, S. 81-83) und HEMMER & HEMMER (1999, S. 57), denen zufolge sich Jungen signifikant stärker für die reichen und mächtigen Staaten der Erde interessieren als Mädchen, konnten in der vorliegenden Studie empirisch nicht bestätigt werden. Im Rahmen einer geschlechtsspezifischen und nach Jahrgangsstufen differenzierten Analyse der Skalensummenwerte zeigten die Mädchen nur in zwei Jahrgangsstufen (8 und 13) ein signifikant höheres Interesse für Russland und die übrigen Nachfolgestaaten. Darüber hinaus ließen sich bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an beiden Regionen keine statistisch bedeutsamen Geschlechterdifferenzen nachweisen. Da die einzelnen Items der USA- bzw. GUS-Skala das Spektrum der geographischen Inhalte und Arbeitsweisen weitestgehend abdecken, korrespondiert dieser Befund mit einem anderen Ergebnis der Interessenstudien von HEMMER & HEMMER (1996b, S. 42) und OBERMAIER (1997, S. 77): Beide Autoren weisen nach, dass sich Jungen und Mädchen - bezogen auf die Skalensummenwerte sämtlicher Einzelitems - gleichermaßen für das Fach Geographie respektive die Summe seiner Inhalte und Arbeitsweisen interessieren.

Auf Subskalen- und Einzelitemniveau zeigen sich demgegenüber mehrere signifikante Geschlechterdifferenzen: So interessieren sich die Mädchen - gemäß Hypothese 9 - über alle Jahrgangsstufen hinweg signifikant stärker für die Themen, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen und die Umweltproblematik in den USA bzw. der GUS auseinandersetzen, während die Jungen sich signifikant stärker für die wirtschafts- und siedlungsgeographischen Fragestellungen des jeweiligen Landes interessieren. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse früherer geographiedidaktischer Interessenstudien (z.B. DIJK & RIEZEBOS 1992, S. 86; HEMMER & HEMMER 1996b, S. 42f, 1997a, S. 40f, 1997b, S. 70f; SCHMIDT-WULFFEN & AEP-

KERS 1996, S. 51f; OBERMAIER 1997, S. 77) sowie einzelner fachexterner Interessenstudien (vgl. ISB 1996; HOFFMANN, L. et al. 1997) einhellig unterstrichen.

Vergleicht man die Interessen der Mädchen und Jungen mit der Unterrichtsrealität, so ist zu konstatieren, dass sich der gegenwärtige Geographieunterricht vorrangig an den Interessen der Jungen orientiert (vgl. HEMMER, I. 1995). Dass dies nicht unbedingt ein Vorteil ist, bestätigt u.a. der nachfolgende Befund: Analysiert man die Interessen von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Subskalen der USA und GUS differenziert für die Gruppe der Mädchen und die Gruppe der Jungen, so zeichnet sich mit Ausnahme der Subskala "Wirtschaft/Besiedlung" in beiden Geschlechtergruppen eine ähnliche Rangfolge der Interessen ab. Sowohl Mädchen als auch Jungen interessieren sich am meisten für die Naturkatastrophen, den Lebensalltag der Menschen und die Umweltprobleme eines Landes. WAGENSCHEIN schrieb bereits vor 20 Jahren: "Wenn man sich nach den Mädchen richtet, dann ist es auch für die Jungen richtig, umgekehrt aber nicht" (1979, S. 350).

Zur Hypothese 10

Obgleich die in Hypothese 10 geäußerte Vermutung in weiten Teilen zutrifft, ist es dennoch angebracht, eine geringfügige Modifikation in der Formulierung vorzunehmen: Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits *mehrfach* in den Vereinigten Staaten von Amerika oder in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten waren, ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse für die jeweilige Region aufweisen als Schülerinnen und Schüler, die das jeweilige Land noch nicht besucht haben - ein Befund, der sich auch auf Subskalenniveau in mehreren Subskalen abzeichnet. Zwischen den Probanden, welche die jeweilige Region erst *einmal* bzw. noch gar nicht bereist haben, lässt sich dagegen weder auf Skalensummenscore- noch auf Subskalenniveau ein statistisch bedeutsamer Unterschied konstatieren.

Für das geographische Interesse an einer Region spielt somit die Häufigkeit der persönlichen Konfrontation mit einem Land eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dieses Ergebnis findet eine gewisse Parallelität in den Ergebnissen der Vorurteils- und Reiseforschung: Reisende, die ein Land zum ersten Mal besuchen, neigen dazu, ihre Vorurteile zu verfestigen, während erst ein mehrfacher Aufenthalt zu einem schrittweisen Abbau der Vorurteile führen kann (vgl. GAST-GAMPE 1993b, S. 134f; MÜLLER 1993, S. 272). Dass die Reiseintention und Reisedauer - das heißt, ob es sich beispielsweise um eine Erholungs- oder Studienreise handelte - im

Fragebogen nicht erfasst wurde, muss nachträglich als Defizit des Messinstruments kritisiert werden.

Zur Hypothese 11

Bezüglich der persönlichen Kontakte zu Menschen aus den USA und der GUS konnte empirisch nachgewiesen werden, dass bereits ein *gelegentlicher* Kontakt ausreicht, um das geographische Interesse an der jeweiligen Region zu erhöhen. Sowohl auf Skalensummenscore- als auch auf Subskalenniveau waren die Interessenunterschiede zwischen den Probanden, die über keine bzw. mindestens gelegentliche (bis ständige) Kontakte zu Menschen aus den USA oder der GUS verfügten, stets signifikant. Für den Bereich der USA gaben 40,7% aller Befragten an, dass sie über solche Kontakte verfügen, für den Bereich der GUS 20,5%. Während es bei den Vereinigten Staaten von Amerika keine Rolle spielt, ob die Kontakte zu Verwandten, Freunden oder Mitschülern bestehen, ist die Art der (verwandtschaftlichen oder freundschaftlichen) Beziehung im Bereich der GUS ein entscheidender Prädiktor: Schülerinnen und Schüler, die Kontakte zu Verwandten in Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten haben, weisen bezüglich der geographischen Gesamtinteresses an der Region den mit Abstand höchsten Skalensummenwert auf.

Neben den realen Kontakten gaben 76,8% aller Probanden an, dass sie (sehr bzw. ziemlich) gern einen Menschen aus den USA kennenlernen würden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden der bereits mehr als 30 Jahre zurückliegenden Studie von SCHLEGELMILCH (1968, S. 169). Für den Bereich der GUS betonten - gemäß der sich in nahezu allen Bereichen abzeichnenden West-Ost-Interessendiskrepanz - nur 30,8% der befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie an einem persönlichen Kontakt interessiert sind.

Zur Hypothese 12

Dass sich die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule stärker für die Vereinigten Staaten von Amerika interessieren als für Russland und die übrigen Nachfolgestaaten, liegt auf der Hand. In der vorliegenden Studie gaben 77,2% aller befragten Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich auch außerhalb der Geographieunterrichts (sehr bzw. einigermaßen) für die USA interessieren, während dies nur 26,9% der Probanden für den Bereich der GUS betonten.
Die in der Hypothese 12 geäußerte Vermutung, dass das außerschulische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS einen maßgeblichen

Einfluss auf das geographische Interesse an einer Region hat, findet eine Bestätigung in den hohen Korrelationskoeffizienten sowie den Ergebnissen der mehrfaktoriellen Varianz- und Multiplen Klassifikationsanalyse: Im Rahmen einer Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Variablen Alter, Schulart, Geschlecht, Reiseerfahrung, persönliche Kontakte und außerschulisches Interesse auf das geographische Gesamtinteresse an einer Region leistet der Faktor "Außerschulisches Interesse an den USA bzw. der GUS" nicht nur einen signifikanten Erklärungsbeitrag, sondern erklärt darüber hinaus mit einem Eta-Wert von 0.48 für den Bereich der USA und Eta = 0.59 für den Bereich der GUS die meiste Varianz.

KAPITEL III

Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS innerhalb der Jahrgangsstufen 9 und 12

Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer empirischen Folgeuntersuchung im Juli 1999

1 Zielsetzung und Fragestellung

Die Ergebnisse der in Kapitel II skizzierten Grundlagenstudie zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA bzw. der GUS beruhen auf einer *Querschnittsuntersuchung*, die im September 1998 schulartenübergreifend in den Jahrgangsstufen 8 bis 13 durchgeführt wurde und 2014 Probanden umfasste. Die Aussagen zur Entwicklung des geographischen Interesses (z.B. Kap. II 4.1.2 und 4.2.2) sind jedoch mit einer gewissen Vorsicht zu genießen, da lediglich der Ist-Zustand von verschiedenen Probandengruppen zu einem fixen Zeitpunkt t_1 erfasst wurde. Um entwicklungs- und sozialisationsbedingte Veränderungen des geographischen Interesses an den USA und der GUS wissenschaftlich exakt zu skizzieren, müssten - gleich der IPN-Interessenstudie Physik (vgl. HOFFMANN, L. et al. 1998, S. 13) - die Daten einer stets gleichbleibenden Probandengruppe über mehrere Jahre hinweg erhoben und miteinander verglichen werden. Dies ist allerdings nicht Ziel der vorliegenden Studie.

Für den Geographiedidaktiker, die Lehrplankommissionen und die vor Ort agierenden Lehrerinnen und Lehrer stellt sich - vor dem Hintergrund der in Kapitel II skizzierten Ergebnisse - insbesondere die Frage, ob die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 (tatsächlich) zu einer Förderung des geographischen Interesses an beiden Regionen beiträgt. Dies zu überprüfen, ist der zentrale Gegenstand einer empirischen Folgestudie, die im Juli 1999 (d.h. zum Schuljahresende) in den Jahrgangsstufen 9 und 12 durchgeführt wurde. Folgende Leitfragen konturieren das Untersuchungsdesign der *Längsschnittstudie*:

1. Wie verändert sich in den Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen sowohl die USA als auch Russland und die übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht behandelt werden, das *geographische* Interesse der Schülerinnen und Schüler an beiden Regionen?

2. Welche geographischen Themen und Arbeitsweisen fanden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der USA bzw. GUS besonders interessant?

3. Trägt die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 auch dazu bei, das *allgemeine* Interesse der Schülerinnen und Schüler an beiden Regionen zu fördern?

4. Gab es zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 außerschulische Ereignisse/ Impulse, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS maßgeblich beeinflusst haben?

5. Welche Vorschläge und Ideen haben die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 12, mit deren Hilfe das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht gefördert werden könnte?

2 Hypothesen

Die theoretische Begründung der nachfolgenden Hypothesen basiert auf dem Interessen-Begriff und der pädagogischen Interessentheorie der Münchener Gruppe um H. SCHIEFELE (vgl. SCHIEFELE et al. 1983, PRENZEL 1988, KRAPP 1992a) und knüpft vorrangig an die Ergebnisse der Grundlagenstudie des II. Kapitels (insbesondere der Kap. 4.1.2 und 4.2.2) an.

Zur Entwicklung des geographischen Interesses in der Jahrgangsstufe 9
Sowohl in der 1995 (vgl. HEMMER & HEMMER 1995-1999) als auch in der 1998 durchgeführten Querschnittsuntersuchung zeigte sich zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 - abgesehen von einigen wenigen, nicht weiter ins Gewicht fallenden Ausnahmen auf Subskalen- und Einzelitemniveau - keine signifikante Veränderung des geographischen Interesses an den USA und der GUS. Da für die Behandlung der beiden Regionen im bayerischen Lehrplan nur jeweils acht Unterrichtsstunden vorgesehen sind und zwischen den Schülerinteressen und der unterrichtlichen Behandlung beider Regionen z.T. erhebliche Diskrepanzen bestehen (vgl. Kap. II), wird davon ausgegangen, dass sich das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 nicht wesentlich verändert.

Hypothese 1

In der Jahrgangsstufe 9 verändert sich das *geographische* Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 (= Schuljahresbeginn) und t_2 (= Schuljahresende) nicht signifikant.

Im Rahmen der zum Schuljahresbeginn (im September 1998) durchgeführten Studie zeigten die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 - im Vergleich zu den Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse an beiden Regionen sowie ein signifikant höheres Interesse für die Subskalen "Topographie", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" und nahezu einem Drittel aller Einzelitems. Da es sich in der Regel um Themen und Arbeitsweisen handelt, die Gegenstand des Geographieunterrichts der Jahrgangsstufe 12 sind, wurde dem Geographieunterricht in der Diskussion der Ergebnisse ein maßgeblicher Einfluss zugesprochen. Es wird erwartet, dass sich dieses Ergebnis auch in der vorliegenden Studie bestätigt.

Unterstrichen wird diese Vermutung zum einen durch die - im Vergleich zur Sekundarstufe I - ausführlichere Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12, zum anderen durch die entwicklungspsychologischen Prozesse der mittleren bis späten Adoleszenzphase: Während in der Sekundarstufe I nur jeweils acht Unterrichtsstunden für die getrennte Behandlung der USA und der GUS zur Verfügung stehen, sieht der bayerische Lehrplan in der gymnasialen Oberstufe 28 Unterrichtsstunden für eine vergleichende Analyse der beiden Regionen vor. Aufbauend auf den Vorkenntnissen des Geographieunterrichts der Jahrgangsstufe 9, dem größeren (metakognitiven) Hintergrundwissen über beide Regionen und dem ausgereifteren formal-operatorischen Denkvermögen ist der Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 zudem stärker problemorientiert und nomothetisch ausgerichtet. So werden beispielsweise neben dem aktuellen Strukturwandel und den Transformationsprozessen in der ehemaligen Sowjetunion die Raumwirksamkeit politischer Systeme und Ideologien sowie die Ursachen und Auswirkungen von Nationalitätenkonflikten thematisiert. Durch die Aktualität und Transferierbarkeit einzelner Erkenntnisse in andere kognitive Strukturen und Wertesysteme mag die Behandlung der USA und der GUS in der Sekundarstufe II für die Schülerinnen und Schüler interessanter sein als in der Sekundarstufe I. Auf die entwicklungspsychologischen Aspekte und Veränderungen in der Adoleszenzphase (z.B. die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung, das Hinterfragen von Ideologien und Normen und die zunehmende Autonomie/Emanzipation; vgl. OERTER & MONTADA 1995, S. 310-395) wurde bereits in Kapitel II 2 hingewiesen.

Hypothese 2

In der Jahrgangsstufe 12 ist sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 ein signifikanter Anstieg des *geographischen* Interesses der Schülerinnen und Schüler an beiden Regionen zu verzeichnen

Zur Förderung des allgemeinen Interesses an den USA und der GUS

Dass zwischen dem allgemeinen, vor- und außerschulischen Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS und dem speziell geographischen Interesse an der jeweiligen Region ein enger Zusammenhang besteht, belegen mehrere Befunde der in Kapitel II skizzierten Grundlagenstudie; so wurde beispielsweise mit Hilfe der mehrfaktoriellen Varianz- und Multiplen Klassifikationsanalysen für beide Regionen nachgewiesen, dass das außerschulische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS einen maßgeblichen Einfluss auf das geographische Interesse an beiden Regionen ausübt (vgl. Kap. II 4.1.7 und 4.2.7). Im Sinne eines Perspektivenwechsels soll nun überprüft werden, ob der angenommene Anstieg des geographischen Interesses an den USA und der GUS in der Jahrgangsstufe 12 auch einen positiven Einfluss auf das generelle Interesse an einer Region hat. Anknüpfend an die Ergebnisse der t_1-Studie wird von folgender Hypothese ausgegangen:

Hypothese 3

Die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 trägt lediglich in der gymnasialen Oberstufe dazu bei, auch das *allgemeine* Interesse der Schülerinnen und Schüler an beiden Regionen zu fördern.

3 Material und Methode

3.1 Der Fragebogen

Um die Veränderungen des geographischen Interesses zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 exakt zu erfassen, ist es unabdingbar, den gesamten Hauptteil des Fragebogens der t_1-Studie den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 12 zum Schuljahresende erneut vorzulegen. Das bedeutet zum einen, dass sich eine Neukonstruktion und Gütebestimmung des Fragebogens erübrigt, zum anderen aber auch, dass der vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst begrenzte Umfang des Fragebogens nahezu ausgeschöpft ist. Lediglich im Fragebogenanhang können aufgrund der wegfallenden unabhängigen Variablen der t_1-Studie einige zusätzliche Informationen erhoben werden.

Gemäß der Leitfragen sollen die Schülerinnen und Schüler im neugestalteten Fragebogenanhang (vgl. Anhang) angeben, welche Themen und Arbeitsweisen ihnen bei der Behandlung der USA bzw. der GUS im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 76 und 79). Zur Überprüfung der Hypothese 3 können aus Platzgründen lediglich zwei Items eingesetzt werden (vgl. Item 75 und 78). Welche Konsequenzen die Förderung des allgemeinen Interesses an den USA und der GUS im Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler hat (beispielsweise bezüglich der Rezeption einzelner Nachrichten in den Tageszeitungen oder des Fernsehverhaltens), kann in der vorliegenden Studie aufgrund der zuvorgenannten Gründe nicht erfasst werden. Um auszuschließen, dass ein externes Ereignis zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS maßgeblich beeinflusst hat, wird den Schülerinnen und Schülern die Frage gestellt, ob es außerhalb des Geographieunterrichts Impulse/Ereignisse gab, die ihr Interesse an beiden Regionen beeinflusst haben, respektive welche dies im konkreten Fall waren (Item 77 und 80).

Die letzte Seite des Fragebogens knüpft an die fünfte Leitfrage an. Nach einer Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die West-Ost-Interessendiskrepanz mit Hilfe eines kurzen Impulses werden die Probanden aufgefordert, Ideen und Vorschläge zu entwickeln, mit deren Hilfe man das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht fördern könnte. Die freien Schülerantworten des Fragebogenanhangs sollen die Kreativität der Schülerinnen und Schüler anregen und ihnen zugleich dokumentieren, dass man sie als ernst zu nehmende Diskussionspartner an der Problemlösung beteiligen möchte.

Während der Auswertung des ersten Fragebogens, den insgesamt 2000 Schülerinnen und Schüler ausgefüllt haben, ist uns aufgefallen, dass das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten grundsätzlich niedriger ist als das entsprechende Interesse an den USA.

Kannst Du Dir erklären, welche Gründe es für das geringe Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt?

3.2 Durchführung der Untersuchung (Stichprobe)

Die Untersuchung fand zum Schuljahresende in den Klassen und Grundkursen der Jahrgangsstufen 9 und 12 statt, die bereits im September 1998 an der Befragung teilgenommen (vgl. Tab. 1) und ihren Fragebogen mit einem geheimen Kennwort versehen hatten. Auf eine Befragung der Hauptschüler musste verzichtet werden, da diese im Juni/Juli ihre Abschlussarbeiten schrieben oder aber die Schule bereits verlassen hatten. Da sich zum Zeitpunkt t_1 bezüglich der Befragungsergebnisse zwischen den verschiedenen Schularten keine nennenwerten signifikanten Unterschiede abzeichneten, stellt der organisatorisch bedingte Ausschluss der Hauptschüler keine Beeinträchtigung der Untersuchungsergebnisse dar.

Verbunden mit einem ausführlichen Begleitbrief über den Stand des Forschungsprojektes und die ersten Ergebnisse wurden die Schulleiter und Fachlehrer im Juni 1999 erneut um ihre Unterstützung gebeten. Der Versand der Fragebögen, der Begleitschreiben und der frankierten Adressaufkleber für die Rücksendung erfolgte Ende Juni. Um eine nachträgliche Identifizierung der Fragebögen sicherzustellen, wurden die *handschriftlichen* Kennwörter aus den Fragebögen der t_1-Studie ausgeschnitten und zusammen mit der SPSS-Kennnummer auf die erste Seite des neuen Fragebogens geklebt. Den Geographielehrern wurden darüber hinaus in einem Begleitbrief folgende Hinweise gegeben:

- ❒ Bitte legen Sie die Fragebögen so aus, dass jeder Schüler "seinen" Fragebogen anhand des persönlichen Kennwortes identifizieren kann.
  Sollten Unklarheiten bestehen, vermerken Sie dies bitte auf dem entsprechenden Fragebogen.
  Nur so ist eine korrekte Auswertung der Daten möglich!

- ❒ Bitte weisen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass die Befragung für die Lehrplanentwicklung und zukünftige Gestalt des Geographieunterrichts von Bedeutung ist.
  Die Befragung ist selbstverständlich anonym und unterliegt den üblichen datenschutztechnischen Bestimmungen.

Die empirische Folgestudie fand termingerecht zum Schuljahresende statt. Im Vergleich zur ersten Untersuchung, die zum Schuljahresbeginn im September 1998 durchgeführt wurde, hat sich die *Stichprobengröße* zum Zeitpunkt t_2 deutlich reduziert (vgl. Tab. 15). Zum einen wurden nicht alle Fragebögen ausgefüllt, da beispielsweise einige Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende erkrankt oder auf Klassenfahrt waren, zum anderen mussten die Fragebögen der Klassen aussortiert werden, in denen die USA bzw. die GUS trotz Lehrplanvorgabe im Geographieunterricht nicht behandelt worden waren. Darüber hinaus wurden weitere Fragebögen eliminiert, bei denen nur ein Wert angekreuzt wurde oder ein regelmäßiges Antwortmuster die Ernsthaftigkeit der Schülerantworten in Frage stellte. In der Jahrgangsstufe 9 verblieben somit von den zum Zeitpunkt t_1 befragten 408 Schülerinnen und Schülern (Realschule: n = 198, Gymnasium: n = 210) 271 Probanden, bei denen ein personenbezogener Vergleich der Daten zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 sinnvoll erschien. In der Jahrgangsstufe 12 verringerte sich der Stichprobenumfang von ursprünglich 174 befragten Schülerinnen und Schülern auf 98 Probanden.

Regierungs-bezirk	Realschule		Gymnasium		
	Ort	Jg. 9	Ort	Jg. 9	Jg.12
Oberbayern	Miesbach	18	Weilheim	-	15
Niederbayern	Freyung	24	Passau	18	20
Oberpfalz	Auerbach	17	Weiden	21	16
Oberfranken	Wunsiedel	16	Kulmbach	24	18
Unterfranken	Hammelburg	25	Haßfurt	25	-
Mittelfranken	Weißenburg	23	Neustadt	19	15
Schwaben	Memmingen	22	Sonthofen	-	-
München	München	-	München	19	14
Summe		145		126	98

Tab. 15 Anzahl der auswertbaren Fragebögen, differenziert nach Regierungsbezirk, Schulart und Jahrgangsstufe

4 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten erfolgt differenziert für die Jahrgangsstufen 9 und 12 in einem je eigenen Kapitel (4.1 und 4.2). Den Ausgangspunkt bildet sowohl für die Stichprobe aus dem Bereich der Sekundarstufe I (n = 271) als auch für die Stichprobe aus dem Bereich der gymnasialen Oberstufe (n = 98) eine vergleichende Analyse des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 - d.h. zu Beginn und zum Ende des Schuljahres, in dem die beiden Regionen im Geographieunterricht behandelt wurden. In Anlehnung an die in Kapitel II dokumentierte Auswertung der t_1-Studie werden jeweils drei Auswertungsebenen berücksichtigt: 1. das geographische Gesamtinteresse an einer Region (= Skalensummenwerte der 37 Einzelitems), 2. das geographische Interesse an einzelnen Themenbereichen (= Mittelwerte der Subskalen der t_1-Studie) sowie 3. das geographische Interesse an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA bzw. der GUS (= Mittelwerte pro Einzelitem).

Die Auswertung der Daten erfolgt - ebenso wie in Kapitel II - mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS. Eine Differenzierung nach Schularten erübrigt sich in der Jahrgangsstufe 9, da auf den verschiedenen Auswertungsebenen weder zum Zeitpunkt t_1 noch zum Zeitpunkt t_2 ein signifikanter Unterschied zwischen den 145 Realschülern und 126 Gymnasiasten nachgewiesen werden konnte. Für den Vergleich der personenbezogenen Daten zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 wird in der Regel der t-Test für gepaarte Stichproben verwendet (Signifikanzniveau: 5%). Darüber hinaus gehören ein- und mehrfaktorielle Varianzanalysen, multiple Vergleichstests (→ Tukey-Test) und Korrelationsberechnungen zum Standardrepertoire der empirischen Auswertung. Für die Auswertung der qualitativen Teile des Fragebogens (Item 76, 77, 79 und 80) wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler in ein Tabellensystem transferiert und mit Hilfe interpretativer Verfahren (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, S. 271-325) analysiert. Die tabellarische Übersicht (vgl. Beispiel im Anhang) erlaubt es, einzelne Aspekte einer Schülerantwort den Subskalen der t_1-Studie bzw. anderweitigen interpretatorisch sinnvollen Oberbegriffen zuzuordnen und somit vergleichbare respektive quantifizierbare Hintergrundstrukturen zu erfassen. Die von den Schülerinnen und Schülern genannten Vorschläge, mit deren Hilfe das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht gefördert werden könnte (Item 81 und 82), sind Gegenstand des IV. Kapitels.

4.1 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS in der Jahrgangsstufe 9

4.1.1 *Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA*

Ein Vergleich der Skalensummenwerte aller Probanden (n = 271) zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zeigt, dass das geographische *Gesamtinteresse* an den USA zum Schuljahresende (sum = 125,24) etwas niedriger ist als zum Schuljahresbeginn (sum = 127,77). Bei einem zugrundegelegten Fünf-Prozent-Niveau ist dieser Unterschied jedoch statistisch nicht bedeutsam (p = ,058). Ein Blick auf das Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 (vgl. Abb. 27) bestätigt, dass die Veränderungen des geographischen Gesamtinteresses - in Anlehnung an die sich aus dem Mittelwert (mean = -2,53) und der Standardabweichung (SD = 21,916) ableitende Normalverteilungskurve - bei den meisten Schülerinnen und Schülern sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht eher gering sind.

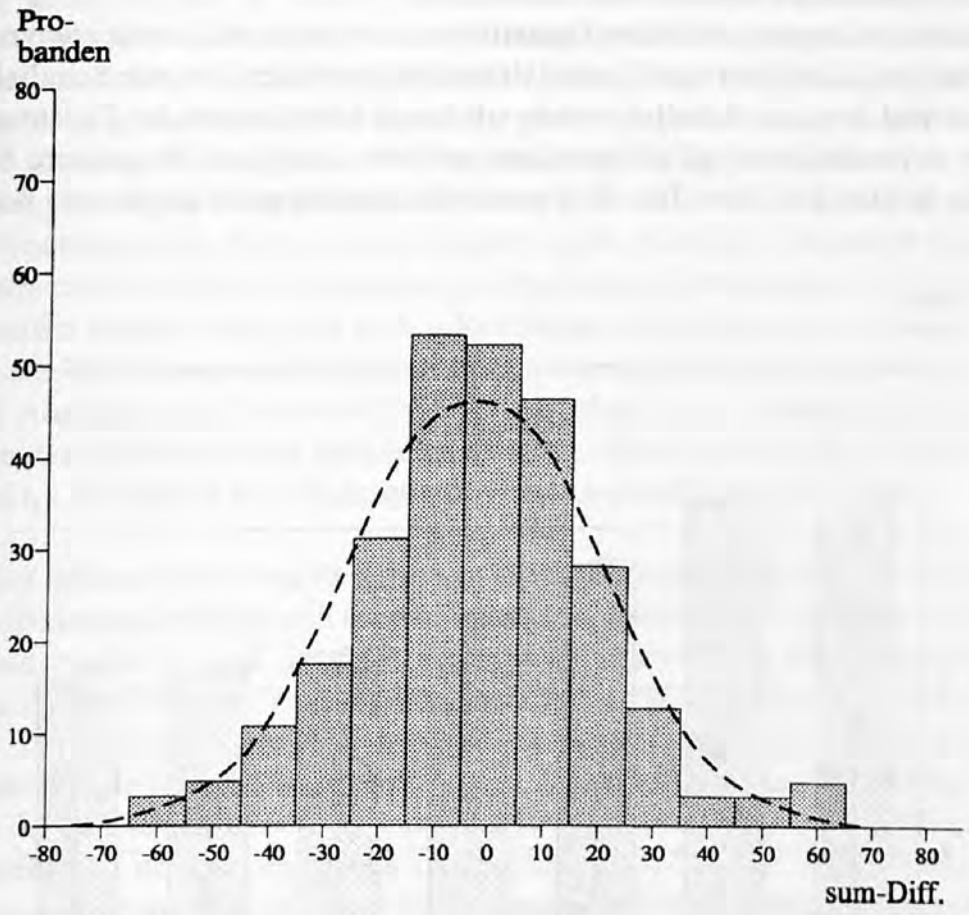


Abb. 27 Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2-t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an den USA

Um zu ermitteln, welche Faktoren einen Einfluss auf die Veränderung des geographischen Gesamtinteresses ausüben, bieten die mehrfaktorielle Varianz- und Multiple Klassifikationsanalyse erste Anhaltspunkte: Bezogen auf die Differenz zwischen den Skalensummenwerten der Zeitpunkte t_1 und t_2 leisten die unabhängigen Variablen "Geschlecht" (mit einem Eta-Wert von 0.08), "Reiseerfahrung" (ETA = 0.11) und "Persönliche Kontakte" (ETA = 0.06) keinen signifikanten Erklärungsbeitrag. Demgegenüber ist der Einfluss der unabhängigen Variable "Schulklasse" (mit einem Eta-Wert von 0.33) und des zum Zeitpunkt t_1 ermittelten allgemeinen außerschulischen Interesses der Schülerinnen und Schüler an den USA (Item 86, ETA = 0.21) deutlich höher. Mit einer Wahrscheinlichkeit von F Prob. = ,002 bzw.

,008 leisten beide Faktoren einen signifikanten Erklärungsbeitrag für die in Abb. 27 dargestellten Skalensummenwert-Differenzen.
Ebenso wie beim geographischen Gesamtinteresse ist auch auf *Subskalenniveau* in den meisten Fällen kein signifikanter Unterschied zwischen den zum Schuljahresbeginn und den zum Schuljahresende erhobenen Mittelwerten der Gesamtstichprobe zu konstatieren (vgl. die jeweiligen p-Werte des t-Tests für gepaarte Stichproben in Abb. 28). Der t-Test für gepaarte Stichproben geht - ebenso wie der t-

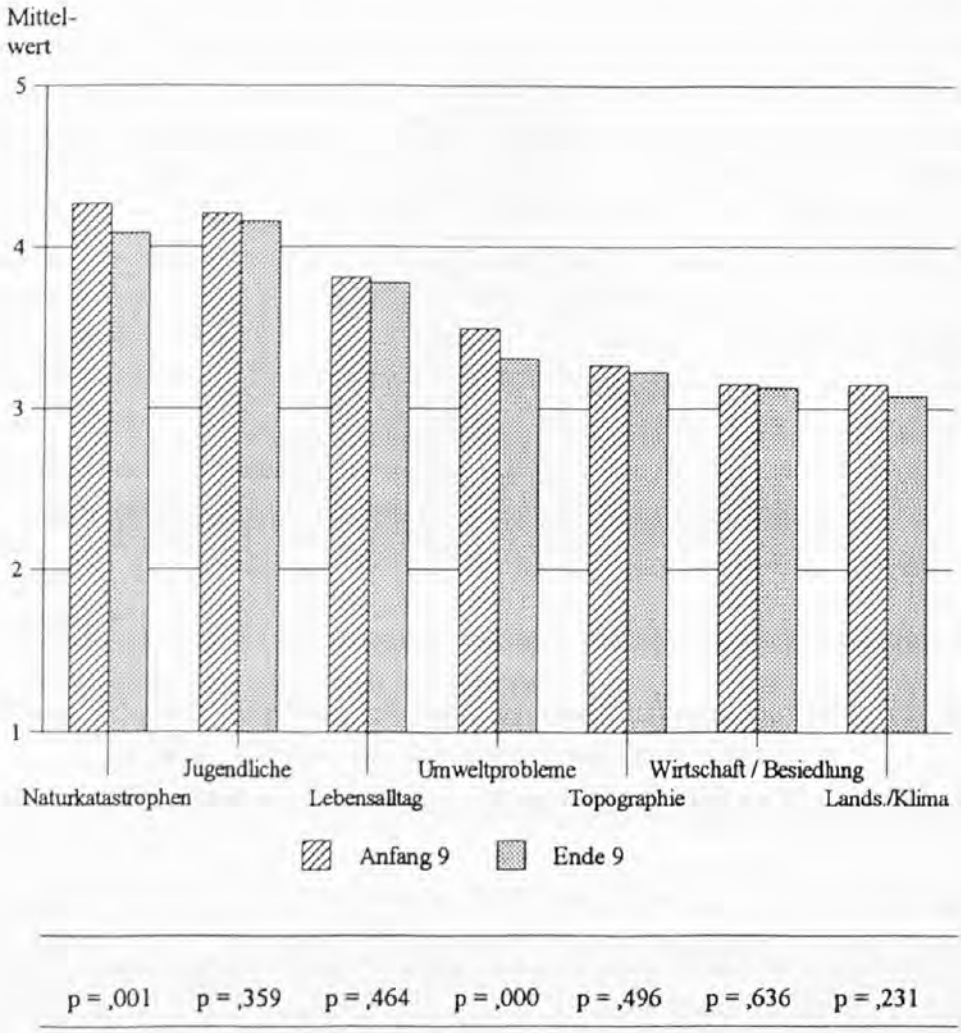


Abb. 28 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an einzelnen Subskalen der USA

Test für unabhängige Stichproben - davon aus, dass in der Population die Nullhypothese gelten würde. So lautet beispielsweise die H_0-Hypothese bezüglich des Schülerinteresses an der USA-Subskala "Topographie": Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den topographischen Themen und Arbeitsweisen der USA verändert sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 nicht. Bei einem p-Wert von 0,496 kann davon ausgegangen werden, dass das Stichprobenergebnis ein wahrscheinliches Ergebnis ist (Signifikanzniveau: 5%) und somit im Einklang mit der H_0-Hypothese steht. Anders ist die Situation in der Subskala "Umweltprobleme": Bei einem p-Wert von ,000 muss die H_0-Hypothese zu Gunsten der H_1-Hypothese verworfen werden. Insgesamt kann jedoch konstatiert werden, dass sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einzelnen geographischen Themenbereichen - mit Ausnahme der Subskalen "Naturkatastrophen" und "Umweltprobleme", in denen das Schülerinteresse zum Zeitpunkt t_2 signifikant niedriger ist als zum Zeitpunkt t_1 - im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 nicht wesentlich verändert hat.

Auf der dritten Auswertungsebene, einem pro *Einzelitem* durchgeführten Vergleich der Mittelwerte, zeichnen sich für die Gesamtstichprobe in der Regel nur minimale Veränderungen ab (vgl. Tab. 16). Signifikante Unterschiede liegen lediglich in sieben Einzelfällen vor (vgl. die mit einem Punktraster hinterlegten p-Werte der Tab. 16): Bezüglich der Naturkatastrophen (Item 07 und 08), der per Internet ermittelten Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmarkt (Item 49), der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland (Item 52), der Waldschäden und Gewässerverschmutzungen (Item 12), der Verursacher von Umweltproblemen (Item 29) sowie der Informationen über den Schulalltag und die Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen (Item 69) ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende signifikant niedriger als zum Schuljahresbeginn. Sämtliche Items gehören zu den Themen und Arbeitsweisen, die von den Schülerinnen und Schülern der t_1-Studie (n = 2014) als besonders interessant eingestuft wurden (vgl. Tab. 2).

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA

Subskala	Item Nr.	Inhalt	Anfang 9 mean	SD	Ende 9 mean	SD	Diff	p
Topographie	01	Topographisches Grundwissen	3,66	,858	3,70	,940	0,04	,485
	44	Lage (Globus)	3,07	1,310	3,04	1,376	- 0,03	,731
	24	Topographische Skizze (zeichnen)	2,92	1,276	2,93	1,197	0,01	,893
	72	Flächenvergleich zur BRD	3,43	1,213	3,27	1,254	- 0,16	,056
Naturkatastrophen	07	Gefahren durch Naturkatastrophen	4,33	,790	4,17	,895	- 0,16	,006
	08	Entstehung von Hurrikanen	4,21	,945	4,01	1,002	- 0,20	,004
Landschaft / Klima	41	Großlandschaften	3,18	1,062	3,06	1,076	- 0,12	,117
	45	Bilder verschied. Landschaften	3,41	1,115	3,29	1,148	- 0,12	,125
	60	Klimatische Verhältnisse	3,23	1,043	3,26	,992	0,03	,691
	18	Vergleich von Klimadiagrammen	2,78	1,204	2,74	1,137	- 0,04	,660
Informat. Jugendliche	56	Länderberichte von Jugendlichen	3,91	1,105	3,97	1,094	0,06	,397
	32	Internetkontakte zu Jugendlichen	4,40	1,071	4,36	1,063	- 0,04	,562
	69	Schulalltag und Freizeitinteressen	4,33	,941	4,17	1,028	- 0,16	,020
Lebensalltag der Menschen	17	Nationalitäten/ Volksgruppen	3,64	1,060	3,68	,957	0,04	,568
	20	Zusammenleben der Nationalitäten	3,85	1,025	3,87	,946	0,02	,683

	62	Lebensweise der Indianer	4,11	1,029	3,99	1,080	- 0,12	,091
	55	Lebensalltag der Menschen	4,06	,952	3,96	1,057	- 0,10	,178
	31	Aktuelle Probleme der Menschen	3,43	1,081	3,40	1,032	- 0,03	,659
Wirtschaft / Besiedlung	49	Weltmarktposition (Internet)	3,82	1,177	3,66	1,248	- 0,16	,042
	52	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,74	1,073	3,56	1,158	- 0,18	,031
	05	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,49	1,133	2,55	1,145	0,06	,421
	22	Industrie	2,79	1,104	2,91	1,114	0,12	,126
	25	Standortfaktoren v. Industrieregionen	2,71	1,066	2,79	1,075	0,08	,264
	66	Industrie/aktuelle Entwicklungen	3,14	1,120	3,09	1,170	- 0,05	,558
	27	Dienstleistungssektor	3,07	1,112	3,08	1,151	0,01	,852
	36	Raumrelevanz politischer Systeme	3,00	1,230	2,84	1,118	- 0,16	,069
	16	Erschließung des Landes	3,48	1,053	3,46	1,013	- 0,02	,801
	10	Gliederung einer Stadt	3,29	1,053	3,36	1,142	0,07	,393
Umweltprobleme	37	Umweltbelastungen	3,37	1,093	3,24	1,031	- 0,13	,084
	28	Luft- und Wasserverschmutzung	3,03	1,217	2,88	1,085	- 0,15	,082
	12	Waldschäden etc. (Satellitenbilder)	3,55	1,108	3,29	1,145	- 0,26	,002
	38	Experimente zur Bodenerosion	3,63	1,208	3,55	1,124	- 0,08	,348
	29	Verursacher von Umweltproblemen	3,72	1,079	3,39	1,041	- 0,33	,000

	73	Umweltschutz-maßnahmen	3,66	1,099	3,51	1,110	- 0,15	,061
Verbleibende Einzelitems	02	Landwirtschaft	2,71	1,068	2,76	1,003	0,05	,484
	51	Bevölkerungs-verteilung (Atlas)	3,06	1,095	3,01	1,113	- 0,05	,539
	48	Tourismus (Reiseprospekte)	3,99	1,101	3,88	1,193	- 0,11	,161

Tab. 16 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 271) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA (Diff = Differenz $t_2 - t_1$, p = p-Wert des t-Tests für gepaarte Stichproben)

4.1.2 *Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an der GUS*

Während das geographische Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an den Vereinigten Staaten von Amerika zum Schuljahresende etwas niedriger ist als zum Schuljahresbeginn, sind die durchschnittlichen Skalensummenwerte für den Bereich der GUS zu beiden Untersuchungszeitpunkten nahezu identisch (t_1: sum = 105,85, t_2: sum = 105,59). Ebenso wie im vorherigen Kapitel entsprechen die im Histogramm (Abb. 29) dargestellten Häufigkeiten der jeweiligen Skalensummenwert-Differenzen weitestgehend dem Verlauf der Normalverteilungskurve. Besonders auffällig ist die hohe Konzentration im Wertebereich zwischen -5,0 und 5,0. Das heißt: Bei jedem fünften Schüler hat sich das geographische Gesamtinteresse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 nicht oder nur minimal verändert.

Bezüglich des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die in Abb. 29 dargestellten Skalensummenwert-Differenzen zeigt die mehrfaktorielle Varianzanalyse unter Einbezug der Multiplen Klassifikationsanalyse ein ähnliches Bild wie in Kapitel 4.1.1: Während die unabhängigen Variablen "Geschlecht" (ETA = 0.07), "Reiseerfahrung" (ETA = 0.08) und "Persönliche Kontakte" (ETA = 0.10) kaum Varianz erklären, leisten der Faktor "Schulklasse" (mit einem Eta-Wert von 0.37) sowie das mit Hilfe von Item 85 zum Zeitpunkt t_1 ermittelte allgemeine außerschulische Interesse der Schülerinnen und Schüler an der GUS (ETA = 0.35) einen signifikanten Erklärungsbeitrag; die Wahrscheinlichkeit beträgt in beiden Fällen F Prob. = ,000.

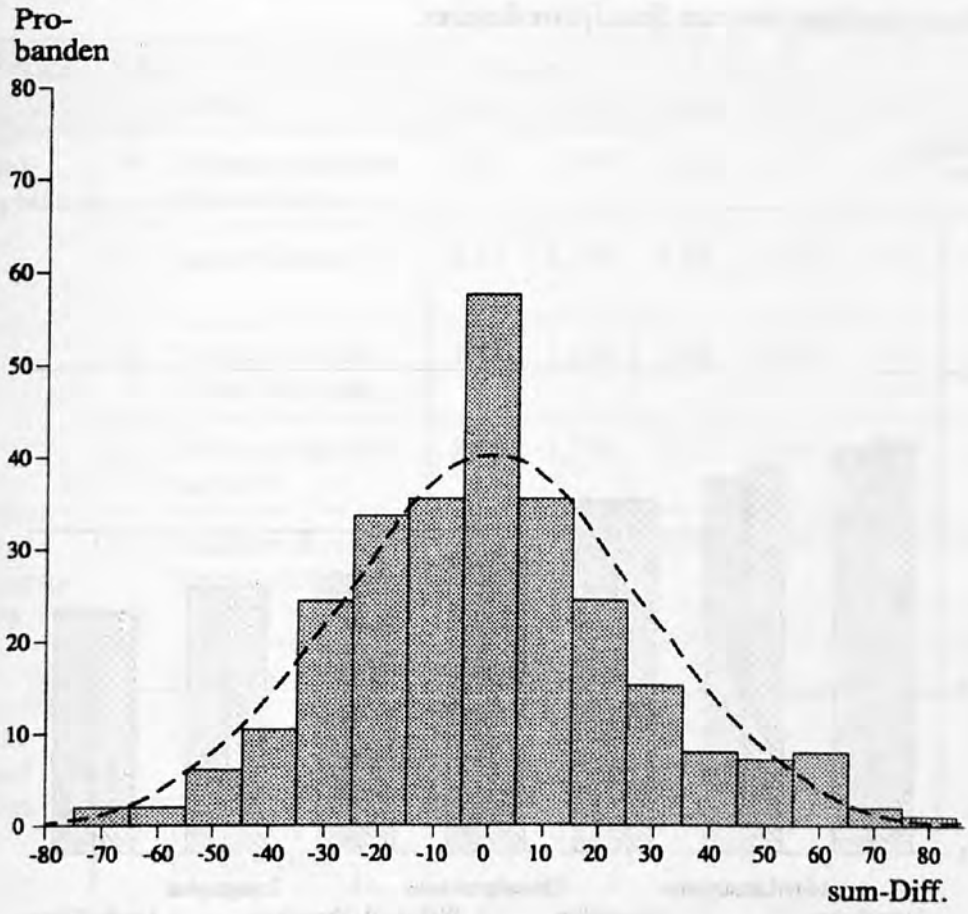
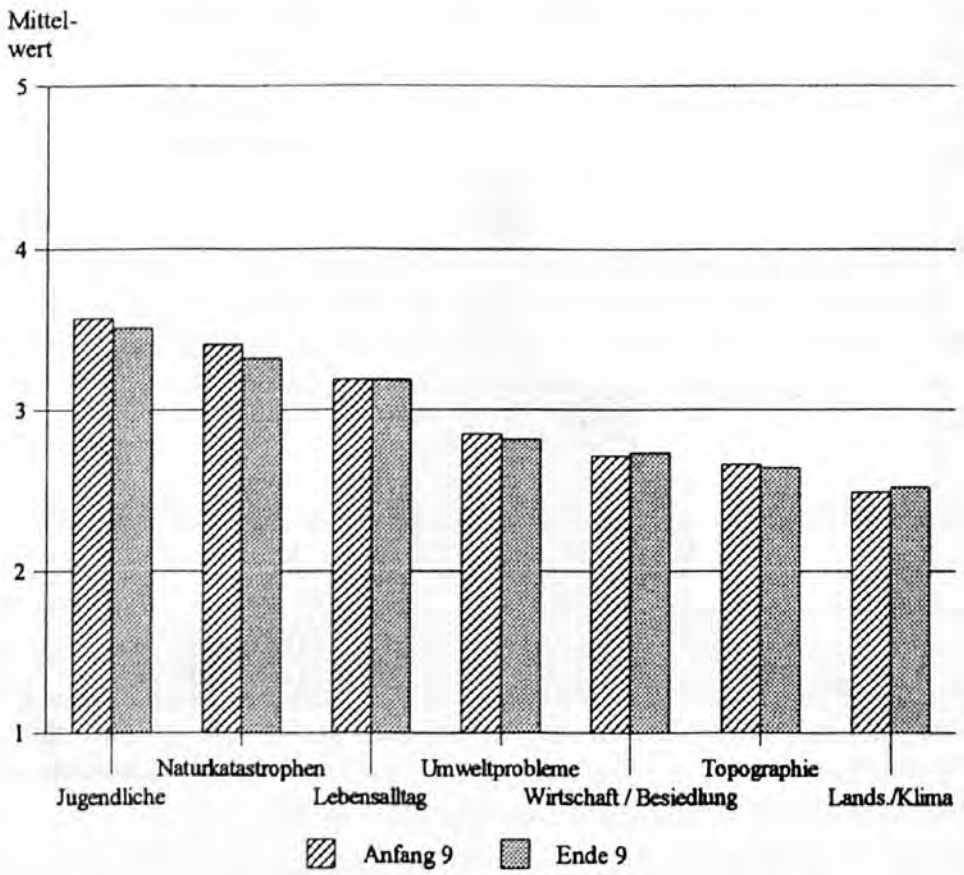


Abb. 29 Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2-t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an der GUS

Auf *Subskalenniveau* hat sich - laut t-Test für gepaarte Stichproben - das Interesse der Schülerinnen und Schüler (n = 271) in keiner Subskala signifikant verändert (vgl. Abb. 30). Auch auf *Einzelitemniveau* (vgl. Tab. 17) sind die Veränderungen in der Regel nur minimal. Lediglich in sechs Einzelfällen ist eine signifikante Veränderung des Schülerinteresses zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zu konstatieren: Während das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Themen "Landwirtschaft" (Item 23) und "Industrie" (Item 68) zum Schuljahresende signifikant angestiegen ist, ist das Interesse an der Entstehung von Erdbeben (Item 19), der Lebensweise und Probleme der Eskimos (Item 14), dem Schulalltag und den

Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen (Item 26) sowie der wirtschaftlichen Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland (Item 46) zum Schuljahresende signifikant niedriger als zum Schuljahresbeginn.



p = ,382	p = ,203	p = ,942	p = ,618	p = ,710	p = ,675	p = ,561

Abb. 30 **Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) an einzelnen Subskalen der GUS**

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS

Subskala	Item Nr.	Inhalt	Anfang 9 mean	SD	Ende 9 mean	SD	Diff	p
Topographie	54	Topographisches Grundwissen	2,90	1,205	2,95	1,154	0,05	,582
	57	Lage (Globus)	2,53	1,174	2,54	1,128	0,01	,895
	06	Topographische Skizze (zeichnen)	2,45	1,259	2,42	1,142	- 0,03	,722
	21	Flächenvergleich zur BRD	2,76	1,190	2,62	1,145	- 0,14	,110
Naturkatastrophen	53	Gefahren durch Naturkatastrophen	3,56	1,148	3,56	1,109	0,00	1,000
	19	Entstehung von Erdbeben	3,27	1,190	3,09	1,116	- 0,18	,028
Landschaft / Klima	13	Großlandschaften	2,54	1,034	2,57	,996	0,03	,737
	15	Bilder verschied. Landschaften	2,68	1,139	2,74	1,115	0,06	,495
	64	Klimatische Verhältnisse	2,52	,968	2,53	,995	0,01	,850
	30	Vergleich von Klimadiagrammen	2,21	,973	2,25	1,025	0,04	,648
Informat. Jugendliche	04	Länderberichte von Jugendlichen	3,29	1,186	3,24	1,227	- 0,05	,459
	74	Internetkontakte zu Jugendlichen	3,67	1,375	3,75	1,339	0,08	,478
	26	Schulalltag und Freizeitinteressen	3,73	1,186	3,56	1,219	- 0,17	,054
Lebensalltag der Menschen	40	Nationalitäten/ Volksgruppen	2,88	1,150	2,94	1,122	0,06	,403
	42	Zusammenleben der Nationalitäten	3,14	1,177	3,28	1,116	0,14	,090

	14	Lebensweise der Eskimo	3,66	1,129	3,48	1,175	- 0,18	,030
	03	Lebensalltag der Menschen	3,36	1,152	3,29	1,181	- 0,07	,414
	11	Aktuelle Probleme der Menschen	2,94	1,174	2,95	1,130	0,01	,927
Wirtschaft/ Besiedlung	67	Weltmarktposition (Internet)	3,33	1,329	3,17	1,332	- 0,16	,101
	46	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,23	1,166	3,00	1,127	- 0,23	,006
	63	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,41	1,032	2,47	1,082	0,06	,439
	09	Industrie	2,53	1,015	2,52	1,037	- 0,01	,958
	68	Standortfaktoren v. Industrieregionen	2,44	,931	2,61	1,052	0,17	,028
	47	Industrie/aktuelle Entwicklungen	2,62	1,076	2,71	1,087	0,09	,299
	70	Dienstleistungssektor	2,64	1,031	2,74	1,063	0,10	,212
	71	Raumrelevanz politischer Systeme	2,62	1,121	2,68	1,109	0,06	,480
	39	Erschließung des Landes	2,60	1,087	2,58	1,092	- 0,02	,779
	43	Gliederung einer Stadt	2,68	1,089	2,76	1,083	0,08	,307
Umweltprobleme	34	Umweltbelastungen	2,84	1,118	2,88	1,060	0,04	,620
	58	Luft- und Wasserverschmutzung	2,48	1,064	2,47	1,101	- 0,01	,848
	35	Waldschäden etc. (Satellitenbilder)	2,91	1,162	2,76	1,110	- 0,15	,089
	59	Experimente zur Bodenerosion	2,92	1,302	3,04	1,244	0,12	,165
	50	Verursacher von Umweltproblemen	2,97	1,113	2,85	1,018	- 0,12	,149

	65	Umweltschutz-maßnahmen	2,98	1,182	2,91	1,175	- 0,07	,411
Verbleibende Einzelitems	23	Landwirtschaft	2,18	,955	2,43	1,080	0,25	,001
	33	Bevölkerungs-verteilung (Atlas)	2,64	1,010	2,54	,955	- 0,10	,193
	61	Tourismus (Reiseprospekte)	3,14	1,243	3,22	1,315	0,08	,381

Tab. 17 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 271) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS (Diff = Differenz $t_2 - t_1$, p = p-Wert des t-Tests für gepaarte Stichproben)

Zusammenfassend lässt sich somit bezüglich der Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS festhalten, dass sich in der Jahrgangsstufe 9 trotz einer Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht - mit Ausnahme von zwei Einzelitems - für die Gesamtstichprobe kein signifikanter Anstieg des geographischen Schülerinteresses nachweisen lässt. Im Gegenteil: Auf Subskalen- und Einzelitemniveau ist - insbesondere für den Bereich der USA - in Einzelfällen sogar ein signifikanter Rückgang des Schülerinteresses zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zu konstatieren. Die mehrfaktoriellen Varianzanalysen deuten - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - darauf hin, dass die Faktoren "Schulklasse" und "Außerschulisches Interesse" einen signifikanten Erklärungsbeitrag für die personenbezogenen Veränderungen des geographischen Gesamtinteresses (Abb. 27 und 29) leisten.

4.1.3 *Interessenunterschiede zwischen einzelnen Schulklassen*

Berücksichtigt man - neben den zuvor skizzierten Ergebnissen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse -, dass die Behandlung der USA bzw. der GUS im Geographieunterricht von verschiedenen Lehrpersonen sehr individuell und unterschiedlich akzentuiert erfolgt, so erscheint eine nach Schulklassen differenzierte Analyse der Daten nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig. Die unterschiedlichen Ausgangswerte der t_1-Studie (vgl. Tab. 18) unterstreichen zudem die Adäquanz einer differenzierten Betrachtungsweise. Bezüglich des geographischen Gesamt-

Klasse	USA				GUS			
	t1	t2	Diff	p	t1	t2	Diff	p
R (1)	121,00	121,11	0,11	,977	99,44	102,67	3,23	,611
R (2)	128,96	136,21	7,25	,005	110,00	108,42	-1,58	,675
R (3)	144,59	141,35	-3,24	,361	109,29	102,71	-6,58	,194
R (4)	114,25	113,63	-0,62	,932	83,13	103,63	20,50	,014
R (5)	128,76	117,40	-11,36	,034	104,68	97,08	-7,60	,116
R (6)	130,39	127,26	-3,13	,429	112,96	110,52	-2,44	,634
R (7)	124,82	115,77	-9,05	,002	108,77	104,18	-4,59	,296
G (2)	125,11	112,50	-12,61	,123	111,89	93,44	-18,45	,063
G (3)	133,10	127,05	-6,05	,252	114,86	108,81	-6,05	,226
G (4)	128,08	133,04	4,96	,326	99,08	118,63	19,55	,001
G (5)	126,84	136,80	9,96	,042	107,63	109,38	1,75	,792
G (6)	127,47	125,11	-2,36	,571	96,11	95,26	-0,85	,880
G (8)	125,68	114,58	-11,10	,010	112,68	112,89	0,21	,973

Tab. 18 Das geographische Gesamtinteresse an den USA und der GUS zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9, differenziert nach Schulklassen (R = Realschule, G = Gymnasium, (x) = Regierungsbezirk vgl. Tab. 1, Diff = sum t_1 - sum t_2,)

interesses ist die Spannbreite in den sieben Realschulklassen am ausgeprägtesten: Sie reicht innerhalb der USA-Skala von sum = 114,25 bis 144,59 und innerhalb der GUS-Skala von sum = 83,13 bis 112,96. Vergleichweise dazu sind die Interessenunterschiede zwischen den sechs Klassen des Gymnasiums weitaus geringer (USA: sum = 125,11 - 133,10, GUS: sum = 96,12 - 114,86).

Bezogen auf die - mit Hilfe der Skalensummenwert-Differenz ermittelten - Veränderungen des geographischen *Gesamtinteresses* an den USA und der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 verweisen die einfaktorielle Varianzanalyse und der Tukey-Test auf signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Lerngruppen (USA: F Prob. = ,003, GUS: F Prob. = ,000). Die deskriptiven Kennzahlen der jeweiligen Skalensummenwert-Differenzen (vgl. Tab. 18) deuten bereits darauf hin, dass sich sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS einige Schulklassen in positiver bzw. negativer Hinsicht von den übrigen Klassen abgrenzen. Unterstrichen wird dies durch den pro Lerngruppe gesondert durchgeführte t-Test für gepaarte Stichproben. Für den Bereich der USA zeichnet sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 in fünf Schulklassen eine signifikante Veränderung des geographischen Gesamtinteresses ab. Während in zwei Klassen ein statistisch bedeutsamer Anstieg und in drei Klassen ein signifikanter Rückgang des geographischen Interesses zu konstatieren ist (vgl. die mit einem Punktraster hinterlegten p-Werte der Tab. 18), liegen in den übrigen acht Schulklassen keine signifikanten Veränderungen vor. Bezüglich des geographischen Gesamtinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten ist in zwei Schulklassen das Interesse zum Schuljahresende signifikant höher als zum Schuljahresbeginn. In den übrigen 11 Schulklassen sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen.

Die auf *Subskalenniveau* - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - durchgeführten t-Tests pro Schulklasse zeigen in 81,3% der Fälle keine signifikanten Veränderungen des Schülerinteresses an einzelnen Themenbereichen. Relativ gesehen zeichnen sich - unabhängig vom regionalen Bezug - die häufigsten statistisch bedeutsamen Veränderungen in der Subskala "Topographie" ab. Während in sechs Schulklassen ein signifikanter Anstieg des Schülerinteresses an topographischen Themen und Arbeitsweisen zu konstatieren ist, ist gleichzeitig in sieben anderen Schulklassen ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen. Betrachtet man die Schulklassen, in denen sich entweder in positiver oder in negativer Hinsicht eine signifikante Veränderung des geographischen Gesamtinteresses abzeichnet, so fällt auf, dass in den vier Schulklassen, für die - unabhängig vom regionalen Bezug - ein signifikanter Anstieg des Gesamtinteresses nachgewiesen wurde, das Interesse in den Subskalen "Topographie" und "Wirtschaft/Besiedlung" zum Schuljahresende signifikant höher ist als zum Schuljahresbeginn. In den drei Schulklassen, in denen das geographische Gesamtinteresse an den USA zum Zeitpunkt t_2 signifikant niedriger ist, zeichnet sich stets ein signifikanter Interessenrückgang in der Subskala "Umweltprobleme" ab.

4.1.4 *Der Einfluss des Geographieunterrichts auf die Interessenentwicklung*

Ob (und inwiefern) der Geographieunterricht einen Einfluss auf das geographische und das allgemeine Interesse an einer Region ausübt, soll in diesem Kapitel u.a. mit Hilfe der Items 75 bis 80 (vgl. Anhang) thematisiert werden. Nachdem die Ergebnisse der vorherigen Kapitel zur Entwicklung des geographischen Interesses zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 - von wenigen Ausnahmen abgesehen - ein eher pessimistisches Bild skizzieren, deutet das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zu Item 75 und 78 darauf hin, dass der Geographieunterricht - zumindest für den Bereich der USA - in weiten Teilen zu einer Förderung des allgemeinen Interesses an der Region beigetragen hat. Auf die Frage, ob der Geographieunterricht des letzten Schuljahres das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA gefördert habe, antworteten 55,2% der Probanden (n = 271), dass dies für sie ziemlich bzw. völlig zutreffe (vgl. Abb. 31). Nur 21,2% der Probanden gaben an, dass dies für sie nur wenig bzw. gar nicht zutrifft. Für den Bereich der GUS ist das Verhältnis nahezu umgekehrt. Während hier nur 14,5% aller Schülerinnen und Schüler angaben, dass der Geographieunterricht ihr Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert habe, betonten 58,1% das Gegenteil. Aufgrund der auffallenden Parallelität zwischen dem zuvor skizzierten Antwortverhalten und dem zum Schuljahresbeginn ermittelten allgemeinen außerschulischen Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA bzw. der GUS (vgl. Abb. 25), muss davon ausgegangen werden, dass die - sich zum Teil in Vorurteilen manifestierende - Grundeinstellung der Schülerinnen und Schüler das o.a. Antwortverhalten zu einem Großteil mitbeeinflusst hat. Zudem handelt es sich um eine persönliche Einschätzung, die lediglich mit einem Item erfasst wurde.

Dennoch: Trotz der zuvor genannten Bedenken lässt sich - zumindest für den Bereich der USA - ein empirischer Nachweis erbringen, dass der Geographieunterricht in einigen Schulklassen sowohl das geographische als auch das allgemeine Schülerinteresse an den Vereinigten Staaten von Amerika gefördert hat. Betrachtet man die Mittelwerte des Items 75 differenziert nach Schulklassen, so heben sich zwei Klassen deutlich vom Durchschnittswert aller 271 Probanden (mean = 3,48) ab. In einer Realschulklasse aus Niederbayern und einer Gymnasialklasse aus Unterfranken, in der die Mittelwerte mit mean = 4,54 bzw. 4,24 sehr hoch sind, betonten 95,8% bzw. 80% aller Schülerinnen und Schüler, dass der Geographieunterricht des letzten Schuljahres ihr Interesse an den USA - ziemlich bzw. sehr - gefördert habe. Bei den beiden Schulklassen handelt es sich zugleich um die beiden Lerngruppen, für die in Kapitel 4.1.3 ein signifikanter Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an den USA nachgewiesen wurde (vgl. Tab. 18). Dass ein genereller Zusammenhang zwischen der Förderung des geographischen und des allgemeinen Interesses an einer Region besteht, belegen darüber hinaus die für die

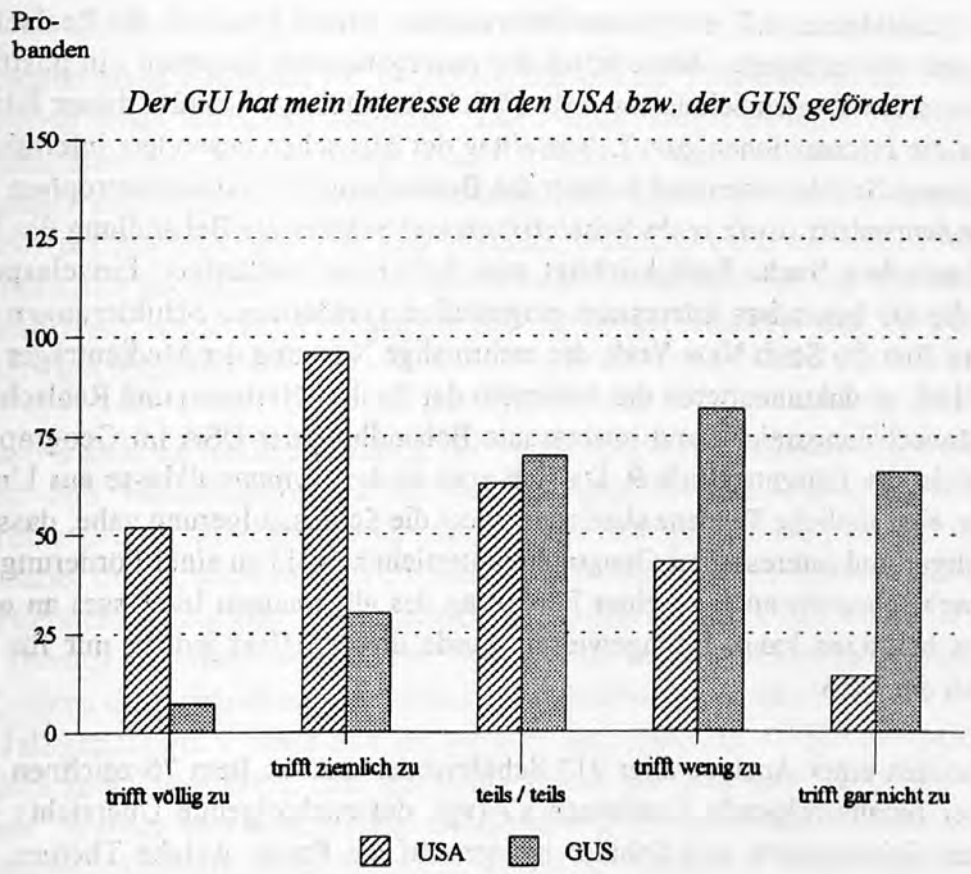


Abb. 31 Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 (n = 271), deren Interesse an den USA bzw. der GUS nach eigener Einschätzung durch den Geographieunterricht gefördert wurde

Gesamtstichprobe durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalysen und multiplen Vergleichstests bezüglich des Einflusses der Items 75 bzw. 78 auf die jeweilige Skalensummenwert-Differenz (USA: F Prob. = ,000, GUS: F Prob. ,015) sowie die Korrelationskoeffizienten zwischen dem zum Zeitpunkt t_2 ermittelten geographischen Gesamtinteresse an den USA bzw. der GUS und der Items 75 bzw. 78 (USA: r = ,5152, GUS: r = ,4595).

Auf die Frage, welche Themen und Arbeitsweisen den Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung der USA im Geographieunterricht des letzten Schuljahres besonders gut gefallen haben (Item 76), nannten 80% der 271 Probanden mindestens einen Aspekt. Im Hinblick auf die Anzahl der Nennungen, die Ausführlichkeit der Antworten und die inhaltlichen Akzentuierungen gibt es zwischen den ein-

zelnen Schulklassen z.T. erhebliche Unterschiede. Erneut hebt sich die Realschulklasse aus Niederbayern - hinsichtlich der zuvorgenannten Kriterien - in positiver Weise von den übrigen Schulklassen ab. 15 Schülerinnen und Schüler dieser Klasse fanden die Informationen zum Lebensalltag der Menschen besonders interessant, jeweils neun Schülerinnen und Schüler die Behandlung der Naturkatastrophen und der Landwirtschaft sowie sechs Schülerinnen und Schüler die Behandlung der US-amerikanischen Stadt. Berücksichtigt man ferner die vielfältigen Einzelaspekte (z.B. die als besonders interessant eingestuften persönlichen Schilderungen des Lehrers über die Stadt New York, die mehrmalige Nennung der Medienträger Dia und Film), so dokumentieren die Anworten der Realschülerinnen und Realschüler eine abwechslungsreiche und interessante Behandlung der USA im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9. Da sich auch in der Gymnasialklasse aus Unterfranken eine ähnliche Tendenz abzeichnet, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass ein vielseitiger und interessanter Geographieunterricht sowohl zu einer Förderung des geographischen als auch zu einer Förderung des allgemeinen Interesses an einer Region beitragen kann. Nachgewiesen wurde dieser Effekt jedoch nur für den Bereich der USA.

Im Rahmen einer Analyse aller 217 Schülerstatements zu Item 76 zeichnen sich darüber hinaus folgende Tendenzen ab (vgl. die nachfolgende Übersicht): Die meisten Schülerinnen und Schüler nennen auf die Frage, welche Themen und Arbeitsweisen ihnen bei der Behandlung der USA besonders gut gefallen haben, Unterrichtsinhalte, die im weitesten Sinne das Themenspektrum der Subskala "Lebensalltag der Menschen" repräsentieren (z.B. the american way of life, die Konflikte zwischen den verschiedenen Nationalitäten oder das Leben der Menschen in den USA). Obgleich keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, führten 84 Schülerinnen und Schüler (38,7%) diesen Aspekt an.

Rang	Thema/Themenbereich	Nennungen
1	Lebensalltag der Menschen	84
2	Naturkatastrophen	56
3	Wirtschaft/Industrie	54
4	Städte	37
5	Topographie	34
6	Landwirtschaft	29

Themen(bereiche), die den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) im Rahmen einer Behandlung der USA im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 76)

An zweiter Stelle folgen mit 56 bzw. 55 Nennungen die Themenbereiche "Naturkatastrophen" und "Wirtschaft/Industrie". Das Thema "Landwirtschaft", das von den Schülerinnen und Schülern allein 29mal (!) genannt wird, wird in der Übersicht gesondert aufgeführt, da es eine Sonderposition einnimmt und sich zudem im Rahmen der Faktorenanalyse in Kap. II keiner Subskala zuordnen ließ. 37 bzw. 34 Schülerinnen und Schülern hat darüber hinaus die Behandlung der US-amerikanischen Stadt sowie die Topographie der Vereinigten Staaten von Amerika besonders gut gefallen.

Während sich die häufige Nennung der Themenbereiche "Lebensalltag der Menschen" und "Naturkatastrophen" mit dem in Kapitel II ermittelten hohen Schülerinteresse deckt (vgl. Kap. 4.1.1), verblüfft die häufige Nennung der Stichworte "Industrie" und "Landwirtschaft". Beide Themen zählen in der mittelwertsbezogenen Hierarchisierung aller 37 Einzelitems der t_1-Studie zu den fünf uninteressantesten Themen und Arbeitsweisen (vgl. Tab. 2). Von den 29 Schülerinnen und Schülern, denen die Behandlung des Themas "Landwirtschaft in den USA" im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 besonders gut gefallen hat, äußerten 12 Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt t_1, dass sie dieses Thema gar nicht bzw. nur wenig interessiere. Weitere acht Schülerinnen und Schüler kreuzten die mittlere Position der fünfstufigen Antwortskala an. Mit anderen Worten: Obgleich einzelne Schülerinnen und Schüler das Thema "Landwirtschaft" zum Schuljahresbeginn nur wenig interessierte, hat ihnen die Behandlung des Themas im Geographieunterricht besonders gut gefallen und - wie im vorliegenden Fall anhand der individuellen t_2-Werte nachweisbar - zu einer Förderung des geographischen Interesses beigetragen.

Auffällig ist des Weiteren, dass Aspekte des Themenfeldes "Umweltprobleme" für den Bereich der USA - abgesehen von drei Ausnahmen (in einer Realschulklasse aus Unterfranken) - nicht genannt werden. Laut bayerischem Lehrplan für Realschulen und Gymnasien ist die Behandlung der Umweltprobleme in den USA jedoch ebenso Gegenstand des Geographieunterrichts wie die Behandlung der Umweltprobleme in der GUS. Bezüglich der Medien und Arbeitsweisen werden von den Schülerinnen und Schülern mehrfach die anschaulichen Medien Film und Dia sowie in zwei Einzelfällen die persönlichen Reisebeschreibungen der Lehrperson genannt. Eine Schülerin aus Mittelfranken schreibt "Die Erzählungen meines Erdkundelehrers über eine Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika haben mir besonders gut gefallen. Er hat über das Leben der Menschen, die Gastfreundschaft usw. gesprochen".

Für den Bereich Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten ist die Anzahl der von den Schülerinnen und Schülern genannten Themen und Arbeitsweisen, die ihnen im

Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 79), deutlich geringer als die Anzahl der Nennungen für den Bereich der USA. Eine nach Schulklassen differenzierte Auswertung der Schülerantworten zeigt erneut konturierte Unterschiede zwischen den einzelnen Lerngruppen. So werden beispielsweise in einer Realschulklasse aus Oberbayern fast ausschließlich physiogeographische Themen genannt, währenddessen in einer Realschulklasse aus Oberfranken die Umweltthemen dominieren. Bezüglich der beiden Schulklassen, in denen sich ein signifikanter Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an der GUS abzeichnet (vgl. Tab. 18), liegen im ersten Fall nur acht Schülerstatements vor, von denen vier die Behandlung des Aralsees sowie zwei den Einsatz eines Filmes besonders hervorheben, währenddessen im zweiten Fall das Interesse - abgesehen von einem Film über Sibirien - eher dadurch geweckt wurde, dass die Schülerinnen und Schüler sich nur unzureichend informiert fühlten und gern mehr über das Land und seine Menschen erfahren hätten. Ein Schüler merkt an: "Wir haben Russland nur vier Stunden behandelt und daher nur einen ziemlich geringen Eindruck bekommen", ein anderer: "Das Thema haben wir zu kurz behandelt". Richtet man den Blick auf alle 114 Schülerstatements, so werden - ebenso wie für den Bereich der USA - am häufigsten die Themen und Arbeitsweisen genannt, die den Lebensalltag (und die Not) der Menschen betreffen:

Rang	Thema/Themenbereich	Nennungen
1	Lebensalltag der Menschen	45
2	Naturraum/Klima	36
3	Umweltprobleme	34
4	Geschichte/Politik	16

Themen(bereiche), die den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (n = 271) im Rahmen einer Behandlung der GUS im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 79)

Besonders interessant fanden des Weiteren 36 Schülerinnen und Schüler die Behandlung der Klima- und Vegetationszonen sowie 34 Schülerinnen und Schüler die Umweltprobleme des Landes.
Dass der Geographieunterricht das geographische Interesse einzelner Schülerinnen und Schüler an den USA bzw. der GUS gefördert hat, die noch zum Zeitpunkt t_1 von sich behaupteten, dass die Vereinigten Staaten von Amerika bzw. Russland und

die übrigen Nachfolgestaaten sie nur wenig oder gar nicht interessieren, belegen die nachfolgenden Überlegungen: Bezüglich des Einflusses der unabhängigen Variable "Außerschulisches Interesse" (Item 85 und 86 der t_1-Studie) auf die Veränderung des geographischen Gesamtinteresses an den USA bzw. der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zeigte sich bereits in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2, dass dieser Faktor - neben der unabhängigen Variable "Schulklasse" - einen signifikanten Erklärungsbeitrag für die in Abb. 27 und Abb. 29 dargestellten Skalensummenwert-Differenzen der 271 Probanden liefert. Die einfaktorielle Varianzanalyse und der Tukey-Test bestätigen zudem, dass sich die jeweils fünf Gruppen (z.B. die Gruppe der Probanden, die von sich behauptete, dass sie die USA auch außerhalb des Geographieunterrichts nur wenig interessieren) signifikant voneinander unterscheiden (USA: F Prob. = ,0197 und GUS: F Prob. = ,000).

Die 16 Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt t_1 von sich behaupteten, dass sie die Vereinigten Staaten von Amerika nur *wenig* interessieren, zeigten bezüglich der Skalensummenwert-Differenz zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 (mean = 13,94) die positivste Entwicklung innerhalb der fünf Gruppierungen. Die statistische Bedeutsamkeit des Interessenanstiegs wird zudem durch den t-Test für gepaarte Stichproben unterstrichen (p = ,038). Für den Bereich der GUS zeigt sich ein ähnliches Bild bei den 66 Schülerinnen und Schülern, die zum Zeitpunkt t_1 von sich behaupteten, dass sie Russland und die übrigen Nachfolgestaaten *gar nicht* interessieren. Laut Tukey-Test unterscheidet sich diese Gruppe bezüglich der Skalensummenwert-Differenz (mean = 15,47) signifikant von den übrigen vier Gruppierungen. Das entsprechende Histogramm dokumentiert einen Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an der GUS für mindestens zwei Drittel der 66 Probanden. Mit einem p-Wert von ,000 ist der Unterschied zwischen den durchschnittlichen Skalensummenwerten der Zeitpunkte t_1 (sum = 84,06) und t_2 (sum = 99,53) zudem hochgradig signifikant.

4.1.5 *Impulse außerhalb des Geographieunterrichts*

Um festzustellen, ob ein außerschulisches Ereignis das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS im Verlauf des letzten Schuljahres maßgeblich beeinflusst hat und somit zu einer Verzerrung der t_2-Daten führte, wurde den Probanden die Frage gestellt, ob es außerhalb des Geographieunterrichts Impulse und/oder Ereignisse gab, die ihr Interesse an den USA bzw. der GUS beeinflusst haben, respektive, welche dies im konkreten Fall waren (Item 77 und 80).

Für den Bereich der USA erfolgten von den 271 befragten Schülerinnen und Schü-

lern 255 Statements mit insgesamt 417 Aspekten, für den Bereich der GUS 115 Statements mit 131 Aspekten. In den meisten Fällen wurden - bezüglich beider Regionen - einzelne Medien(träger) genannt und/oder konkrete Ereignisse und Schlagzeilen des vergangenen Jahres. Von den 135 angeführten Medien, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA beeinflusst haben, rangierte erwartungsgemäß das Fernsehen mit 70 Nennungen an erster Stelle, gefolgt von Berichten in Zeitschriften und Zeitungen (28 Nennungen), Büchern (14 Nennungen) und Reiseführern (6 Nennungen). Unter den Schlagzeilen dominierte mit 34 Nennungen die Affaire des US-Präsidenten Bill Clinton mit der Praktikantin Monica Lewinsky, gefolgt vom Krieg im Kosovo (14 Nennungen) sowie dem Massaker an der Columbian High School in Littleton (11 Nennungen). Für den Bereich der GUS wurden in 35 Fällen einzelne Medien genannt. Neben der allgemeinen Formulierung "Medien/Nachrichen" (18 Nennungen) entfallen neun Nennungen auf das Fernsehen sowie jeweils vier Nennungen auf Zeitschriften/Zeitungen und Bücher. Unter den Schlagzeilen dominierten der Krieg im Kosovo (24 Nennungen) und die schlechte wirtschaftliche Situation (20 Nennungen), gefolgt vom bedenklichen Gesundheitszustand des Präsidenten Boris Jelzin (8 Nennungen).

Neben den Medien sind es vor allem persönliche Kontakte, Brieffreundschaften oder Erzählungen von Freunden, die das Interesse einzelner Schülerinnen und Schüler an den Vereinigten Staaten von Amerika und der GUS beeinflusst haben. Für den Bereich der USA wird dieser Aspekt allein 63 mal genannt. Eine Realschülerin aus Weißenburg schreibt: "Eine Bekannte aus Amerika hat uns besucht und interessante und zum Teil witzige Geschichten aus den USA erzählt", eine andere Schülerin berichtet: "Meine Freundin, die bereits in den USA war, hat mich mit ihrer Begeisterung angesteckt". Für den Bereich der GUS erwähnen 13 Schülerinnen und Schüler, dass ein persönlicher Kontakt zu Menschen in Russland ihr Interesse an der Region beeinflusst habe. Eine Realschülerin aus München schreibt: "Das meiste, was mich beeinflusst hat, waren Freunde, die aus Russland kamen. Sie erzählten mir viel über ihr Land, und ich bin auch heute noch sehr daran interessiert". Wenngleich die persönlichen Kontakte bezüglich der Skalensummenwert-Differenzen aller Probanden keinen signifikanten Erklärungsbeitrag liefern (vgl. Eta-Werte in Kap. 4.1.1 und 4.1.2), unterstreichen die ausführlichen und überzeugenden Statements der Schülerinnen und Schüler dennoch die in Kapitel II hervorgehobene Bedeutsamkeit persönlicher Kontakte für das allgemeine und das geographische Interesse an einer Region. Des Weiteren wird der Aspekt des Reisens von den Schülerinnen und Schülern 14mal für den Bereich der USA sowie zweimal für den Bereich der GUS hervorgehoben. Dass der Unterricht in anderen Schulfächern das Interesse an der jeweiligen Region in Einzelfällen ebenfalls beeinflusst hat, belegen die 9malige Nennung des Englischunterricht sowie die jeweils dreimalige Nennung des Russisch- bzw. Geschichtsunterrichts.

Trotz der vielfältigen und (im Einzelfall) nicht zu unterschätzenden Impulse kann zusammenfassend konstatiert werden, dass es außerhalb des Geographieunterrichts respektive in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 kein außergewöhnliches Ereignis gab, dass das Interesse *aller* Probanden an den USA bzw. der GUS gleichermaßen bzw. maßgeblich beeinflusst hat.

4.2 Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA und der GUS in der Jahrgangsstufe 12

4.2.1 *Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an den USA*

Ein Vergleich der Skalensummenwerte aller 98 Probanden zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zeigt, dass das geographische *Gesamtinteresse* der Schülerinnen und Schüler an den USA zum Schuljahresende (sum = 123,02) - ebenso wie in der Jahrgangsstufe 9 - niedriger ist als zum Schuljahresbeginn (sum = 127,04). Mit einem p-Wert von ,049 ist dieser Unterschied zudem statistisch bedeutsam. Ein Blick auf das Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (Abb. 32) präsentiert eine heterogene - von der Normalverteilungskurve stark abweichende - Positionierung der jeweiligen Häufigkeiten.

Während sich in fünf *Subskalen* keine signifikante Veränderung des Schülerinteresses zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 nachweisen lässt (vgl. Abb. 33), ist in den Subskalen "Naturkatastrophen" und "Wirtschaft/Besiedlung" das Interesse der Schülerinnen und Schüler (n = 271) zum Schuljahresende signifikant niedriger als zum Schuljahresbeginn. Auf der dritten Auswertungsebene, einem pro *Einzelitem* durchgeführten Vergleich der jeweiligen Mittelwerte, sind die Veränderungen in der Regel nur minimal (vgl. Tab. 19). Signifikante Unterschiede liegen lediglich in sieben Einzelfällen vor (vgl. die mit einem Punktraster hinterlegten p-Werte der Tab. 19): Bezüglich des Flächenvergleichs zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland (Item 72), der Naturkatastrophen (Item 07 und 08), der Informationen über den Lebensalltag der Menschen (Item 55), den Schulalltag und die Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen in den USA (Item 69) sowie der mit Hilfe des Internets ermittelten Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmarkt (Item 49) und ihrer Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland (Item 52) ist das geographische Interesse der 271 befragten Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt t_2 signifikant niedriger als zum Zeitpunkt t_1.

Betrachtet man die zuvor genannten Ergebnisse vor dem Hintergrund der sich aus

Kapitel II ableitenden hohen Erwartungshaltung, so sind die o.a. Ergebnisse alles andere als ermutigend. Im Gegensatz zur t_1-Studie, in der die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 - verglichen mit den zeitgleich befragten Probanden der Jahrgangsstufe 12 - nebst einem signifikant höheren geographischen Gesamtinteresse an den USA ein signifikant höheres Interesse in den Subskalen "Topographie", "Wirtschaft/Besiedlung" und "Umweltprobleme" sowie einem Drittel aller Einzelitems zeigten (vgl. Kap. II 4.1.2), lässt sich in der hiesigen Studie zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 auf keiner Auswertungsebene ein signifikanter Anstieg des geographischen Interesses an den USA nachweisen.

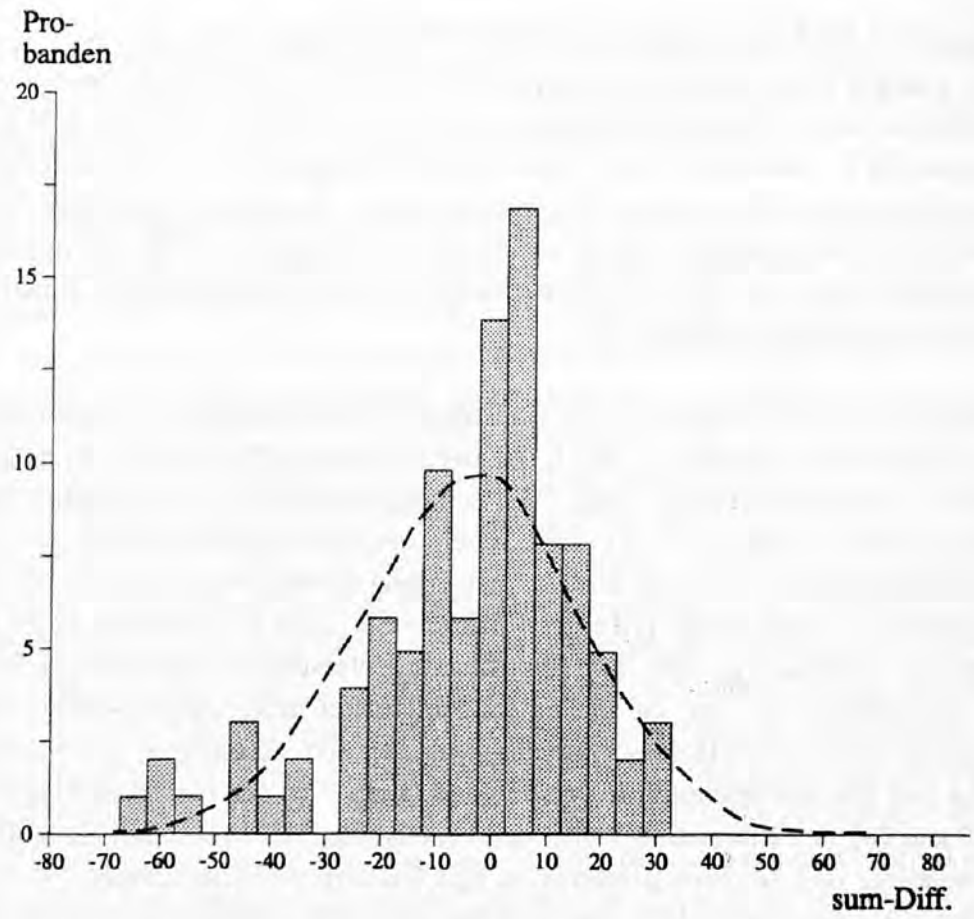
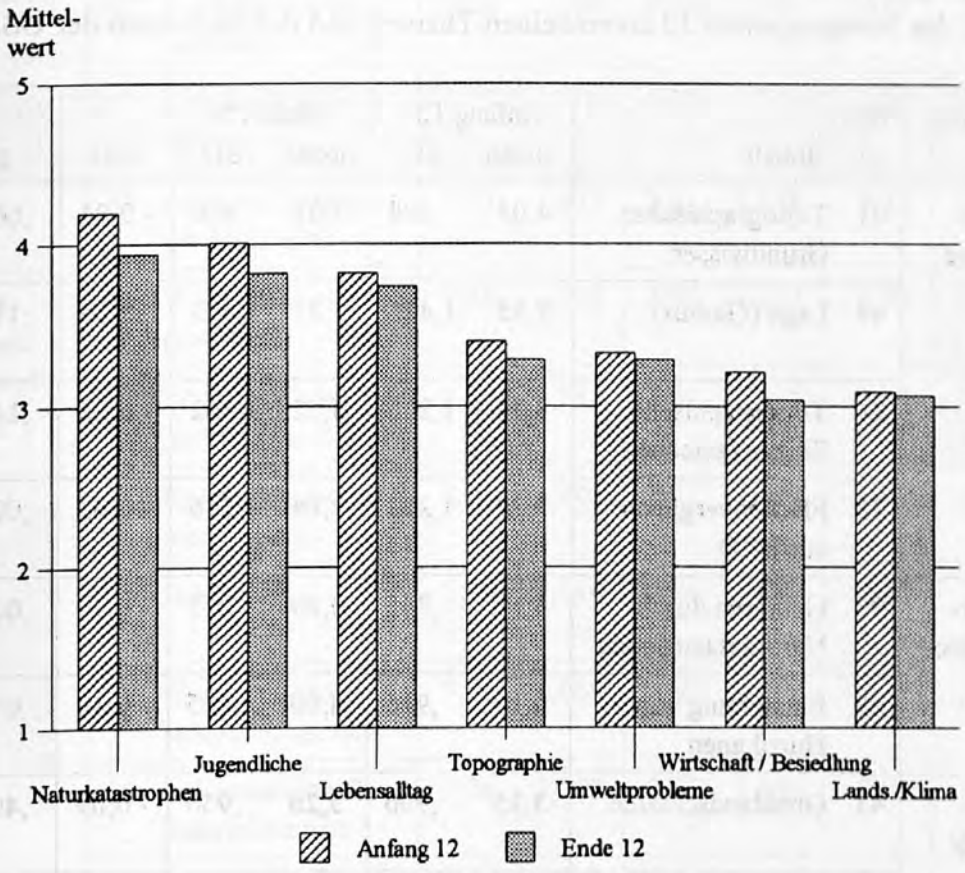


Abb. 32 Histogramm der Skalensummenwert-Differenzen (t_2-t_1) zum geographischen Gesamtinteresse von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an den USA



p = ,005	p = ,069	p = ,272	p = ,207	p = ,633	p = ,011	p = ,823

Abb. 33 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an einzelnen Subskalen der USA

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA

Subskala	Item Nr.	Inhalt	Anfang 12 mean	SD	Ende 12 mean	SD	Diff	p
Topographie	01	Topographisches Grundwissen	4,05	,698	4,01	,860	- 0.04	,661
	44	Lage (Globus)	2,95	1,425	3,21	1,403	0,26	,114
	24	Topographische Skizze (zeichnen)	3,34	1,235	3,12	1,262	- 0,22	,145
	72	Flächenvergleich zur BRD	3,27	1,223	2,84	1,216	- 0,43	,003
Naturkatastrophen	07	Gefahren durch Naturkatastrophen	4,19	,845	3,89	,811	- 0,30	,005
	08	Entstehung von Hurrikanen	4,19	,916	4,00	,825	- 0,19	,053
Landschaft/ Klima	41	Großlandschaften	3,35	,996	3,26	,956	- 0,09	,408
	45	Bilder verschied. Landschaften	3,32	1,056	3,30	1,129	- 0,02	,880
	60	Klimatische Verhältnisse	3,18	1,029	3,26	1,053	0,08	,448
	18	Vergleich von Klimadiagrammen	2,50	1,151	2,47	,922	- 0,03	,793
Informat. Jugendliche	56	Länderberichte von Jugendlichen	3,84	1,062	3,83	1,131	- 0,01	,937
	32	Internetkontakte zu Jugendlichen	4,19	1,146	3,97	1,239	- 0,22	,088
	69	Schulalltag und Freizeitinteressen	3,99	1,010	3,66	1,251	- 0,33	,021
Lebensalltag der Menschen	17	Nationalitäten/ Volksgruppen	3,64	,991	3,69	,983	0,05	,652
	20	Zusammenleben der Nationalitäten	3,80	,930	3,79	,933	- 0,01	,931

	62	Lebensweise der Indianer	4,09	,996	4,02	1,121	- 0,07	,534
	55	Lebensalltag der Menschen	4,02	,861	3,79	1,115	- 0,23	,054
	31	Aktuelle Probleme der Menschen	3,57	,912	3,41	1,048	- 0,16	,236
Wirtschaft/ Besiedlung	49	Weltmarktposition (Internet)	3,55	1,095	3,26	1,213	- 0,29	,043
	52	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,85	,912	3,51	1,115	- 0,34	,011
	05	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,48	1,001	2,37	,972	- 0,11	,307
	22	Industrie	2,90	1,010	2,76	,098	- 0,14	,232
	25	Standortfaktoren v. Industrieregionen	3,03	1,069	2,92	1,002	- 0,11	,380
	66	Industrie/aktuelle Entwicklungen	3,06	1,003	2,97	1,040	- 0,09	,489
	27	Dienstleistungssektors	3,17	,974	3,00	,995	- 0,17	,179
	36	Raumrelevanz politischer Systeme	3,00	1,055	2,94	1,003	- 0,06	,583
	16	Erschließung des Landes	3,57	,963	3,41	1,014	- 0,16	,128
	10	Gliederung einer Stadt	3,45	,954	3,23	1,003	- 0,22	,083
Umweltprobleme	37	Umweltbelastungen	3,38	,879	3,37	,866	- 0,01	,917
	28	Luft- und Wasserverschmutzung	2,81	1,032	2,88	1,018	0,07	,579
	12	Waldschäden etc. (Satellitenbilder)	3,22	1,101	3,19	2,121	- 0,03	,819
	38	Experimente zur Bodenerosion	3,27	1,171	3,23	1,242	- 0,04	,840

	29	Verursacher von Umweltproblemen	3,69	,866	3,53	,099	- 0,16	,181
	73	Umweltschutz-maßnahmen	3,61	1,012	3,54	1,037	- 0,07	,584
Verblei-bende Einzel-items	02	Landwirtschaft	2,72	,847	2,87	,949	0,15	,158
	51	Bevölkerungs-verteilung (Atlas)	3,02	1,121	2,94	1,044	- 0,08	,502
	48	Tourismus (Reiseprospekte)	4,00	,957	3,84	1,205	- 0,16	,227

Tab. 19 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 98) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der USA (Diff = Differenz $t_2 - t_1$, p = p-Wert des t-Tests für gepaarte Stichproben)

4.2.2 *Die Entwicklung des geographischen Schülerinteresses an der GUS*

Auch für den Bereich Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten lässt sich der erwartete Anstieg des Schülerinteresses innerhalb der Jahrgangsstufe 12 empirisch nicht nachweisen. Die Skalensummenwerte aller 98 Probanden, die zum Zeitpunkt t_1 und zum Zeitpunkt t_2 nahezu identisch sind (t_1: sum = 112,36, t_2: sum = 111,85), dokumentieren - trotz der in Abb. 34 dargestellten individuell verschiedenen Skalensummenwert-Differenzen - ein gleichbleibendes geographisches Gesamtinteresse der Schülerinnen und Schüler an der GUS (p = ,809). Ebenso wie für den Bereich der Skalensummenwerte bestätigt der pro Subskala gesondert durchgeführte t-Test für gepaarte Stichproben, dass sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einzelnen geographischen Themenbereichen - trotz geringfügiger Mittelwertsverschiebungen - weder in positiver noch in negativer Hinsicht signifikant verändert hat (vgl. Abb. 35).

Auf Einzelitemniveau sind die Veränderungen - ebenso wie in den vorherigen Kapiteln - in der Regel nur minimal (vgl. Tab. 20). Entsprechend der sich in Abbildung 35 abzeichnenden Tendenz ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Bildern aus verschiedenen Landschaftszonen der GUS (Item 15), Informationen

über das Klima (Item 30 und 64) sowie an den Umweltbelastungen (Item 34), den konkreten Hinweisen zur Luft- und Wasserverschmutzung (Item 58) und den Umweltschutzmaßnahmen (Item 65) zum Zeitpunkt t_2 etwas höher als zum Zeitpunkt t_1. Ein signifikanter Unterschied läßt sich jedoch insgesamt nur in einem einzigen Fall nachweisen: Bezüglich des Lebensalltags der Menschen in der GUS (Item 03) ist - ebenso wie beim vergleichbaren USA-Item (Item 55) - das Interesse der Schülerinnen und Schüler zum Schuljahresende signifikant niedriger als zum Schuljahresbeginn ($p = ,030$).

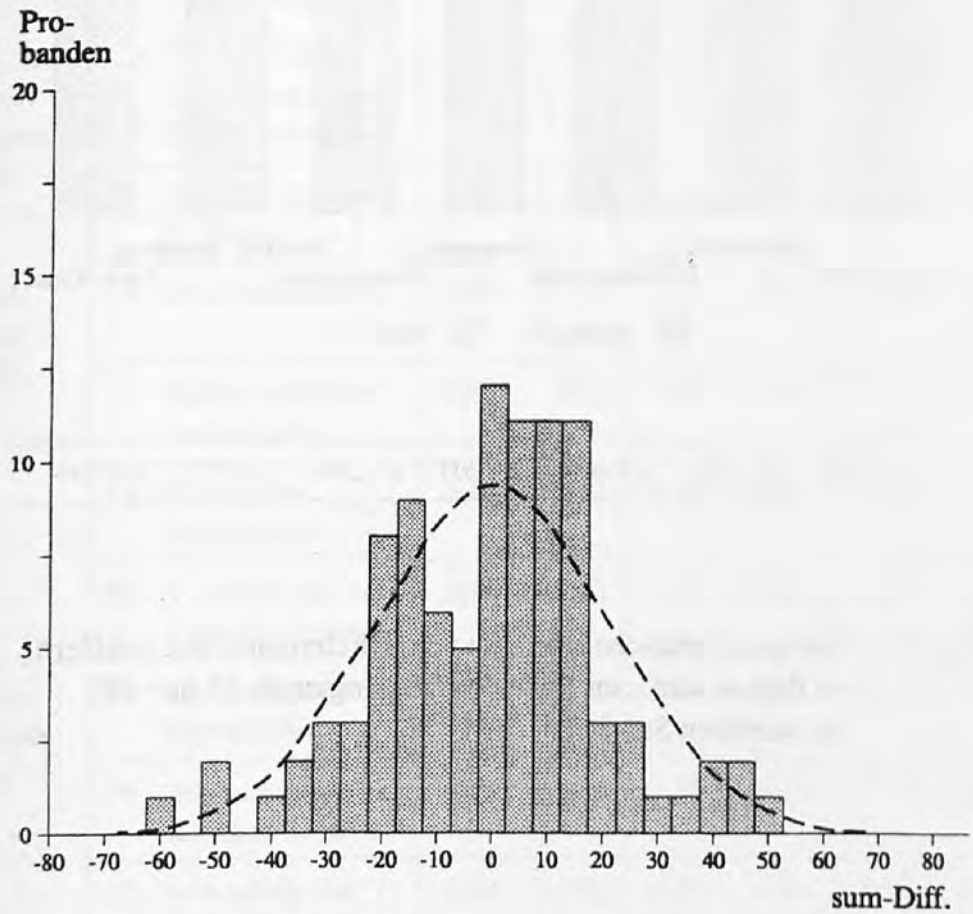
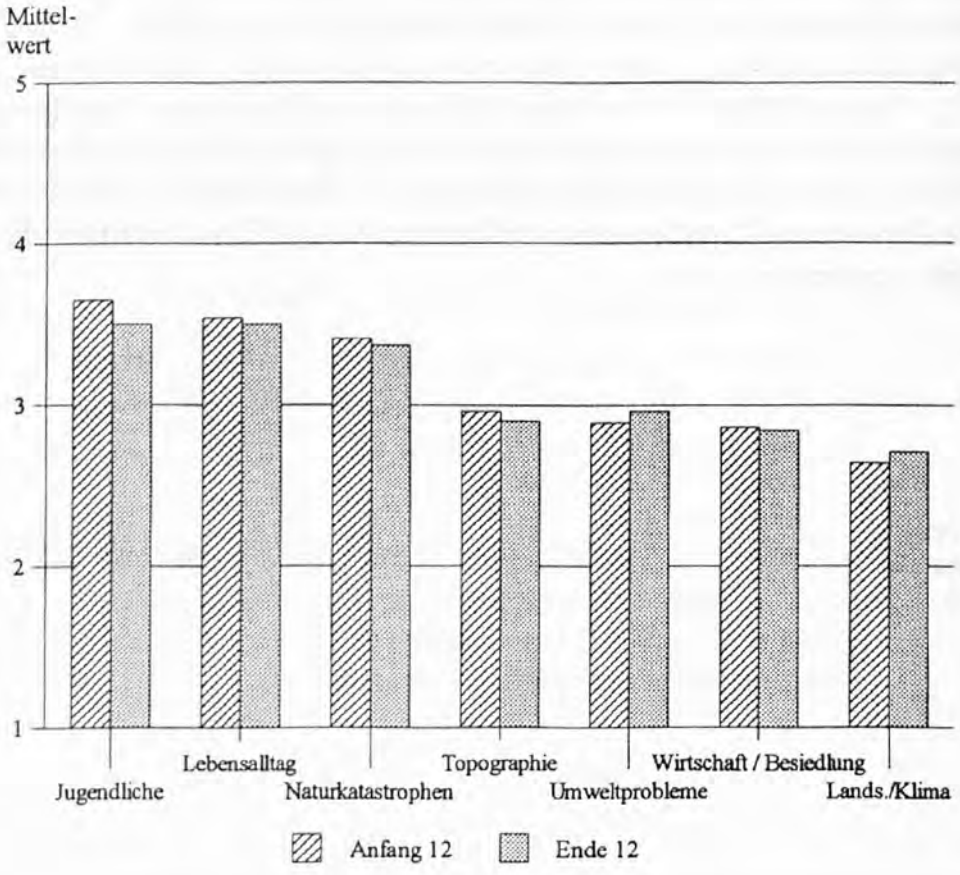


Abb. 34 Histogramm der Skalensummenwert-Differenz (t_2-t_1) zum geographischen Interesse von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 12 (n = 98) an der GUS



p = ,101	p = ,662	p = ,669	p = ,537	p = ,334	p = ,737	p = ,385

Abb. 35 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) an einzelnen Subskalen der GUS

Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS

Subskala	Item Nr.	Inhalt	Anfang 12 mean	SD	Ende 12 mean	SD	Diff	p
Topographie	54	Topographisches Grundwissen	3,38	1,162	3,44	1,113	0,06	,659
	57	Lage (Globus)	2,80	1,214	2,83	1,325	0,03	,831
	06	Topographische Skizze (zeichnen)	2,87	1,163	2,67	1,138	- 0,20	,115
	21	Flächenvergleich zur BRD	2,78	1,041	2,62	1,079	- 0,16	,264
Naturkatastrophen	53	Gefahren durch Naturkatastrophen	3,56	1,104	3,59	1,044	0,03	,798
	19	Entstehung von Erdbeben	3,27	1,108	3,14	1,065	- 0,13	,382
Landschaft / Klima	13	Großlandschaften	2,86	1,118	2,74	,982	- 0,12	,350
	15	Bilder verschied. Landschaften	2,88	,955	3,00	1,075	0,12	,326
	64	Klimatische Verhältnisse	2,66	,941	2,77	1,003	0,11	,352
	30	Vergleich von Klimadiagrammen	2,14	1,021	2,31	1,024	0,17	,199
Informat. Jugendliche	04	Länderberichte von Jugendlichen	3,58	1,175	3,46	1,105	- 0,12	,302
	74	Internetkontakte zu Jugendlichen	3,70	1,423	3,53	1,473	- 0,17	,223
	26	Schulalltag und Freizeitinteressen	3,67	1,082	3,50	1,195	- 0,17	,162
Lebensalltag der Menschen	40	Nationalitäten/ Volksgruppen	3,32	1,041	3,38	1,050	0,06	,612
	42	Zusammenleben der Nationalitäten	3,51	1,119	3,53	1,165	0,02	,870

	14	Lebensweise der Eskimo	3,79	1,142	3,72	1,043	- 0,07	,638
	03	Lebensalltag der Menschen	3,86	,989	3,61	,942	- 0,25	,030
	11	Aktuelle Probleme der Menschen	3,24	1,026	3,28	1,053	0,04	,813
Wirtschaft / Besiedlung	67	Weltmarktposition (Internet)	3,01	1,135	3,04	1,276	0,03	,826
	46	Wirtschaftliche Beziehung zur BRD	3,35	1,122	3,35	1,113	0,00	1,000
	63	Rohstoffvorkommen (Atlas)	2,47	,965	2,46	,943	- 0,01	,929
	09	Industrie	2,78	,979	2,63	,854	- 0,15	,191
	68	Standortfaktoren v. Industrieregionen	2,60	,992	2,66	1,015	0,06	,612
	47	Industrie/aktuelle Entwicklungen	2,82	1,187	2,73	1,001	- 0,09	,519
	70	Dienstleistungssektor	2,81	,991	2,90	1,020	0,09	,492
	71	Raumrelevanz politischer Systeme	2,82	1,106	2,83	1,193	0,01	,940
	39	Erschließung des Landes	2,96	1,175	2,92	1,071	- 0,04	,762
	43	Gliederung einer Stadt	3,00	1,084	2,84	1,072	- 0,16	,181
Umweltprobleme	34	Umweltbelastungen	3,07	,987	3,19	,893	0,12	,237
	58	Luft- und Wasserverschmutzung	2,43	1,084	2,54	1,037	0,11	,392
	35	Waldschäden etc. (Satellitenbilder)	2,86	1,112	2,86	1,075	0,00	1,000
	59	Experimente zur Bodenerosion	2,71	1,184	2,94	1,225	0,23	,128

	50	Verursacher von Umweltproblemen	3,13	,991	3,05	1,039	- 0,08	,532
	65	Umweltschutz maßnahmen	3,11	1,108	3,20	,975	0,09	,479
Verbleibende Einzelitems	23	Landwirtschaft	2,45	,996	2,48	,966	0,03	,792
	33	Bevölkerungsverteilung (Atlas)	2,85	1,049	2,73	1,021	- 0,12	,320
	61	Tourismus (Reiseprospekte)	3,44	1,236	3,51	1,105	0,07	,553

Tab. 20 Das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern (n = 98) zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an einzelnen Themen und Arbeitsweisen der GUS (Diff = Differenz $t_2 - t_1$, p = p-Wert des t-Tests für gepaarte Stichproben)

4.2.3 *Interessenunterschiede zwischen einzelnen Grundkursen*

Auch in der gymnasialen Oberstufe bietet sich - neben den in Kapitel 4.1.3 angeführten Gründen und den unterschiedlichen Ausgangswerten zum Zeitpunkt t_1 - eine nach Grundkursen differenzierte Auswertung der Daten an. Die pro Grundkurs ermittelten Skalensummenwerte bewegen sich zum Zeitpunkt t_1 für den Bereich der USA zwischen sum = 123,40 und 135,22 und für den Bereich der GUS zwischen sum = 106,35 und 118,72 (vgl. Tab. 21). Laut einfaktorieller Varianzanalyse sind diese Unterschiede jedoch weder für den Bereich der USA noch für den Bereich der GUS signifikant.

Bezüglich der Skalensummenwert-Differenzen zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 zeigt sich ein ähnliches Ergebnis : Zwischen den einzelnen Grundkursen bestehen laut einfaktorieller Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede (USA: F Prob. = ,1210; GUS: F Prob. = ,9854). Hinsichtlich der deskriptiven Kennzahlen fällt lediglich ein Grundkurs aus Niederbayern auf, dessen mittlere Skalensummenwert-Differenz -13,10 beträgt (vgl. Tab. 21). Der pro Lerngruppe gesondert durchgeführte t-Test für gepaarte Stichproben bestätigt für diesen Grundkurs einen signifikanten Rückgang des geographischen Gesamtinteresses an den USA. Im

Rahmen einer erweiterten, auf Subskalenniveau durchgeführten Analyse sämtlicher t_1- bzw. t_2-Werte liegen in 92,9% aller Fälle keine signifikanten Veränderungen des Schülerinteresses vor. Bezüglich des in Kapitel 4.2.1 für die Gesamtstichprobe nachgewiesenen signifikanten Interessenrückgangs in den USA-Subskalen "Naturkatastrophen" und "Wirtschaft/Besiedlung" kann somit relativierend ergänzt werden, dass sich dieser Trend jeweils nur in einem Grundkurs dokumentiert.

Klasse	USA				GUS			
	t1	t2	Diff	p	t1	t2	Diff	p
(1)	123,40	126,67	3,27	,262	112,46	111,33	-1,13	,752
(2)	127,00	113,90	-13,10	,029	106,35	107,60	1,25	,846
(3)	130,06	130,25	0,19	,961	112,69	113,13	0,44	,930
(4)	135,22	126,50	-8,72	,156	118,72	114,94	-3,78	,436
(6)	120,87	118,73	-2,14	,661	106,47	107,07	0,60	,921
(8)	123,64	124,00	0,36	,933	118,57	118,14	-0,43	,927

Tab. 21 Das geographische Gesamtinteresse an den USA und der GUS zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe12, differenziert nach Schulklassen (Diff = sum t1 - sum t2, (x) = Regierungsbezirk in Anlehnung an Tab. 1)

4.2.4 *Der Einfluss des Geographieunterrichts auf die Interessenentwicklung*

Trotz der - bezogen auf die hohe Erwartungshaltung - enttäuschenden Ergebnisse der vorausgehenden Kapitel gaben 44,9% der befragten Schülerinnen und Schüler zum Ende der Jahrgangsstufe 12 an, dass der Geographieunterricht des letzten Schuljahres ihr Interesse an den USA gefördert habe (Item 75). Für den Bereich der GUS (Item 78) bestätigten dies immerhin ein Drittel der Befragten (vgl. Abb. 36).

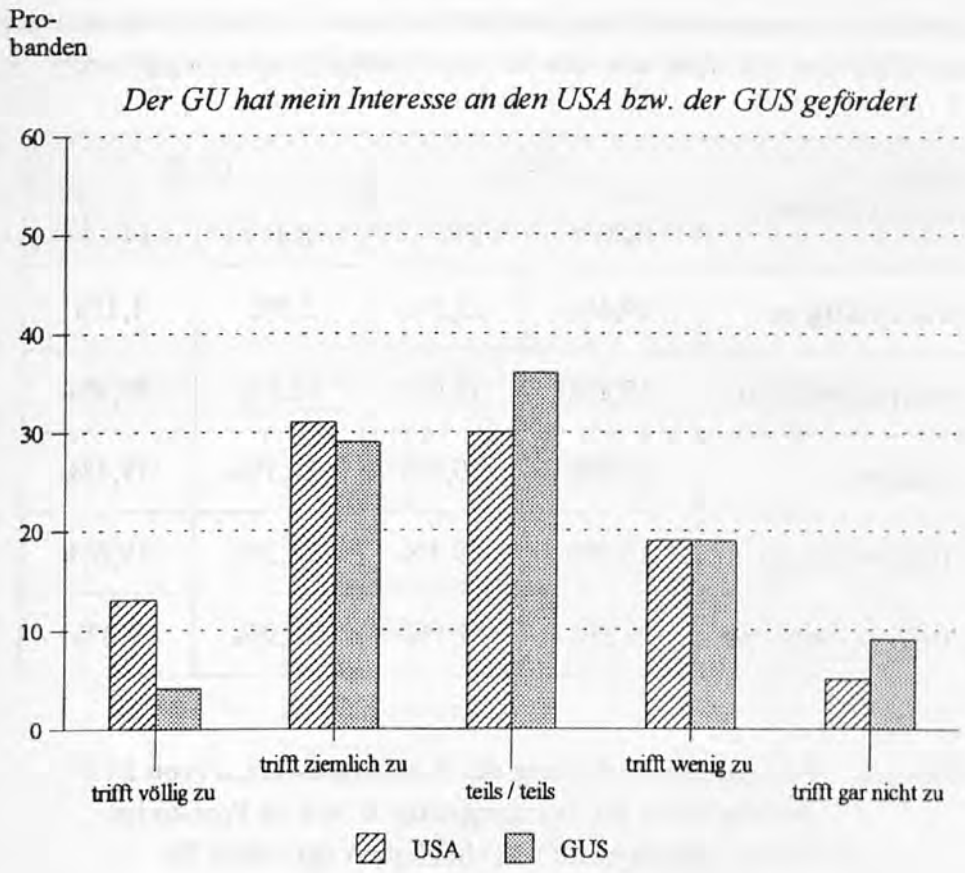


Abb. 36 Anzahl der Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98), deren Interesse an den USA bzw. der GUS nach eigener Einschätzung durch den Geographieunterricht gefördert wurde

Ein Vergleich des Antwortverhaltens der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 zu den o.a. Items mit dem Antwortverhalten der Oberstufenschüler zeigt eine interessante Verschiebung der prozentualen Verhältnisse (vgl. Tab. 22): Während in der Jahrgangsstufe 9 nur 14,9% der Probanden angaben, dass der Geographieunterricht des letzten Schuljahres ihr Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert hat, sind dies in der Jahrgangsstufe 12 bereits 34% der Befragten. Nebst einer Zunahme des prozentualen Anteils der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht definitiv festlegen wollen, von 27,5% in der Jahrgangsstufe 9 auf 37,1% in der gymnasialen Oberstufe, hat sich der Anteil der Probanden, die zum Schuljahresende angaben, dass der Geographieunterricht ihr

Der Geographieunterricht des letzten Schuljahres hat mein Interesse an den USA bzw. Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert

Antwort-möglichkeiten	USA		GUS	
	Jgst. 9	Jgst. 12	Jgst. 9	Jgst. 12
trifft völlig zu	19,4%	13,3%	2,7%	4,1%
trifft ziemlich zu	35,8%	31,6%	11,8%	29,9%
teils/teils	23,5%	30,6%	27,5%	37,1%
trifft wenig zu	16,0%	19,4%	32,2%	19,6%
trifft gar nicht zu	5,2%	5,1%	25,9%	9,3%

Tab. 22 Prozentuale Verteilung der Schülerantworten (von 271 Probanden in der Jahrgangsstufe 9 und 98 Probanden in der Jahrgangsstufe 12) bezüglich der Items 75 und 78

Interesse an der GUS nur wenig oder gar nicht gefördert hat, von 58,1% in der Jahrgangsstufe 9 auf 28,9% in der Jahrgangsstufe 12 nahezu halbiert. Bezüglich der Vereinigten Staaten von Amerika zeigt sich in der Sekundarstufe II - im Vergleich zur Jahrgangsstufe 9 - eine ausgewogenere Verteilung der Schülerantworten (vgl. Tab. 22). Vergleicht man darüber hinaus die Mittelwerte der Items 75 und 78, differenziert nach Jahrgangsstufen, so zeigt sich in der Jahrgangsstufe 12 eine weitaus geringere West-Ost-Interessendiskrepanz (USA: mean = 3,29; GUS: mean = 3,00) als in der Jahrgangsstufe 9 (USA: mean = 3,48; GUS: mean = 2,33).

Auf die Frage, welche Themen und Arbeitsweisen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Behandlung der USA bzw. der GUS im Geographieunterricht des letzten Schuljahres besonders gut gefallen haben (Item 76 und 79), lassen sich - ebenso wie in der Jahrgangsstufe 9 - deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Grundkursen konstatieren. So nennen beispielsweise die Schülerinnen und Schüler eines Grundkurses aus Oberbayern überwiegend physiogeographische

Aspekte, die ihnen bei der Behandlung der USA besonders gut gefallen haben, währenddessen die Schülerinnen und Schüler eines Grundkurses aus Niederbayern diesen Aspekt gänzlich ausklammern.

Insgesamt wurden von den 78 Probanden, die zu Item 76 mindestens eine Angabe gemacht haben, am häufigsten die Themen und Arbeitsweisen genannt, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen und der Erschließung der USA auseinandersetzen.

Rang	Thema/Themenbereich	Nennungen
1	Lebensalltag der Menschen	24
2	Geschichte	19
3	Klima	17
4	Wirtschaft/Industrie	16
5	Umweltprobleme	15
6	Städte	12
7	Landwirtschaft	10
8	Naturraum	9

Themen(bereiche), die den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) im Rahmen einer Behandlung der USA im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 76)

Fasst man die Nennungen zu den Bereichen Klima und Naturraum sowie Wirtschaft/Industrie und Landwirtschaft zusammen, so wurden diese Themenfelder von jeweils einem Drittel der Befragten (33,3%) als besonders interessant eingestuft. Mit 15 bzw. 12 Nennungen folgen die Umweltthemen sowie die Behandlung der US-amerikanischen Stadt. Darüber hinaus gibt es einzelne Themen, wie z.B. die Rentnerstädte in den USA, der Wasserverbrauch einer US-amerikanischen Durchschnittsfamilie oder die Problematik der illegalen Einwanderer, die einzelne Schülerinnen und Schüler neugierig und betroffen gemacht haben.

Bezüglich der unterrichtlichen Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gaben 68 Schülerinnen und Schüler mindestens einen Aspekt an, der ihnen im Geographieunterricht besonders gut gefallen hat. Am häufigsten wurden - mit 27 Nennungen (40%) - die Themen und Arbeitsweisen genannt, die den Ober-

begriffen "Klima" und "Naturraum" zugeordnet werden können (vgl. die nachfolgende Übersicht). Das Stichwort "Klima" wird allein 18-mal explizit genannt. Mit 21 Nennungen folgen die Umweltthemen, wobei die Problematik des Aralsees eine herausragende Position einnimmt (9 Nennungen). Die Themen, die den Lebensalltag der Menschen und die politisch-wirtschaftliche Umbruchsituation betreffen, wurden von 19 bzw. 16 Schülerinnen und Schülern als besonders interessant empfunden. Für die Bereiche Wirtschaft/Industrie und Landwirtschaft liegen 15 bzw. 12 Nennungen vor.

Rang	Thema/Themenbereich	Nennungen
1	Naturraum/Klima	24
2	Umweltprobleme	19
3	Lebensalltag der Menschen	17
4	Geschichte/Politik	16
5	Wirtschaft/Industrie	15
6	Landwirtschaft	12

Themen(bereiche), die den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 (n = 98) im Rahmen einer Behandlung der GUS im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben (Item 79)

Auffällig ist sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS, dass einzelnen Schülerinnen und Schülern solche Themen und Arbeitsweisen im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben, von denen man - in Anlehnung an die t_1-Studie - annehmen musste, dass sie für die Schülerinnen und Schüler a priori nur wenig interessant sind. Das Thema "Klima", das in der mittelwertsbezogenen Rangliste aller 37 Einzelitems den 24. bzw. 34. Rangplatz innerhalb der USA- bzw. GUS-Skala einnimmt (vgl. Abb. 18), wird von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 siebzehn- bzw. achtzehnmal explizit genannt. Dass es den Probanden hierbei nicht um ein abstraktes, sondern um ein anwendungsbezogenes Wissen geht, unterstreichen u.a. die Antworten von zwei Schülern eines Grundkurses aus Oberfranken: "Besonders gut haben mir im Rahmen der unterrichtlichen Behandlung von Russland und der übrigen Nachfolgestaaten das Klima und die damit verbundenen landwirtschaftlichen Probleme"/"die Probleme der Bevölkerung mit dem Klima gefallen".

4.2.5 *Impulse außerhalb des Geographieunterrichts*

Bezogen auf Item 77 und Item 80 zeigen die Antworten der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 - ebenso wie die Antworten der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 -, dass es außerhalb des Geographieunterrichts kein außergewöhnliches Ereignis gab, dass von der Mehrzahl aller Befragten als besonders interessant eingestuft wurde.

Die Schülerstatements enthalten - sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS - in den meisten Fällen die Nennung einzelner Medien(träger) und/oder die stichwortartige Auflistung medienwirksamer Ereignisse des vergangenen Jahres. Bezüglich der Vereinigten Staaten von Amerika werden am häufigsten der Kosovo-Konflikt (10 Nennungen), die Affaire des US-Präsidenten Bill Clinton (7 Nennungen) und das Massaker in der Schule von Littleton (5 Nennungen) angeführt. Unter den 44 Medien rangiert - neben der allgemeinen Formulierung "Medien/Nachrichten" (15 Nennungen) - das Fernsehen mit 15 Nennungen erneut an erster Stelle. Darüber hinaus werden Zeitungen/Zeitschriften (7 Nennungen), Reiseführer (3 Nennungen), Bücher (2 Nennungen) und das Internet (2 Nennungen) als Informationsquellen genannt. Für den Bereich der GUS liegen insgesamt 57 Schülerstatements vor. Unter den medienwirksamen Ereignissen des vergangenen Jahres steht der Kosovo-Konflikt mit 14 Nennungen ebenfalls an erster Stelle, gefolgt von der politischen Instabilität (6 Nennungen) und der wirtschaftlichen Krisensituation (4 Nennungen). Von den 23 genannten Medien, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten beeinflusst haben, entfallen - neben achtmaliger Nennung des allgemeinen Begriffs "Medien/Nachrichten" - jeweils sechs Nennungen auf das Fernsehen bzw. Zeitungen/Zeitschriften sowie zwei Nennungen auf Bücher und eine Nennung auf das Internet.

Neben den Medien sind es vor allem persönliche Kontakte zu Menschen und/oder Reiseerfahrungen, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Region beeinflusst haben. Für den Bereich der Vereinigten Staaten von Amerika führen allein 20 Probanden persönliche Kontakte und 15 Probanden eigene Reiseerfahrungen an, für den Bereich Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten sind dies fünf bzw. drei Probanden. In jeweils vier Fällen werden der Englisch- bzw. Russisch-Unterricht als Impulsgeber angeführt.

5 Zusammenfassung

Das Hauptziel der im Juli 1999 durchgeführten empirischen Folgeuntersuchung war es, basierend auf den Ergebnissen der t_1-Studie herauszufinden, ob sich in den in den Jahrgangsstufen 9 und 12, in denen sowohl die Vereinigten Staaten von Amerika als auch Russland und die übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht behandelt werden, das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an einzelnen Themen und Arbeitsweisen signifikant verändert. Aufgrund der vielfältigen und je nach Problemstellung anderweitig zu akzentuierenden Einzelergebnisse kann die nachfolgende Zusammenfassung lediglich einige *wesentliche Trends* skizzieren. Die Diskussion orientiert sich an den Hypothesen 1 bis 3. Die aus den Ergebnissen abzuleitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen sind - ebenso wie die von den Schülerinnen und Schülern genannten Vorschläge zur Förderung des Interesses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten - Gegenstand des IV. Kapitels.

Zur Hypothese 1

In der Jahrgangsstufe 9 hat sich - bezogen auf die Gesamtstichprobe (n = 271) - weder das geographische Gesamtinteresse an den USA noch das geographische Gesamtinteresse an der GUS zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 signifikant verändert. Die jeweiligen Skalensummenwert-Differenzen entsprechen weitestgehend dem Verlauf der in den Abb. 27 und 29 dargestellten Normalverteilungskurven. Auch auf Subskalen- und Einzelitemniveau lässt sich - wiederum bezogen auf die Gesamtstichprobe - nur in wenigen Einzelfällen eine signifikante Veränderung des Schülerinteresses nachweisen. Für den Bereich der USA trifft dies für die beiden Subskalen "Naturkatastrophen" und "Umweltprobleme" sowie sieben Einzelitems zu, für den Bereich der GUS lediglich für sechs Einzelitems. Mit Ausnahme der beiden GUS-Items 23 und 68, bei denen das Schülerinteresse zum Schuljahresende signifikant höher ist als zum Schuljahresbeginn, ist in allen übrigen Fällen ein signifikanter Interessenrückgang zu konstatieren.

Für die in der Hypothese 1 formulierte und sich im Rahmen der t_2-Studie empirisch bestätigende Vermutung, dass sich das geographische Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 weder in positiver noch in negativer Hinsicht signifikant verändert, spielen mutmaßlich eine Vielzahl von Gründen eine Rolle: So ist beispielsweise zu berücksichtigen, dass 1. die Behandlung der USA und der GUS - laut bayerischem Lehrplan - nur jeweils acht Unterrichtsstunden umfasst, dass 2. die Behandlung der beiden Regionen im

Geographieunterricht theoretisch ein Jahr zurückliegen kann und somit zu einer Verzerrung des (Langzeit-)Effektes führt, und dass 3. nicht alle Themen und Arbeitsweisen, die im Fragebogen vorkommen (z.B. die Arbeit mit dem Internet oder der Einsatz von Berichten, in denen Jugendliche aus den USA und der GUS ihr Land beschreiben), Gegenstand des realen Geographieunterrichts sind. Darüber hinaus ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive zu beachten, dass die Fragen der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Endphase der Pubertät befinden, in der Regel andere sind als die Fragen, die im traditionellen Geographieunterricht behandelt werden. Weshalb das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einigen Subskalen und Einzelitems zum Schuljahresende signifikant niedriger bzw. in zwei Fällen signifikant höher ist als zum Schuljahresbeginn, kann mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht befriedigend geklärt werden. Hierzu wären Leitfadeninterviews oder Gruppendiskussionen (vgl. BORTZ & DÖRING 1995, S. 289 u. 294) in den einzelnen Schulklassen erforderlich. Alles andere bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt reine Spekulation.

Die bisherigen Ergebnisse mögen den Eindruck erwecken, dass die Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 9 weitestgehend uninteressant ist und in keinem Fall zu einer Förderung des geographischen Interesses beigetragen hat. Dass dies nicht der Fall ist, belegen u.a. die nachfolgenden Ergebnisse der t_2-Studie. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Studie lediglich überprüft wurde, ob sich das *geographische Interesse* an den USA und der GUS im Verlauf der Jahrgangsstufen 9 und 12 verändert hat - ob sich beispielsweise bei den Schülerinnen und Schülern nach erfolgtem treatment ein kognitiver Erkenntniszuwachs oder eine Modifikation der bisherigen Vorurteile und Stereotypen abzeichnete, wurde in der Längsschnittstudie nicht erfasst.

Auf die Frage, welche Themen und Arbeitsweisen den Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung der USA und der GUS im Geographieunterricht des letzten Schuljahres besonders gut gefallen haben (Item 76 und 79), werden von den Schülerinnen und Schülern vielfältige Aspekte genannt. Für den Bereich der USA liegen 217 Statements, für den Bereich der GUS 114 Statements vor. Besonders häufig werden sowohl im Kontext einer unterrichtlichen Behandlung der USA als auch im Kontext einer unterrichtlichen Behandlung der GUS diejenigen Themen und Arbeitsweisen genannt, die sich mit dem Lebensalltag der Menschen auseinandersetzen. Darüber hinaus werden für den Bereich der Vereinigten Staaten von Amerika häufig die Themen Naturkatastrophen und Wirtschaft sowie für den Bereich Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten die Themen Naturraum/Klima und die Umweltprobleme angeführt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass - neben dem in Kapitel II und anderen geographiedidaktischen Interessenstudien nachgewiesenen hohen Interesse der Schülerinnen und Schüler für den Lebensalltag und

die Probleme der Menschen - von den Probanden mehrfach solche Themen genannt werden, von denen man a priori annehmen musste, dass sie die Schülerinnen und Schüler nur wenig interressieren. Das Thema "Landwirtschaft", dass im Rahmen einer mittelwertsbezogenen Hierarchisierung aller 37 Einzelitems zum Zeitpunkt t_1 in beiden Regionen das Schlusslicht bildete, wird von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 im Kontext einer unterrichtlichen Behandlung der USA allein 29-mal explizit hervorgehoben. Für den Bereich der GUS konnte bezüglich des Themas "Landwirtschaft" (Item 23) zudem ein signifikanter Anstieg des Schülerinteresses nachgewiesen werden.

Dass zwischen den einzelnen Schulklassen zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen, belegen nicht nur die freien Schülerantworten zu den Items 76 und 79, sondern ebenso die in Kapitel 4.1.3 angeführten Varianzanalysen und t-Tests. In jeweils zwei Schulklassen konnte im Verlauf der Jahrgangsstufe 9 ein signifikanter Anstieg des geographischen Gesamtinteresses an den USA bzw. der GUS nachgewiesen werden. Während die empirischen und qualitativen Daten für den Bereich der USA darauf schließen lassen, dass eine abwechslungsreiche und interessante Behandlung der USA im Geographieunterricht das Interesse der Schülerinnen und Schüler an dieser Region gefördert hat, lässt sich für den Bereich der GUS kein einheitliches Interpretationsmuster finden. In der Gymnasialklasse aus Oberfranken war das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der GUS nur deshalb signifikant höher, weil Russland und die übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht nur marginal behandelt wurden respektive die Schülerinnen und Schüler sich unzureichend informiert fühlten und gern mehr über das Land und seine Menschen erfahren hätten.

Ein deutlicher Beleg dafür, dass der Geographieunterricht das geographische Interesse von einigen Schülerinnen und Schülern an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert hat, ist der empirische Befund, dass 66 Schülerinnen und Schüler, die (noch) zum Zeitpunkt t_1 von sich behaupteten, dass die GUS sie auch außerhalb des Geographieunterrichts grundsätzlich nicht interessieren, zum Zeitpunkt t_2 ein signifikant höheres geographisches Gesamtinteresse für die GUS aufwiesen als zum Zeitpunkt t_1.

Zur Hypothese 2

Während die Hypothese 1 weitestgehend bestätigt wurde, stehen die für die Jahrgangsstufe 12 ermittelten Ergebnisse in einem krassen Widerspruch zur hohen Erwartungshaltung der Hypothese 2. Weder für den Bereich der USA noch für den

Bereich der GUS konnte zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 ein signifikanter Anstieg des geographischen Schülerinteresses (n = 98) nachgewiesen werden. Im Gegenteil: Für den Bereich der USA zeichnete sich - bezogen auf die Gesamtstichprobe (n = 98) - ein signifikanter Rückgang des geographischen Gesamtinteresses ab. Auch auf Subskalen- und Einzelitemniveau ließ sich in keinem Fall ein signifikanter Anstieg des Schülerinteresses konstatieren. Aus statistischer Sicht hat sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen kaum verändert. Lediglich in den beiden USA-Subskalen "Naturkatastrophen" und "Wirtschaft/Besiedlung" sowie bezüglich sieben Einzelitems aus dem Bereich der USA und einem Item aus dem Bereich der GUS ist ein signifikanter Interessenrückgang zu konstatieren.

Neben dem für die Jahrgangsstufe 12 immanenten Erklärungsbedarf drängt sich vor allem die Frage auf, weshalb das auf die USA und die GUS bezogene geographische Interesse der 121 Schülerinnen und Schüler, die im September 1998 (zu Beginn der Jahrgangsstufe 13) befragt wurden, weitaus höher war als das Interesse der 98 Schülerinnen und Schüler, die im Juli 1999 (zum Ende der Jahrgangsstufe 12) befragt wurden. Auch wenn man den im September 1998 befragten Probanden zugute halten muss, dass die Befragung nach den Sommerferien respektive zum Beginn eines neuen und für sie entscheidenden letzten Schuljahres stattfand, so würde dieser Aspekt als Begründung zu kurz greifen. In der zweiten Hälfte des Jahres 1998 standen sowohl die USA als auch die GUS im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Während die von den Medien hochgespielte Affaire des US-Präsidenten Bill Clinton mit der Praktikantin Monica Lewinsky nicht nur die Boulevardblätter füllte, überschlugen sich im Herbst 1998 die Hiobsbotschaften bezüglich der Wirtschafts-, Finanz-, und Regierungskrise in der GUS. Wenige Tage vor Beginn des neuen Schuljahres sorgte der Sturz des Rubels für erneute Schlagzeilen. Im Rahmen eines Assoziationstests (vgl. Anhang), den der Verfasser im September 1998 in drei Realschulklassen der Jahrgangsstufe 9 durchführte, nannten nahezu alle Probanden beim Stichwort "USA" die o.a. Affaire des Präsidenten sowie beim Stichwort "Russland und die übrigen Nachfolgestaaten" die Armut des Landes und den Sturz des Rubels. Demgegenüber hat sich die Situation im Juli 1999 weitestgehend wieder normalisiert. Obgleich beide Großmächte im Kosovo-Konflikt eine je unterschiedliche Rolle spielten, wurde dies von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 nur randlich oder gar nicht registriert (vgl. Kap. 4.2.5).

Unter Einbezug der in der pädagogischen Interessentheorie vorgenommenen Unterscheidung eines "Individuellen Interesses", das - gleich einem habituellen bzw. dispositionellen Persönlichkeitsmerkmal - eine relativ dauerhafte und situationsübergreifende Beschäftigung mit dem Gegenstand umschreibt, und eines "Situati-

ven Interesses" (vgl. HARTINGER 1997, S. 25f) bietet sich für die o.a. Problemstellung folgender Erklärungsansatz an: Die außerschulische Präsenz der beiden Regionen in den Medien mag zu einem kurzfristigen Anstieg des situativen geographischen Interesses an den USA und der GUS geführt haben. Weshalb sich dieser jedoch nur in der Jahrgangsstufe 13 abzeichnete, bleibt weiterhin Spekulation. Möglicherweise reflektieren die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13, die mit dem Eintritt in die Oberprima geradewegs auf das Abitur zugehen, das Zeitgeschehen in einer anderen Weise als die Schülerinnen und Schüler der übrigen Jahrgangsstufen. Da sie die USA und die GUS bereits im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 behandelt haben und die Notwendigkeit einer geographischen Bildung - z.B. für die Beurteilung der Wirtschafts-, Regierungs- und Versorgungskrise im Gebiet der ehemaligen Sowjetunion - besser einschätzen können, mag ihr situatives geographisches Interesse im September 1998 besonders hoch gewesen sein.

Unabhängig von der nicht alle Fragen klärenden Argumentation hat die t_2-Studie zu einer wichtigen *Relativierung* der in Kapitel II aufgeworfenen Euphorie beigetragen. Das im Rahmen der t_1-Studie nachgewiesene hohe Interesse der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 an den USA und der GUS gibt (lediglich) die Situation im September 1998 wieder. Die voreilige Vermutung, dass der Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 für diesen Interessenanstieg maßgeblich verantwortlich ist, muss vor dem Hintergrund der o.a. Ergebnisse zurückgewiesen werden. Falls dem situativen Interesse tatsächlich der Stellenwert zukommt, der ihm in der vorausgegangenen Argumentation zugemessen wurde, dann eröffnen sich neue Perspektiven und Chancen für einen an den alltäglichen Erfahrungen anknüpfenden, interesseweckenden Geographieunterricht (vgl. Kap. IV).

Dass die Behandlung der USA und der GUS im Gegraphieunterricht der Jahrgangsstufe 12 in Einzelfällen auch zu einer Förderung des geographischen Interesses beigetragen hat, belegen nicht nur die Histogramme der Skalensummenwert-Differenzen (vgl. Abb. 32 und 34), sondern ebenso die vielfältigen Themen und Arbeitsweisen, die den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung beider Regionen besonders gut gefallen haben (vgl. Kap. 4.2.4). Ebenso wie in der Jahrgangsstufe 9 befinden sich hierunter auch solche Themen, von denen a priori angenommen werden musste, dass sie die Probanden nur wenig oder gar nicht interessieren. So wird beispielswiese das Stichwort "Klima" im Kontext einer unterrichtlichen Behandlung der USA allein 17-mal und im Kontext einer unterrichtlichen Behandlung der GUS 18-mal explizit genannt.

Zur Hypothese 3

Entgegen der in Hypothese 3 genannten Vermutung, dass nur der Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 dazu beiträgt, das *generelle* Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA bzw. der GUS zu fördern, schätzen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 dies - zumindest für den Bereich der USA - völlig anders ein: Mehr als die Hälfte (55,2%) der 271 Probanden sind der Meinung, dass der Geographieunterricht ihr Interesse an den USA ziemlich bzw. sehr gefördert habe. Für den Bereich der GUS bestätigen dies jedoch nur 14,5% der Befragten. 58,1% gaben an, dass der Geographieunterricht ihr Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten nur wenig bzw. gar nicht gefördert habe.

Berücksichtigt man, dass in den bayerischen Lehrplänen der Jahrgangsstufe 9 für die Behandlung der USA und der GUS jeweils acht Unterrichtsstunden mit nahezu *vergleichbaren* Themen vorgesehen sind, können die Gründe für das o.a. Antwortverhalten nicht ausschließlich im schulischen Aktionsraum gesucht werden. Ebenso wie bei der in Kapitel II 4.3.1 nachgewiesenen Korrelation zwischen dem geographischen Interesse der Schülerinnen und Schüler an einer Region und dem außerschulischen Interesse, ist davon auszugehen, dass die Grundeinstellung der Schülerinnen und Schüler zu den USA bzw. der GUS auch im vorliegenden Fall das Antwortverhalten in weiten Teilen mitbeeinflusst hat. Bestätigt wird dies - insbesondere für den Bereich der GUS - durch einfaktorielle Varianzanalysen und Korrelationsberechnungen. So gaben beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahresbeginn von sich behaupteten, dass Russland und die übrigen Nachfolgestaaten sie auch außerhalb des Geographieunterrichts nur wenig bzw. gar nicht interessieren, an, dass der Geographieunterricht ihr Interesse an der Region kaum gefördert habe (mean = 1,95), während die Schülerinnen und Schüler, die sich bereits zum Zeitpunkt t_1 auch außerhalb der Schule für den Bereich der GUS interessierten, behaupteten, der Geographieunterricht habe ihr Interesse an der Region gefördert (mean = 3,55). Für die Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht bedeutet dies, dass der Geographieunterricht im Fall der USA an ein ohnehin hohes Interesse der Schülerinnen und Schüler anknüpfen kann und dieses i.d.R. verstärkt, währenddessen er im Fall der GUS emotionalen Sperren gegenübersteht, die nur schwer zu überwinden sind.

In der Jahrgangsstufe 12 zeichnet sich bezüglich der Items 75 und 78 eine interessante Akzentverschiebung ab: Wenngleich der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die der Meinung sind, dass die Behandlung der Vereinigten Staaten von Amerika im Geographieunterricht ihr generelles Interesse an den USA

gefördert habe, noch immer sehr hoch ist (44,9%), bestätigen dies nunmehr auch 34% der Schülerinnen und Schüler für den Bereich der GUS. Neben einer anders akzentuierten Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 12 zeichnet sich bei den Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe sowohl in geographischer Hinsicht als auch im außerschulischen Bereich ein deutlicher Anstieg des Interesses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten ab (vgl. Abb. 20 und 26).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der Geographieunterricht - nach *Einschätzung* der befragten Schülerinnen und Schüler - sowohl in der Jahrgangsstufe 9 als auch in der Jahrgangsstufe 12 bei mehreren Probanden zu einer Förderung des generellen Interesses an den USA und der GUS beigetragen hat. Unterstrichen wird dieses Ergebnis u.a. dadurch, dass es - bezüglich der Vereinigten Staaten von Amerika und der GUS - im Verlauf des letzten Schuljahres kein außergewöhnliches Ereignis gab, dass von der Mehrzahl aller Probanden als besonders interessant eingestuft wurde (vgl. Kap. 4.1.5 und 4.2.5). Ob die Förderung des allgemeinen Interesses an beiden Regionen Konsequenzen für das Alltagshandeln der Schülerinnen und Schüler hat, konnte im Rahmen der vorliegenden Interessenstudie aus organisatorischen Gründen nicht ermittelt werden. Dass in der Jahrgangsstufe 9 nur 14,9% der Schülerinnen und Schüler angaben, der Geographieunterricht habe ihr Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert, stimmt nachdenklich und erfordert didaktisch-methodische Konsequenzen.

KAPITEL IV

Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen

Rückblickend auf die in Kapitel I vorgetragenen Überlegungen zur West-Ost-Interessendiskrepanz lautet eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung: In welcher Weise kann der Geographieunterricht dazu beitragen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Regionen mit einem Ost-Image zu fördern? Wenngleich die beiden empirischen Studien der Kapitel II und III zahlreiche Anknüpfungspunkte und Anregungen für eine interessante und interessenfördernde Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht liefern, so zeigen sie im gleichen Atemzug die Relativität und die Grenzen eines solchen Vorhabens auf. Die didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen müssen diese beiden Antipoden gleichermaßen berücksichtigen. Im ersten Kapitel werden mehrere Möglichkeiten zur Förderung des Schülerinteresses an einer Ost-Region am Beispiel von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten aufgezeigt und zwar in Anbindung an die empirischen Untersuchungsergebnisse (Kap. 1.1) und die bisher noch nicht ausgewerteten Schülerstatements zu Item 82 der Folgeuntersuchung (Kap. 1.2). Acht Leitfragen für die Unterrichtspraxis komplettieren das erste Kapitel. Sodann erfolgt im zweiten Kapitel unter Einbezug der Grenzerfahrungen eine erneute Standortbestimmung und unterrichtspraktische Ergänzung der bisherigen Überlegungen sowie ein Ausblick auf mögliche, wissenschaftlich begleitete Folgeuntersuchungen.

1 Ansätze zur Förderung des Schülerinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht

Die nachfolgenden Anregungen zur Förderung des Interesses von Schülerinnen und Schülern stützen sich auf die Ergebnisse der beiden empirischen Interessenstudien und beziehen sich - gemäß der in Kapitel I skizzierten Zielsetzung - auf Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vorschläge einen *exemplarischen* Charakter aufweisen und somit auch in andere regionale Kontexte transferierbar sind. Dies belegen nicht zuletzt die Ähnlichkeit der für die GUS und die USA ermittelten Interessenprofile, die Vergleichbarkeit des Einflusses einzelner unabhängiger Variablen (wie z.B. Geschlecht, Reiseerfahrung und persönliche Kontakte) sowie die Bestätigung einzelner Befunde durch anderweitige Interessenstudien (z.B. DIJK & RIZEBOS 1992, HEMMER & HEMMER 1995-1999, SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996, OBERMAIER 1997, HOFFMANN, L. u.a. 1997, HÄUßLER u.a. 1998).

Wird im Folgenden von der Förderung des Schülerinteresses gesprochen, so sind stets zwei Ebenen gemeint: Vor dem Hintergrund der vielfältigen lernpsychologischen Vorteile eines an den Interessen von Schülerinnen und Schülern orientierten

Unterrichts (vgl. TODT 1990, S. 254f; KRAPP 1992b; SCHIEFELE, U. 1992, S. 111f; PRENZEL & LANKES 1995, S. 13; ISB 1996, S. 62) geht es zum einen um eine möglichst interessante Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht, zum anderen um die Förderung eines langanhaltenden allgemeinen Interesses für diese Regionen. Eine Trennung der beiden interdependenten Aspekte - Interesse als Lernvoraussetzung und Interesse als Lernziel (vgl. Kap. I 2) - ist hinsichtlich der intendierten unterrichtspraktischen Relevanz nicht möglich.

1.1 Folgerungen aus den empirischen Ergebnissen der Kapitel II und III

Im Rahmen einer potentiellen und faktischen Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht zeigen die Schülerinnen und Schüler in sämtlichen Schularten und Jahrgangsstufen ein besonders hohes Interesse für den **Lebensalltag der Menschen** (z.B. wie hoch der Lebensstandard ist, wie die Menschen wohnen, was sie in ihrer Freizeit machen) und deren Probleme. Von den zwölf Themen, welche die 2014 befragten Schülerinnen und Schüler am meisten interessieren, lassen sich allein sechs Items diesem Bereich zuordnen. Innerhalb des thematischen Schwerpunkts ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 11 am Lebensalltag und an der Sichtweise der in der GUS lebenden **Jugendlichen** besonders ausgeprägt. So liegen die Mittelwerte der Subskala "Informationen über Jugendliche" in der Sekundarstufe I noch deutlich über den Mittelwerten der Subskala "Lebensalltag der Menschen" (vgl. Abb. 13). Auch auf Einzelitemniveau bestätigt sich das hohe Interesse der Schülerinnen und Schüler für den Lebensalltag, die Probleme und die Denkweise der in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten lebenden Jugendlichen: Item 74 "Mit Hilfe des Internets Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in Russland aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen" stellt für die 2014 befragten Schülerinnen und Schüler - sowohl innerhalb der GUS- als auch innerhalb der USA-Skala - das interessanteste Item des gesamten Fragebogens dar. Nahezu 60% aller Probanden gaben an, dass sie an einem solchen Kontakt (sehr) interessiert seien. Dass das hohe Schülerinteresse nicht allein auf die Novität und Popularität des Mediums Internet zurückzuführen ist, belegt Item 26 (vgl. Tab. 8): 59% der Probanden würden (sehr) gern mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in Russland aussieht und welche Freizeitinteressen diese haben. Darüber hinaus zeigen die Schülerinnen und Schüler ein hohes Interesse für Berichte von Jugendlichen aus der GUS, in denen diese ihr Land beschreiben (Item 04). Das hohe Interesse für die soeben skizzierten Fragestellungen interpretieren SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS (1996, S. 51) unter anderem mit einem entwicklungspsychologisch bedingten Bedürfnis der Jugendlichen nach Selbstthematisie-

rung - einem Bedürfnis nach einer Gegensicht respektive einem Perspektivenwechsel, der die in Deutschland lebenden Jugendlichen mit den Erfahrungen, Vorstellungen, Denk- und Handlungsweisen anderer Jugendlicher konfrontiert.

In der Unterrichtspraxis würde eine Partnerschule in der GUS, zu der regelmäßige Kontakte (z.B. eine Schulpatenschaft oder Briefkontakte) bestehen, eine ideale Ausgangsbasis darstellen. Eine weitere Möglichkeit bietet die Textsammlung "How I see my country" (HAUBRICH 1987), in der 15- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler aus 28 Ländern der Erde ihr Land beschreiben. Der Text der 16-jährigen Schülerin Nadezhda Shestopavola aus der Stadt Podolsk in der Nähe von Moskau (vgl. HAUBRICH 1995a, S. 41) wurde vom Verfasser in mehreren Klassen der Jahrgangsstufe 9 gewinnbringend eingesetzt. Im Rahmen einer notwendigen Aktualisierung der o.a. Textsammlung bietet das Internet neue Möglichkeiten. Denkbar wäre eine Sammlung geeigneter Schülerbeiträge (inklusive Fotos, Karten und einer englisch-sprachigen Übersetzung) auf den Webseiten der Commission on Geographical Education der Internationalen Geographischen Union. Darüber hinaus gibt es bereits vereinzelt Initiativen zur *Jugendinformation online*: z.B. das vom Europarat, der EU-Kommission und der EU-Jugendministerien seit 1996 geförderte Projekt "Eurodesk" (vgl. TMA 1997, S. 6) oder das Projekt "Cyber T@gebuch", in dem junge Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Ländern der Erde (u.a. Aserbaidschan) ihre Gedanken und Erlebnisse veröffentlichen und darüber mit anderen ins "virtuelle Gespräch" kommen können (vgl. TMA 1997, S. 11). Neben den neuen Medien, ausgewählten Taschen- und Jugendbüchern (z.B. SLEPZOW & REWENKO 1993) sowie den Tageszeitungen bieten die geographiedidaktischen Zeitschriften (z.B. "Praxis Geographie", "Geographie heute" oder die bis 1998 erschienene "Zeitschrift für den Erdkundeunterricht") zahlreiche Materialien zum Lebensalltag und den gegenwärtigen Problemen der Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten (z.B. STADELBAUER 1998; CHEAURÉ 1998; KEMPE 1998).

Innerhalb der Themengruppe, die den Menschen in den Mittelpunkt des Interesses rückt, zeigen die Schülerinnen und Schüler - neben der bereits skizzierten Fokussierungen auf den Lebensalltag der Jugendlichen - ein besonders hohes Interesse für die Lebensweise und die Probleme der Eskimo in Sibirien (Item 14). Ebenso wie die Indianer in Nordamerika üben bestimmte **Naturvölker**, die sich an extreme Naturbedingungen angepasst haben, eine Faszination auf die Schülerinnen und Schüler der verschiedensten Jahrgangsstufen aus. Je nach Alter sind mutmaßlich unterschiedliche Facetten des Themas (z.B. die Überlebensstrategien in den Küstenregionen der kalten Meere, die Überprägung und Veränderung kultureller Werte und Traditionen durch fremde Zivilisationen und Ideologien oder die von den Vereinten Nationen geforderten Maßnahmen zum Schutz der heute vielfach bedrohten Völker) von besonderem Interesse. In der Unterrichtspraxis bietet das

Medium Film (z.B. der FWU-Film "Eskimos in Nordostsibirien", 1994) - neben Kinder- und Jugendbüchern sowie Bildreportagen (z.B. in "GEO" oder "National Geographic") - einen geeigneten methodischen Zugriff. Es steht außer Frage, dass die Behandlung der Naturvölker nur einen Aspekt darstellt, der durch die Lebensweise anderer Menschen (z.B. in Großstädten) ergänzt werden muss.

Ein zweiter geographischer Themenbereich, der die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der GUS besonders interessiert, umfasst die Naturkatastrophen und die Umweltprobleme des Landes. Auf Subskalenniveau weisen die **Naturkatastrophen** einen nahezu identischen Mittelwert mit der Subskala "Informationen über Jugendliche" auf (vgl. Abb. 12) und zählen damit zu den favorisiertesten Themen der Schülerinnen und Schüler. Die beiden Einzelitems - Item 53 "Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten eine Gefahr darstellen" und Item 19 "Erklären können, weshalb es vor einigen Jahren in Armenien zu einem großen Erdbeben kam" - gehören zu den sechs Themen des Fragebogens, die von den 2014 befragten Schülerinnen und Schülern als besonders interessant eingestuft wurden (vgl. Tab. 8). Je nach Persönlichkeitsstruktur verbirgt sich hinter dem hohen, über alle Jahrgangsstufen hinweg zu konstatierenden Interesse eine Mischung aus Faszination und Achtung vor den Naturgewalten auf der einen Seite sowie einem Empathievermögen für die betroffenen Menschen auf der anderen Seite. Aus einer soeben abgeschlossenen Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an den Naturkatastrophen (STRUCK 1999) geht hervor, dass sich die Interessen von Mädchen und Jungen bezüglich einzelner Facetten des Themas (z.B. "action" und "Bedrohung/Hilflosigkeit") deutlich voneinander unterscheiden. Erwartungsgemäß zeigen die Jungen ein höheres Interesse für den erstgenannten Aspekt, die Mädchen für den letztgenannten. Für die Behandlung der Naturereignisse/Naturkatastrophen im Geographieunterricht empfiehlt sich eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, die - ausgehend von den Schäden und Zerstörungen, welche sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen auf ein besonders hohes Interesse stoßen (vgl. STRUCK 1999, S. 46) - unterschiedliche Aspekte thematisiert.

Die vielgehörte Ansicht, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den (anthropogen bedingten) **Umweltproblemen** in den letzten Jahren zurückgegangen sei, kann durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Die Umweltprobleme in der GUS gehören beispielsweise in den Jahrgangsstufen 9 und 12 zu den Themen des Geographieunterrichts, welche den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten besonders gut gefallen haben (vgl. Kap. III 4.1.4 und 4.2.4); insbesondere die Aralsee-Problematik wird von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 12 mehrfach explizit genannt. Zu den vielfältigen Problemfeldern -

wie beispielsweise zum Kahlschlag und zur Schädigung der borealen Nadelwälder, zu den Ölkatastrophen durch marode Pipelinenetze, zur radioaktiven Verseuchung des Karatschiai-Sees und anderer Regionen sowie der starken Luftverschmutzung in einzelnen Industriestädten wie Nowosibirsk und Irkutsk - stehen den Lehrpersonen mittlerweile zahlreiche Informationen, Fallbeispiele und Medien (z.B. WEIN 1990; WIMMERS 1996; DIMPFLE 1998) zur Verfügung. Entscheidend ist eine reflektiert-objektive Behandlung der Umweltprobleme, die nicht nur die lokale und globale Brisanz des jeweiligen Fallbeispiels in den Mittelpunkt rückt, sondern darüber hinaus die Exemplarität des Problembereichs, seiner Ursachen und Lösungsansätze in ihrer globalen, anthropologischen und ökopolitischen Dimension unterstreicht.

Die bisherigen Themenbereiche - der Lebensalltag der Menschen sowie die Naturkatastrophen und die Umweltprobleme eines Landes - gehören zu den Themen des Geographieunterrichts, welche bei den Schülerinnen und Schülern sämtlicher Schularten und Jahrgangsstufen - sowohl im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der GUS als auch in anderen regionalen Kontexten - auf ein besonders hohes Interesse stoßen (vgl. BAUER 1969; STÖCKLHUBER 1979; HEMMER & HEMMER 1995-1999; DIJK & RIEZEBOS 1992; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996; OBERMAIER 1997). Inwiefern diese Themen in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer bzw. in der Unterrichtspraxis hinreichend berücksichtigt werden, ist von Bundesland zu Bundesland individuell zu prüfen. Dass hiermit keine einseitige Ausrichtung des Geographieunterrichts an den Interessen der Schülerinnen und Schülern gemeint ist, versteht sich von selbst (vgl. HÄUßLER u.a. 1998, S. 140f). Die Kenntnis der Schülerinteressen bildet jedoch eine wichtige Voraussetzung für die Planung und Durchführung eines effektiven Unterrichts. So lässt sich beispielsweise bei den Themen, die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht a priori weitaus weniger interessieren wie z.B. die physio- und wirtschaftsgeographischen Fragestellungen, durch einen Perspektivenwechsel, eine thematisch anders vorgenommene Akzentuierung (z.B. durch die Verknüpfung eines klimageographischen Aspekts mit dem Lebensalltag und den Versorgungsproblemen der Menschen in Russland oder die Erweiterung einer agrargeographischen Fragestellung um eine ökologische Dimension) sowie eine adressatenbezogene Medien- und Methodenwahl die Interessantheit des Unterrichtsgegenstandes mit einfachen Mitteln relativ leicht steigern.

Bezüglich der *Medien und Arbeitsweisen* zeigen insbesondere die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ein besonders hohes Interesse für die sogenannten Neuen Medien. Die Arbeit mit dem **Internet**, die gekoppelt mit dem Lebensalltag und der Sichtweise der Jugendlichen in der GUS (Item 74) zu den interessantesten Themen des Fragebogens zählt, bewirkt auch bei weniger interessanten Themen

eine signifikante Aufwertung des Beliebtheitsgrades: Item 67 "Mit Hilfe des Internets Daten über die wirtschaftliche Stellung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten auf dem Weltmarkt besorgen" zählt - trotz seiner wirtschaftsgeographischen Ausrichtung - zu den zehn Themen und Arbeitsweisen des Fragebogens, welche die Schülerinnen und Schüler am meisten interessieren (vgl. Tab. 8). In der Unterrichtspraxis respektive im Schulalltag befinden wir uns momentan in einer Übergangsphase: Während auf der einen Seite bereits gewinnbringend mit dem Computer im Geographieunterricht gearbeitet wird, stehen auf der anderen Seite Reserviertheit oder eine unzureichende technische Ausstattung der Schule bzw. Ausbildung der Lehrpersonen dem moderaten Einsatz der neuen Medien entgegen (vgl. SCHRETTENBRUNNER 1997; SEIDL 1998). Für die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen hat dieser Befund weitreichende Konsequenzen. Darüber hinaus gilt es, die geeigneten Internetadressen, Web-Sites und Datenbanken, wie sie beispielsweise von BECKER (1998) für den Bereich der GUS zusammengestellt wurden, regelmäßig zu sichten und sie den Schulen über eine entsprechende Homepage (z.B. das "Forum Erdkunde") zur Verfügung zu stellen.

Bezüglich der Interessantheit von einzelnen Medien und Arbeitsweisen lässt sich aus der vorliegenden Studie ferner ableiten, dass diese möglichst **anschaulich** sein sollen (z.B. "Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft in verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten aussieht", Item 15), im Sinne der Handlungsorientierung die **Selbsttätigkeit** der Schülerinnen und Schüler fördern (z.B. "Experimente zum Problem der Bodenerosion in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten durchführen und auswerten", Item 59) und nach Möglichkeit **Informationen aus erster Hand** bieten (z.B. "Berichte von Jugendlichen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten lesen, in denen diese ihr Land beschreiben", Item 04). Dieser Befund deckt sich ebenso mit den Ergebnissen anderer Interessenstudien (z.B. HEMMER & HEMMER 1997b) wie die Tatsache, dass die eher abstrakten Medien und Arbeitsweisen - wie z.B. die Arbeit mit Zahlen und Klimadiagrammen (vgl. Item 58 "Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten geben") - bei den Schülerinnen und Schülern auf ein weitaus geringeres Interesse stoßen. Dass die letztgenannten Medien und Arbeitsweisen im Sinne der zu vermittelnden Medien- und Methodenkompetenz ihren festen Platz im Geographieunterricht haben, steht außer Frage. Insgesamt ist der Geographieunterricht jedoch erfolgreicher, wenn er sich um ein Höchstmaß an originärer Begegnung, Anschaulichkeit (z.B. mit Hilfe der Kultur- und Folienatlanten verschiedener Schulbuchverlage) und Verständlichkeit bemüht und den Schülerinnen und Schülern eine Gelegenheit bietet, sich selbst aktiv mit der Sache zu befassen. Immerhin "werden 90 bis 95% der Schülerinnen und Schüler dem 'anschaulich-praktischen Lerntyp' zugeordnet, d.h. sie brauchen einen möglichst aktiven und erfahrungsbetonten Lern-

und Arbeitsprozess, um nachhaltig lernen zu können" (KLIPPERT 1988, zit. in SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996, S. 52).

Um das Interesse der Schülerinnen und Schüler für einzelne Themen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts darüber hinaus zu fördern, empfiehlt es sich, an die alltäglichen und außerschulischen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, einen **Bezug zu ihrer Lebenswelt** herzustellen und somit den Nutzen und die Bedeutung des zu Lernenden transparent und erfahrbar zu machen. Der bereits andiskutierte Aspekt der Selbstthematisierung sowie der vergleichsweise hohe Mittelwert des Items 46 "Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Russland und den übrigen Nachfolgestaaten bestehen" unterstreichen diese Forderung ebenso wie die Ergebnisse der verschiedenen IPN-Interessenstudien: "Die Anbindung der zu unterrichtenden Inhalte an alltägliche Erfahrungen und Beispiele aus der Umwelt der Schülerinnen und Schüler ist generell interessenfördernd" (HÄUßLER u.a. 1998, S. 225). Im Kontext eines erfahrungs- und situationsorientierten Lernens stellen die globale Dimension der ökonomischen Prozesse, der ethnoterritorialen Konflikte und ökologischen Problemfelder auf der globalen Ebene sowie die Spurensuche in der eigenen Stadt (vgl. KROß 1994) oder eine Beschäftigung mit den in Deutschland lebenden Aus- und Übersiedlern auf der lokalen Ebene einen thematisch-methodischen Zugriff dar, der einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herstellt.

Die gleichzeitige Verschränkung von globaler und lokaler Perspektive, die u.a. das dialektische Verhältnis von Welt und Heimat, von Fremdem und Eigenem thematisiert (vgl. KROß 1995, S. 8), orientiert sich am Leitbild des *Globalen Lernens*, welches auf der Einsicht beruht, dass die Welt eine Einheit bildet und nur gemeinsame Anstrengungen zu einer Lösung der globalen Probleme führen können. Die didaktisch-methodischen Prinzipien des Globalen Lernens (vgl. KROß 1991, 1995a, 1997b; HAUBRICH 1995c; GRAF-ZUMSTEG 1995; TRÖGER 1999) bieten mehrere Anknüpfungspunkte und Argumentationspotentiale für eine interessenfördernde Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht. Insbesondere die bereits in der Umweltbildung verankerte Forderung nach einer paritätischen Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und konativen Dimension (vgl. BRAUN 1983) findet in den verschiedenen Interessenstudien der 90-er Jahre eine weitreichende Bestätigung (z.B. HOFFMANN, L. u.a. 1998; OBERMAIER 1997, S. 26).

Um den Nutzen und die **Bedeutung** des zu Lernenden für die Schülerinnen und Schüler transparent zu machen, ist eine ernstgenommene Didaktische Analyse im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung eine unabdingbare Voraussetzung (→ Weshalb sollen sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit den Landschaftszonen

der GUS beschäftigen? Ist die Behandlung der territoralen Produktionskomplexe eine notwendige Vorausetzung zum Verständnis der gegenwärtigen Wirtschaftsstruktur in der GUS? Welche Fallbeispiele verdeutlichen am besten die Prozesse des gegenwärtigen Transformationsprozesses?). Bedeutung gewinnt das zu Lernende zudem durch lebensnahe Situationen, in denen das aufzubauende Wissen angewendet oder genutzt werden kann. Solche Situationen sollten insbesondere jüngeren Schülerinnen und Schülern unmittelbar erfahrbar gemacht werden. Ganzheitliche, fächerübergreifende, phänomennahe, anwendungsbezogene und problemorientierte Zugänge zum Stoff unterstützen ein Lernen mit Interesse" (ISB 1996, S. 63). Dem Unterrichtsprinzip der **Aktualität** kommt in diesem Zusammenhang ein besonderer Stellenwert zu. Neben Nachrichten, Reportagen, Bildern und Karikaturen in den deutschsprachigen Tageszeitungen, Zeitschriften und TV-Sendungen bietet beispielsweise die englischsprachige *The Moscow Times*, die über das Internet unter http://www.moscowtimes.ru/ abrufbar ist, eine zusätzliche aktuelle Informationsquelle.

Aus der Interessenstudie geht des Weiteren hervor, dass sich die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise für die Themen und Arbeitsweisen interessieren, über die man **staunen** kann, die **neugierig** machen und die - im Sinne COPEIS (vgl. KLAFKI 1964, S. 413-418) als Korrelat echter Frage- und Problemstellungen - zu einem Aha-Erlebnis führen. Auf die Frage, welche Themen und Arbeitsweisen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung der Vereinigten Staaten von Amerika im Geographieunterricht besonders gut gefallen haben, nannten die Schüler - neben den in Kapitel III 4.1.4 angeführten Aspekten - u.a. die planmäßig angelegten Rentnerstädte im Süden der USA, die Feetlots und den Wasserverbrauch einer US-amerikanischen Durchschnittsfamilie. Für den Bereich der GUS stellen vergleichsweise die verrostete Fischereiflotte im Südteil des ehemaligen Aralsees (vgl. Klett-Folienmappe "Verlandung von Tschad- und Aralsee", 1995) oder der Verkauf von gefrorenen Milchblöcken im Nordosten Sibiriens (vgl. FWU-Film "Klima in Sibirien und Mittelasien", 1993) ähnliche Phänomene dar, welche die Schülerinnen und Schüler zum Staunen anregen und Fragen initiieren. Ein geeignetes Artikulationsschema für eine entsprechende Unterrichtssequenz bietet der problemorientierte Ansatz (vgl. HEMMER, M. 1999a, S.121f.), der sich an den Prinzipien des Entdeckenden Lernens und der hypothesenprüfenden Anlage einer naturwissenschaftlichen Forschungsarbeit orientiert.

Die Analyse der unabhängigen Variablen "Reiseerfahrung" und "Persönliche Kontakte zu Menschen aus der GUS" zeigte, dass sich beide Variablen positiv auf das geographische Interesse an einer Region auswirken; bereits ein gelegentlicher Kontakt zu Menschen aus Russland oder einem der übrigen Nachfolgestaaten reicht aus, um bei den Schülerinnen und Schülern ein signifikant höheres geographisches

Gesamtinteresse bzw. ein signifikant höheres Interesse für einzelne geographische Themenbereiche hervorzurufen (vgl. Kap. II 4.2.5 und 4.2.6). So erstrebenswert und gewinnbringend es ist, wenn Schülerinnen und Schüler wenigstens einmal in ihrer Schullaufbahn eine Ost-Region aus eigener Anschauung - beispielsweise im Rahmen einer **Begegnungsreise** oder eines Schüleraustausches - kennenlernen (vgl. ROPERS 1986; BARTH 1990, S.13), so kann dies in der Schulpraxis - nicht zuletzt aufgrund der hohen Kosten - nur in Ausnahmefällen realisiert werden. Sollte eine solche Reise jedoch zustande kommen, so ist eine gezielte und in Teilen sehr aufwändige Vorbereitung (vgl. HEMMER, M. 1996, S.3-40) eine unabdingbare Voraussetzung für einen effektiven Aufenthalt.

Demgegenüber lässt sich innerhalb des Aktionsraums der Schule ein **persönlicher Kontakt** zu Menschen aus der GUS weitaus einfacher herstellen. Immerhin gaben 20,5% aller Probanden (37,3% der Hauptschüler sowie 18,2% bzw. 16,7% der Realschüler und Gymnasiasten) an, dass sie mindestens gelegentlich über einen persönlichen Kontakt zu Menschen aus Russland oder einem der übrigen Nachfolgestaaten verfügen (und somit potentielle Ansprechpartner kennen). Neben der Möglichkeit, russische Mitbürger in den Unterricht einzuladen oder eine entsprechende Institution im Nahraum der Schule aufzusuchen, bieten Brieffreundschaften, online-Kontakte und E-Mails ein weiteres Kommunikationsforum. Erste Erfahrungen aus dem Bereich des Interkulturellen Lernens online zeigen jedoch, dass eine Kommunikation ohne kontextuelle Einbindung nur selten den gewünschten Erfolg bringt. Schulpatenschaften und konkrete Projekte - wie das von HAUBRICH (1987) initiierte Projekt "How I see my country" oder das Modell des "Transatlantischen Klassenzimmers" (vgl. TMA 1997, S.10) - sind eine günstige Voraussetzungen für die effektive Nutzung der modernen Kommunikationstechnologien. Bezüglich der inhaltlich-pädagogischen und technisch-organisatorischen Bedenken besteht aus wissenschaftlicher Perspektive noch erheblicher Diskussionsbedarf (vgl. TMA 1997, S. 12-38).

1.2 Vorschläge der Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen der empirischen Folgeuntersuchung wurden die 369 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufen 9 und 12 u.a. gefragt, ob sie selber Ideen und Vorschläge haben, mit deren Hilfe das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht gefördert werden könnte. Obgleich Item 82 den Abschluss des Fragebogens bildet und die Schülerinnen und Schüler bereits bei den vorausgegangenen qualitativen Fragen sehr ausführlich geantwortet haben, enthalten die 217 abgegebenen Statements eine Vielzahl konstruktiver Vorschläge. Lediglich 14 Statements mussten von der Auswertung ausgeschlossen werden, da

die Schülerinnen und Schüler keine Notwendigkeit bzw. keine Chance sahen, das Interesse an der GUS zu fördern: "Ich denke nicht, dass Russland irgendjemanden interessiert und sehe somit auch keine Möglichkeit, das zu ändern" (Zitat aus dem Fragebogen Nr. 29710) oder "Ich glaube, dass Russland niemanden interessiert und würde es aus dem Lehrplan streichen" (Zitat, Fragebogen Nr. 29723). Die Vorschläge der übrigen 205 Probanden decken sich in weiten Teilen mit den Ergebnissen des vorangegangenen Kapitels 1.1.

Bezüglich der *Inhalte* wird von mehr als einem Drittel aller Schülerinnen und Schülern (35,1%) explizit gefordert, dass der **Lebensalltag der Menschen** im Rahmen einer unterrichtlichen Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten stärker berücksichtigt werden sollte als dies bisher der Fall ist (vgl. Tab. 23): "Es wäre gut, wenn man mehr über die Menschen in Russland erfahren würde" (Zitat, Fragebogen Nr. 29709); "statt nur zu lernen, welches Klima es gibt und wie die Landschaften, Flüsse und Gebirge heißen, wäre es auch interessant zu erfahren, wie die Menschen leben und wie sie wohnen" (Zitat, Fragebogen Nr. 39424); "das Land sollte als etwas präsentiert werden, was nicht nur aus Statistiken und Durchschnittszahlen besteht. Im Geographieunterricht sollte mehr auf die Bevölkerung, ihr tägliches Leben und die Probleme der Menschen eingegangen werden" (Zitat, Fragebogen Nr. 39819).

Erwartungsgemäß zeigen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 - im Vergleich zur Jahrgangstufe 12 - ein besonders hohes Interesse für den Lebensalltag und die Perspektive der **Jugendlichen** in der GUS (vgl. Tab. 31): "Man sollte mehr auf die Jugendlichen in Russland eingehen, wie sie leben und wie ihr Alltag in der Schule bzw. in der Freizeit aussieht" (Zitat, Fragebogen Nr. 29627) sowie einzelne "jugendbezogene Themen, wie z.B. Musik, Mode und Freundschaften" (Zitat, Fragebogen Nr. 312105) in den Unterricht integrieren.

Dem Unterrichtsprinzip der **Aktualität** wird darüber hinaus ein besonderes Gewicht zugemessen; gewünscht werden beispielsweise "aktuelle Nachrichtensendungen aus Russland, die man gemeinsam im Unterricht bespricht" (Zitat, Fragebogen Nr. 39812) sowie "informative aktuelle Texte und Berichte statt langweiliger Schulbuchtexte" (Zitat, Fragebogen Nr. 39124). Erstaunlich ist ferner, dass einigen Schülerinnen und Schülern die bisherige Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten in weiten Teilen zu negativ erschien: "Der grösste Teil des Unterrichts bestand darin, Misserfolge Russlands (z.B. die Misere am Aralsee, die Planwirtschaft) aufzuzählen. Vielleicht sollte man den Stoff über die Erfolge intensivieren" (Zitat, Fragebogen Nr. 39611); "man sollte speziell die **positiven Seiten** von Russland durchnehmen" (Zitat, Fragebogen Nr. 39508) und "verstärkt auf mögliche Chancen der GUS hinweisen" (Zitat, Fragebogen Nr. 29210).

Bezüglich der *Medien und Arbeitsweisen* dominiert bei den Probanden (32,7%) der Wunsch nach einem möglichst **anschaulichen** Geographieunterricht (vgl. Tab. 23). Besonders ausgeprägt ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I an Filmen und Bildern: "Man sollte sich mehr Dokumentarfilme über die Länder, die Menschen und ihre Lebensart ansehen. Die Natur- und Lebensräume sollten bildlich gezeigt werden, denn viele können sich nicht vorstellen, dass es auch schöne arme Länder gibt" (Zitat, Fragebogen Nr. 29812). Ferner wünschen sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufe 9 einen verstärkten Einsatz des **Internets**.

Neben der allgemeinen Forderung nach einem abwechslungsreichen und **praxisorientierten** Geographieunterricht, der "weniger aus Frontalunterricht besteht" (Zitat, Fragenbogen Nr. 312611) und der "praktische Arbeiten und Projekte" (Zitat, Fragebogen Nr. 29411) einschließt, werden von einigen Schülerinnen und Schülern exotische Medien und Arbeitsweisen wie z.B. das "Hören russischer Musik" (Zitat, Fragebogen Nr. 29819), das "Anschauen eines Buches mit russischen Schriftzeichen" (Zitat, Fragebogen Nr. 39409) oder der Wunsch, "russisch zu kochen" (Zitat, Fragebogen Nr. 312608), genannt.

Das Bedürfnis nach originiärer Begegnung und einem ganzheitlichen Lernen mit allen Sinnen dokumentiert sich zudem im Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach persönlichen Kontakten und Reisen in die GUS. Nahezu 50% der Probanden (n = 99) sind der Meinung, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten auf diese Weise im Geographieunterricht gefördert werden könnte. Die Palette der methodischen Zugriffe reicht hinsichtlich der **persönlichen Kontakte** von der "Einladung russischer Schüler in den Unterricht" (Zitat, Fragebogen Nr. 29416) - "Man könnte vielleicht einen Aussiedler, der noch nicht so lange in Deutschland lebt, einladen und ihn über die Situation in Russland und seine Eindrücke von Deutschland erzählen lassen" (Zitat, Fragebogen Nr. 29721) - über Brieffreundschaften - "Vielleicht sollte man Brieffreundschaften organisieren, um so mehr über die Menschen und das Alltagsleben in Russland zu erfahren" (Zitat, Fragebogen Nr. 29601) - bis hin zur Nutzung des Internets - "Wie im Fragebogen vorgeschlagen, könnte man tatsächlich einmal mit Jugendlichen aus Russland Kontakt über das Internet aufnehmen. Ich könnte mir vorstellen, dass man dadurch mehr über das Land, die Leute und ihren Alltag erfährt. Vielleicht würde das Interesse an Russland insgesamt steigen" (Zitat, Fragebogen Nr. 39618).

Während in der Jahrgangstufe 9 das Bedürfnis nach sogenannten face-to-face-Kontakten innerhalb des Geographieunterrichts sowie Brief- und Internetkontakten

besonders ausgeprägt ist, dominiert in der gymnasialen Oberstufe der Wunsch nach einem Schüleraustausch, Exkursionen und **Begegnungsreisen** in die GUS. 42,8% der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufe 12 führen diesen Aspekt explizit an (vgl. Tab. 23): "Um das Interesse an Land und Leuten zu fördern, sollte man auch einmal eine Klassenfahrt in ein solches Land anbieten" (Zitat, Fragebogen Nr. 312615).

	Anzahl der Nennungen			
	Jg. 9 R n = 71	Jg. 9 G n = 80	Jgst. 12 n = 54	Summe n = 205
A. *Inhalte*				
Lebensalltag der Menschen	14	17	11	42
Informationen über Jugendliche	10	16	4	30
aktuelle Informationen	5	9	3	17
Geschichte/Politik	3	6	5	14
B. *Medien und Methoden*				
anschauliche Medien				
- Filme	21	21	8	50
- Bilder	8	6	3	17
Arbeit mit dem Internet	15	17	3	35
C. *Kontakte/Reisen*				
Kontakte				
- Face-to-face-Kontakt, Brieffreundschaften	9	13	6	28
- Internet	10	10	3	23
Reisen/Schüleraustausch	10	14	24	48

Tab. 23 Ausgewählte Vorschläge von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 12 (n = 205), mit deren Hilfe das Interesse an der GUS im Geographieunterricht gefördert werden könnte (R = Realschule, G = Gymnasium)

1.3 Leitfragen für die Unterrichtspraxis

Die Checkliste der nachfolgenden Seite, die sich formal an einen Fragenkatalog der IPN-Interessenstudie Physik (vgl. HÄUßLER u.a. 1998, S. 226) anlehnt, stellt eine erste, noch erweiterungsbedürftige Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse dar und richtet sich an die Geographielehrerinnen und Geographielehrer vor Ort. Selbstverständlich verstehen sich die Leitfragen weder als Pflichtkatalog noch als ein Garant für eine allseits interessante und interessenfördernde Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten. Sie stützen sich jedoch - unter Einbezug der pädagogischen und fachdidaktischen Interessenforschung - auf die in den Kapiteln II und III ausführlich dokumentierte schulartenübergreifende Befragung von mehr als 2000 Probanden und dürften somit eine repräsentative Gültigkeit besitzen. Die Ergebnisse gelten - abgesehen von einigen wenigen Modifikationen, auf die in den o.a. Kapiteln hingewiesen wurde - für die Schülerinnen und Schüler sämtlicher Jahrgangsstufen, für Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten sowie gleichermaßen für Mädchen und Jungen.

Neben den fachimmanenten und themenspezifischen Hinweisen zur Förderung des geographischen Interesses an einer Ost-Region gibt es im schulischen Aktionsraum eine Vielzahl **weiterer Faktoren**, die einen maßgebenden Einfluss auf das Schülerinteresse ausüben können (vgl. LEHRKE 1988, S.59-85; TODT 1990, S.253-260; PRENZEL 1988, 1992 und 1994; KRAPP 1992b, S.30-40; ISB 1996, S.63f; HÄUßLER u.a. 1998, S.221-235). In der empirischen Untersuchung von TODT (1990) gaben beispielsweise mehr als 95% aller befragten Schülerinnen und Schüler (n = 1700) an, dass ein Lehrer, der gerechte Noten gibt, der den Stoff gut erklärt und der Geduld hat, wenn ein Schüler etwas nicht verstanden hat, neben anderen Faktoren für ihr Interesse am Unterricht sehr wichtig sei (ebd. S.257f). Darüber hinaus stellt das Unterrichtsklima eine wichtige Einflussgröße dar; es sollte so gestaltet sein, dass sich "die Lernenden als angenommen und sozial eingebunden erleben können" (PRENZEL & LANKES 1995, S.13). "Partnerschaftliches und einfühlsames Umgehen, Akzeptieren der Schülerinnen und Schüler als Individuen, kooperatives Arbeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, eine entspannt, freundliche Lernatmosphäre unterstützen die Interessenbildung" (ISB 1996, S. 64) ebenso wie ein abwechslungsreicher Unterricht, der die themenspezifischen geographischen Interessen der Schülerinnen und Schüler hinreichend berücksichtigt.

Leitfragen für eine an den Interessen von Schülerinnen und Schülern orientierte Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht

1. Wird das Interesse der Schülerinnen und Schüler für bestimmte Themen - für den Lebensalltag der Menschen in der GUS, die Perspektive der Jugendlichen, die Naturkatastrophen und die Umweltprobleme - hinreichend berücksichtigt?

2. Wird ein Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt, der ihnen den Nutzen und die Bedeutung des zu Lernenden transparent und erfahrbar macht?

3. Wird den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben, zu staunen, Neugierde zu entwickeln und eigene Fragen an den Unterrichtsgegenstand zu richten?

4. Sind die Themen möglichst anschaulich aufbereitet?

5. Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, sich selbst aktiv mit der Sache auseinanderzusetzen, eigenständig zu lernen und Erfahrungen aus erster Hand zu sammeln?

6. Werden die Erfahrungen einzelner Schülerinnen und Schüler, die diese auf Reisen bzw. im persönlichen Kontakt zu Menschen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gesammelt haben, im Unterricht aufgegriffen?

7. Werden die Möglichkeiten, welche die neuen Medien - z.B. die Arbeit mit dem Internet - bieten, in der Unterrichtsplanung und Unterrichtspraxis hinreichend berücksichtigt?

8. Wird den Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht eine Gelegenheit gegeben, mit Menschen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten persönlich in Kontakt zu treten?

2 Grenzen und Perspektiven

Neben den vielfältigen Möglichkeiten für eine interessante Behandlung von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht zeigen die beiden empirischen Untersuchungen (der Kapitel II und III) zugleich die Grenzen eines solchen Vorhabens auf. Die West-Ost-Interessendiskrepanz ist im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler tiefer verwurzelt und resistenter gegenüber Veränderungen als dies in den Vorüberlegungen von Kapitel I angenommen wurde.

So gibt es beispielsweise bei den vergleichbaren Einzelitems der Grundlagenstudie kein einziges Thema bzw. keine einzige Arbeitsweise, bei der das geographische Interesse am jeweiligen GUS-Item nicht signifikant niedriger ist als das Interesse am entsprechenden USA-Item (vgl. Tab. 14). Auch der im Verlauf der Sekundarstufe II zu konstatierende Anstieg des geographischen und des außerschulischen Interesses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten führt zu keinem signifikanten Aufbrechen der West-Ost-Interessendiskrepanz; das geographische Interesse an den USA ist auf sämtlichen Auswertungsebenen sowie über alle Jahrgangsstufen hinweg stets signifikant höher als das entsprechende Interesse an der GUS. Die Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 führt - bezogen auf die Gesamtstichprobe - ebenfalls zu keiner signifikant positiven Veränderung des geographischen Interesses. Sämtliche Befunde unterstreichen die bereits in Kapitel I geäußerte Vermutung, dass das außerschulische Interesse respektive die mit einem Land verbundenen Assoziationen und Vorurteile einen maßgeblichen Einfluss auf das geographische Interesse haben. Unterstrichen wird dies in der vorliegenden Untersuchung u.a. durch die Eta-Werte der mehrfaktoriellen Varianz- und multiplen Klassifikationsanalyse (vgl. Kap. II 4.3.7): Von den untersuchten unabhängigen Variablen leistet der Faktor "Außerschulisches Interesse an der GUS" den mit Abstand höchsten Erklärungsbeitrag für die Ausprägung des geographischen Interesses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Dieser Faktor bedarf jedoch einer genaueren Untersuchung in einer Anschlussstudie.

Aus *wissenschaftlicher* Perspektive erschiene es darüber hinaus sinnvoll, in Parallelität zur Interessenstudie (Kap. II) eine weitere Grundlagenstudie durchzuführen, die sich - basierend auf dem Theoriekonstrukt der Vorurteilsforschung - exemplarisch mit den Einstellungen und Vorurteilen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und den übrigen Nachfolgestaaten und deren Ursachen auseinandersetzt. Letztgenannte Studie könnte zu einer weiteren Optimierung der hier gemachten didaktisch-methodischen Vorschläge beitragen. Die in einem nächsten Schritt zu entwerfenden unterrichtlichen Konzeptbausteine müssten daraufhin experimentell-empirisch erprobt und

evaluiert werden (vgl. beispielsweise HARTINGER 1997, S. 90-217; HEMMER, M. 1996, S. 84-139; HOFMANN, L. u.a. 1997). Den Abschluss des Gesamtprojekts, das sich in groben Zügen am BLK-Modellversuch des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel (vgl. HOFMANN, L. u.a. 1997, S. 42f, Abb. 3.1) orientiert, würde eine ausführliche Dokumentation bilden, die neben den Forschungsergebnissen und Erfahrungsberichten der beteiligten Lehrpersonen konkrete Module und Materialien für die Lehrplanarbeit, die Lehreraus- und Lehrerfortbildung sowie die Schulpraxis enthält.

In Abgrenzung zu den aus wissenschaftlicher Perspektive wünschenswerten und unter Umständen sehr zeit- und personalaufwändigen Folgestudien und Modellversuchen erscheint es zum gegenwärtigen Zeitpunkt - aus einer eher *pragmatischen* Perspektive heraus - notwendig, dass man die Lehrplankommissionen sowie die Geographielehrerinnen und Geographielehrer bereits jetzt über die Ergebnisse der vorliegenden Interessenstudie informiert - beispielsweise im Rahmen von Lehrerfortbildungen oder einem sog. Forscher-Praktiker-Dialog. Die Vermittlung der Forschungsergebnisse umfasst nicht nur die Weitergabe der auf den Interessenstudien basierenden Anregungen zur Förderung des Interesses von Schülerinnen und Schülern an der GUS und den übrigen Regionen mit einem Ost-Image (insbesondere Kap. IV.1), sondern darüber hinaus die verstärkte Sensibilisierung der Lehrpersonen für die West-Ost-Interessendiskrepanz. Letztere reicht von einer reflektierten Analyse der bisherigen Behandlung von West- und Ost-Regionen im Geographieunterricht (→ Welcher Stellenwert wird den einzelnen Regionen im Verlauf eines Schuljahres zugemessen? Zeigen die Schülerinnen und Schüler ein unterschiedliches Verhalten bei der Behandlung von West- und Ost-Regionen im Geographieunterricht? Wie objektiv gestaltet sich die Medienauswahl? etc.) über eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie bis hin zu einer kritischen Reflexion der eigenen Vorbildung, Vorerfahrungen und Einstellung respektive der persönlichen Sympathien und Antipathien gegenüber einzelnen Regionen und Völkern der Erde. Immerhin zeigte sich in der Vorgängerstudie (HEMMER & HEMMER 1997c) auch bei den Lehrpersonen ein signifikanter Interessenunterschied zwischen den USA und der GUS.

Will man Schülerinnen und Schüler zu einer gewissen "Urteilsvorsicht" führen und sie für die unterschiedliche Wahrnehmung und Beurteilung von West- bzw. Ost-Regionen sensibilisieren, bieten sich in der Unterrichtspraxis - je nach Lerngruppe und Zeitbudget - folgende vom Verfasser unterrichtlich erprobte methodische Zugriffe an (vgl. auch HAUBRICH & SCHILLER 1997, S. 170-172):

Assoziationsübungen

Die Schülerinnen und Schüler schreiben spontan ihre Assoziationen und Einfälle zu den Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und den übrigen Nachfolgestaaten auf ein vorbereitetes Arbeitsblatt (vgl. Anhang) oder - im Rahmen eines Gruppen-Brainstormings - auf ein Plakat.

Bilder und Collagen

Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre individuellen Vorstellungen und mental maps von den Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russland und den übrigen Nachfolgestaaten in einem Bild oder einer Collage zum Ausdruck. Da die Probanden hierzu diverse Materialien, einen eigenen Arbeitsplatz und - in Einzelfällen - eine technische Hilfestellung benötigen, hat sich in der Unterrichtspraxis eine Kooperation mit dem Kunstunterricht als vorteilhaft erwiesen.

Semantische Differentiale

Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren einzelne Länder und ihre Bewohner mit Hilfe der im Anhang vorgegebenen (oder anderweitiger) Eigenschaftspaare. Für die Auswertung und die Präsentation der Ergebnisse empfiehlt es sich, die Eigenschaftspaare - gemäß Abb. 37 - nach positiven und negativen Aspek ten zu ordnen und die jeweiligen Kurvenverläufe (mit Hilfe von Deckfolien) zunächst separat zur Diskussion zu stellen.

Unabhängig von der gewählten Methode ist - neben einer gemeinsamen Sichtung der jeweiligen Schülerarbeiten und einer damit verbundenen Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die unterschiedliche Wahrnehmung von West- und Ost-Regionen - das Eingehen auf die mutmaßlichen Gründe ein unverzichtbarer Bestandteil der Auswertung. Insbesondere bei semantischen Differentialen und Collagen besteht die Gefahr, dass die bereits bestehenden Vorurteile - bei unzureichender Reflexion - eher verstärkt als abgebaut werden (vgl. HEMMER, M. 1999b, S. 172). So sollten die Schülerinnen und Schüler u.a. "die Filter und Tore zwischen der potentiellen Wahrnehmungswelt und dem wahrnehmenden Subjekt" (HAUBRICH & SCHILLER 1997, S. 168) kennen und ein Bewusstsein für die Irrationalität von Vorurteilen erlangen. Die wahrgenommene West-Ost-Interessendiskrepanz kann sich wie ein roter Faden durch die gesamte Unterrichtsreihe ziehen und beispielsweise im Rahmen eines Projektes, dessen Ziel - im Kontext einer erfahrungsorientierten und selbstreflexiv verankerten Regionalen Geographie - die *Urteilsvorsicht* der Schülerinnen und Schüler ist, den Initialimpuls für eine kritische Analyse der im Geographieunterricht eingesetzten Medien oder die Gestaltung einer Wandzeitung bzw. Ausstellung bilden.

Da die für den Geographieunterricht konstatierte West-Ost-Interessendiskrepanz relativ stark mit dem vor- und außerschulischen Interesse der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt und da die mit einem Land verbundenen Stereotype und Vorurteile bereits im Kindes- und Jugendalter verfestigt werden (vgl. ALLPORT 1971; KROß 1989, S. 44; KIRCHBERG 1999b, S. 80) und zu einem großen Teil irrational begründet sind, wäre der Geographieunterricht schlichtweg überfordert, wenn er sich allein dem Problemfeld zuwenden würde. Notwendig sind umfassende interdisziplinäre Ansätze und Programme, die sämtliche Dimensionen - die kognitive, affektive und konative Dimension - berücksichtigen und die Potentiale des Geographieunterrichts (vgl. HAUBRICH 1988; International Charter on Geographical Education; HAUBRICH 1994; ITTERMANN 1989; KROß & WESTRHENEN 1992; ROHWER 1996; u.a.) in diesem Zusammenhang effektiv nutzen.

Vor dem Hintergrund der soeben skizzierten Überlegungen erscheint es umso bedenklicher, dass im Gemeinschaftsfach "Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde" des neuen bayerischen Hauptschullehrplans (vgl. KWMBl I So.-Nr. 1/1997) Russland und die übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion in der Jahrgangsstufe 9 nur noch unter historischen Gesichtspunkten (→ "Glasnost und Perestroika als Folge der ökonomischen Krise in der Sowjetunion", S. 326) behandelt werden. Demgegenüber verbleiben die Vereinigten Staaten von Amerika im Lehrplan der Jahrgangsstufe 9 und erhalten zudem eine exponierte Stellung im geographisch ausgerichteten Themenblock 9.5 ("Eine Welt"); exemplarisch für eine Industrienation sollen die Schülerinnen und Schüler die USA, die bereits im Englischunterricht

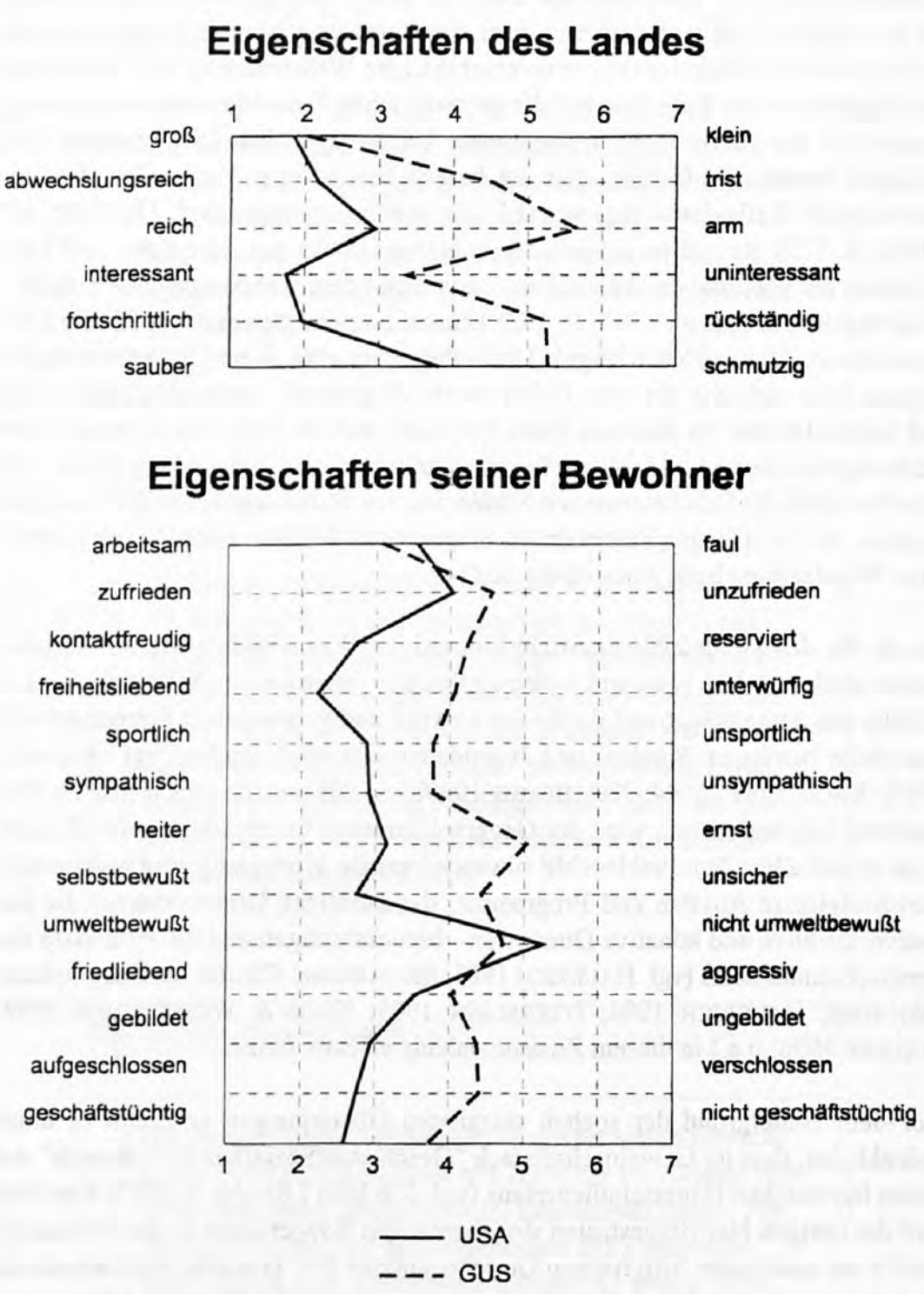


Abb. 37 Die Beurteilung der USA und der GUS anhand eines semantischen Differenzials von Schülerinnen und Schülern einer Realschulklasse der Jahrgangsstufe 9 (n = 32)

der Jahrgangsstufen 6 bis 9 ausführlich behandelt werden, "als führende politische, wirtschaftliche und technologische Macht unserer Erde kennen lernen" (KWMBl I So.-Nr. 1/1997, S. 326).

Dies zeigt, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht nur für die Geographielehrerinnen und Geographielehrer, sondern auch für die Lehrplankommissionen eine nicht unerhebliche Relevanz haben; so bedürfen beispielsweise auch die relativ stark wirtschaftsgeographisch akzentuierten Lehrplanvorgaben vor dem Hintergrund der in den Kapiteln II bis IV vorgestellten Ergebnisse einer intensiven Diskussion.

Schluss

Die zentrale Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, die in der Vorgängerstudie anhand von nur wenigen Items ermittelte West-Ost-Interessendiskrepanz im Rahmen einer differenzierten Erfassung des geographischen Interesses von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS zu überprüfen und, falls sich diese bestätigt, auf einer empirisch gesicherten Grundlage didaktisch-methodische Konsequenzen für den Geographieunterricht abzuleiten, die zu einer Förderung des Schülerinteresses an der GUS und anderen Regionen mit einem Ost-Image respektive zu einem Abbau des West-Ost-Interessengefälles beitragen können.

Nachdem in Kapitel I aufgezeigt wurde, dass der West-Ost-Interessendiskrepanz in der Forschung bisher kaum Beachtung geschenkt wurde und differenzierte Studien zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Regionen im Allgemeinen sowie ausgewählten Regionen mit einem West- bzw. Ost-Image im Speziellen fehlen, konnte im Rahmen der empirischen Grundlagenstudie (Kapitel II), die auf der Basis der pädagogischen Interessentheorie das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS detailliert erfasst, nachgewiesen werden, dass das Interesse der 2014 befragten Schülerinnen und Schüler auf sämtlichen Auswertungsebenen - d.h. sowohl bezüglich der Skalensummenwerte als auch bezüglich aller Subskalen und Einzelitems - an allen Themen (und Arbeitsweisen) der USA stets signifikant höher war als das Interesse an den entsprechenden Themen (und Arbeitsweisen) der GUS. Obgleich das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Verlauf der Sekundarstufe II deutlich ansteigt, ist der West-Ost-Interessengegensatz dennoch über alle Jahrgangsstufen hinweg stets statistisch bedeutsam. Am Beispiel der beiden o.g. Regionen konnte somit der empirische Nachweis erbracht werden, dass die regionale Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise ein entscheidender Prädiktor für die Interessantheit einzelner Themen und Arbeitsweisen im Geographieunterricht ist.

Des Weiteren konnte in der empirischen Interessenstudie festgestellt werden, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern innerhalb der verschiedenen regionalen Kontexte wiederkehrend ein sehr ähnliches geographisches Interessenprofil abzeichnet. So zeigten beispielsweise die 2014 Probanden sowohl für den Bereich der USA als auch für den Bereich der GUS über alle Jahrgangsstufen hinweg in thematischer Hinsicht ein besonders hohes Interesse für den Lebensalltag der Menschen, allen voran für die Sichtweise und den Lebensalltag der gleichaltrigen Jugendlichen, für die Naturkatastrophen und die Umweltprobleme eines Landes sowie in methodischer Hinsicht für die eher innovativen, anschaulichen und zur Selbsttätigkeit anregenden Medien und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts (wie z.B. die

Arbeit mit dem Internet). Neben einer Bestätigung von einzelnen Ergebnissen anderweitiger Interessenstudien konnte in der vorliegenden Studie erstmalig der empirische Nachweis erbracht werden, dass sich die geographischen Interessenprofile in zwei verschiedenen regionalen Kontexten nahezu identisch abbilden und damit eine allgemeingültige Transferierbarkeit des Befundes vermutet werden kann. Umso alarmierender sind die in der Studie nachgewiesenen Diskrepanzen zwischen den Schülerinteressen auf der einen Seite und den Lehrplanvorgaben auf der anderen Seite.

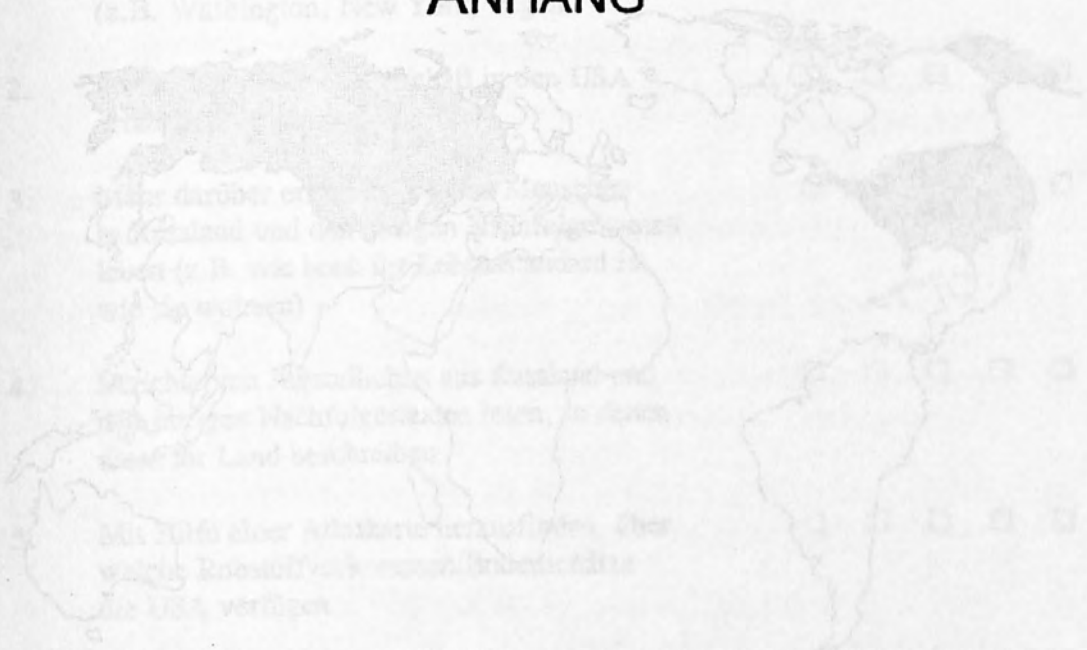
Bezüglich des Einflusses ausgewählter unabhängiger Variablen auf das regionenbezogene geographische Schülerinteresse liefert die Untersuchung zahlreiche Einzelergebnisse. Den mit Abstand höchsten Erklärungsbeitrag leistet die unabhängige Variable "Außerschulisches Interesses (an den USA/der GUS)", gefolgt von der Variablen "Persönliche Kontakte". Im letztgenannten Fall konnte empirisch nachgewiesen werden, dass bereits ein gelegentlicher persönlicher Kontakt zu Menschen aus den Vereinigten Staaten von Amerika oder Russland und den übrigen Nachfolgestaaten ausreicht, um das geographische Gesamtinteresse an der jeweiligen Region sowie das Interesse an einzelnen geographischen Themenbereichen signifikant zu erhöhen. Während der Einfluss der unabhängigen Variablen "Reiseerfahrung", "Schulart" und "Geschlecht" nahezu unbedeutend ist, stellt der Faktor "Jahrgangsstufe" zumindest für den Bereich der GUS einen wichtigen Erklärungsfaktor für die jeweilige Ausprägung des geographischen Schülerinteresses dar.

Um darüber hinaus zu ermitteln, ob die Behandlung der Vereinigten Staaten von Amerika sowie Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 12 einen Einfluss auf das jeweilige Schülerinteresse hat, wurde zum Schuljahresende im Juli 1999 in den entsprechenden Klassen und Grundkursen eine zweite Befragung durchgeführt (Kapitel III). Bezogen auf die Gesamtstichprobe ließ sich weder in der Jahrgangsstufe 9 noch in der Jahrgangsstufe 12 ein signifikanter Anstieg des geographischen Schülerinteresses an den USA bzw. der GUS nachweisen. Dass die unterrichtliche Behandlung der beiden Regionen dennoch nicht völlig uninteressant und - aus der Perspektive der Interessenforschung - gänzlich uneffektiv war, belegen zum einen die qualitativ erhobenen Schülerstatements sowie zum anderen die für einzelne Schulklassen und ausgewählte Probandengruppen empirisch nachgewiesenen signifikanten Interessenanstiege. Für den Bereich der Sekundarstufe II erwies sich die empirische Folgestudie zudem als eine wichtige Relativierung für das im September 1998 in der Jahrgangsstufe 13 ermittelte außerordentlich hohe Interesse der Schülerinnen und Schüler an den USA und der GUS, welches mutmaßlich mit Hilfe der Aktualitätshypothese erklärt werden kann.

Vor dem Hintergrund der sich auf sämtlichen Auswertungsebenen abzeichnenden West-Ost-Interessendiskrepanz sowie der in Kapitel I skizzierten Problemstellung wurden in Kapitel IV auf der Grundlage der beiden empirischen Interessenstudien sowie der qualitativ erhobenen Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zahlreiche didaktisch-methodische Anregungen zur Förderung des Schülerinteresses an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Geographieunterricht gegeben. Es wird vermutet, dass sich die didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen, die sich in erster Linie an die Lehrplankommissionen und die Lehrpersonen vor Ort richten, auch auf andere Regionen mit einem Ost-Image transferieren lassen. Auf die sich aus der vorliegenden Interessenstudie ergebenden neuen Fragestellungen und weiterführenden Forschungsperspektiven wurde bereits in Kapitel IV.2 hingewiesen.

> *"Die Unterstützung von Interesse ist eine herausragende Anforderung für eine zukunftsorientierte Pädagogik, die sich über alle Bereiche des Erziehungs- und Bildungssystems erstreckt. Die Pädagogik hat dabei die Chance, nicht nur auf die Zukunft vorzubereiten, sondern aktiv zu ihrer Gestaltung beizutragen. (...) Wenn wir unsere Zukunft mit Interesse gestalten wollen, müssen wir spätestens jetzt etwas dafür tun!"*
>
> PRENZEL (1994)

ANHANG



Liebe Schülerin, lieber Schüler,

der nachfolgende Fragebogen ist Teil eines Forschungsprojektes, in dem wir herausfinden möchten, welche Interessen Schüler und Schülerinnen an einzelnen Themen, Arbeitsweisen und Regionen des Erdkundeunterrichts haben.

Deine Mitarbeit ist für uns sehr wichtig und kann dazu beitragen, den Erdkundeunterricht in Zukunft interessanter zu gestalten.

Im Fragebogen geht es um die Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (z.B. Russland, Ukraine, Kasachstan). Da Russland mit Abstand der größte Staat innerhalb der "Gemeinschaft Unabhängiger Staaten" (GUS) ist, verwenden wir im Fragebogen stets die Bezeichnung "*Russland und die übrigen Nachfolgestaaten*".

Bitte lies die einzelnen Aussagen des Fragebogens gut durch und entscheide dann, wie sehr Dich das Thema oder die beschriebene Tätigkeit interessieren. Bitte denke daran, daß wir auf Deine ehrlichen Antworten angewiesen sind.

Wir bedanken uns für Deine Mitarbeit
und wünschen Dir weiterhin alles Gute!

		interessiert mich sehr	interessiert mich	teils/teils	interessiert mich wenig	interessiert mich gar nicht
1.	Wissen, wo in den USA die großen Gebirge (z.B. die Rocky Mountains), bedeutende Flüsse (z.B. der Mississippi) und bekannte Städte (z.B. Washington, New York) liegen	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Mehr über die Landwirtschaft in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Berichte von Jugendlichen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten lesen, in denen diese ihr Land beschreiben	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze die USA verfügen	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Eine Skizze Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte eingetragen werden	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in den USA eine Gefahr darstellen	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Erklären können, wie Hurrikane und Tornados in den USA entstehen	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Mehr über die Industrie in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren	☐	☐	☐	☐	☐

10.	Mehr darüber erfahren, wie eine US-amerikanische Stadt aufgebaut und gegliedert ist	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten informieren	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in den USA Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Mehr über die Lebensweise und Probleme der Eskimo in Sibirien erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. die Vegetation) in verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten aussieht	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Informationen darüber erhalten, wie die USA erschlossen und besiedelt wurden	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Mehr darüber erfahren, welche Nationalitäten/ Volksgruppen in den USA leben	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen der USA (z.B. aus Alaska und Florida) miteinander vergleichen	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Erklären können, weshalb es vor einigen Jahren in Armenien (GUS) zu einem großen Erdbeben kam	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in den USA miteinander auskommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt	☐	☐	☐	☐	☐

21.	Wissen, wie groß die Fläche Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Mehr über die Industrie in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Mehr über die Landwirtschaft in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Eine Skizze der USA zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte eingetragen werden	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen der USA unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in Russland aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in den USA hat	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in den USA geben	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in den USA verursacht werden	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten (z.B. aus Sibirien und aus Kasachstan) miteinander vergleichen	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in den USA informieren	☐	☐	☐	☐	☐

32.	Mit Hilfe des Internet Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in Russland und in den übrigen Nachfolgestaaten so ungleichmäßig verteilt ist	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch-wirtschaftliche System der USA auf die Raumnutzung hat	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Experimente zum Problem der Bodenerosion in den USA durchführen und auswerten	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Informationen darüber erhalten, wie das Gebiet Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten erschlossen und besiedelt wurde	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Mehr darüber erfahren, welche Völker/Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben	☐	☐	☐	☐	☐
41.	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten miteinander auskommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt	☐	☐	☐	☐	☐

43.	Mehr darüber erfahren, wie eine Stadt in Russland aufgebaut und gegliedert wird	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Auf einem Globus die Lage der USA feststellen	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. dieVegetation) in verschiedenen Regionen der USA aussieht	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Russland / den übrigen Nachfolgestaaten bestehen	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der Industrie Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten berichten	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
49.	Mit Hilfe des Internet Daten über die Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmark besorgen	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten verursacht werden	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in den USA so ungleichmäßig verteilt ist	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA bestehen	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten eine Gefahr darstellen	☐	☐	☐	☐	☐

54.	Wissen, wo in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten die großen Gebirge (z.B. das Uralgebirge), bedeutende Flüsse (z.B. die Wolga) und bekannte Städte (z.B. Moskau, Sankt Petersburg) liegen	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in den USA leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Berichte von Jugendlichen aus den USA lesen, in denen diese ihr Land beschreiben	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Auf einem Globus die Lage Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten feststellen	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten geben	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Experimente zum Problem der Bodenerosion in Russland und und den übrigen Nachfolgestaaten durchführen und auswerten	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in den USA sind	☐	☐	☐	☐	☐
61.	Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Mehr über die Lebensweise und die Probleme der Indianer in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze Russland und die übrigen Nachfolgestaaten verfügen	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in Russland und den übrigen	☐	☐	☐	☐	☐

Nachfolgestaaten sind

65.	Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten unternommen werden	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der US-amerikanischen Industrie berichten	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Mit Hilfe des Internet Daten über die wirtschaftliche Stellung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten auf dem Weltmarkt besorgen	☐	☐	☐	☐	☐
68.	Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen Russlands unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben	☐	☐	☐	☐	☐
69.	Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in den USA aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben	☐	☐	☐	☐	☐
70.	Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten hat	☐	☐	☐	☐	☐
71.	Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch wirtschaftliche System der ehemaligen Sowjetunion auf die Raumnutzung hatte	☐	☐	☐	☐	☐
72.	Wissen, wie groß die Fläche der USA im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist	☐	☐	☐	☐	☐
73.	Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in den USA unternommen werden	☐	☐	☐	☐	☐
74.	Mit Hilfe des Internet Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in Russland aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen	☐	☐	☐	☐	☐

So, nun hast Du es fast geschafft! Abschließend benötigen wir nur noch einige Angaben zu Deiner Person.

75. ☐ Junge ☐ Mädchen

76. ☐ deutsch ☐ andere Nationalität: _____

77. Ich war bereits in Russland oder einem der übrigen Nachfolgestaaten

☐ noch nicht
☐ einmal *
☐ mehrmals *

* zuletzt: 19___ in _____

78. Ich würde gern eine Reise in diese Region unternehmen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

79. Ich war bereits in den USA

☐ noch nicht
☐ einmal *
☐ mehrmals *

* zuletzt: 19___ in _____

80. Ich würde gern eine Reise in die USA unternehmen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

81. Ich habe Kontakt zu Menschen aus Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten

☐ ständig *
☐ häufig *
☐ gelegentlich *
☐ gar nicht

* *es handelt sich hier um*

☐ Verwandte
☐ Mitschüler/-innen
☐ Freunde

82. Ich würde gern Menschen aus dieser Region kennenlernen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

83. Ich habe Kontakt zu Menschen aus den USA

☐ ständig *
☐ häufig *
☐ gelegentlich *
☐ gar nicht

* *es handelt sich hier um*

☐ Verwandte
☐ Mitschüler/-innen
☐ Freunde

84. Ich würde gern Menschen aus den USA kennenlernen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

85. Russland und die übrigen Nachfolgestaaten interessieren mich - auch außer halb des Geographieunterrichts

☐ sehr
☐ einigermaßen
☐ teils/teils
☐ wenig
☐ gar nicht

86. Die USA interessieren mich - auch außerhalb des Geographieunterrichts

☐ sehr
☐ einigermaßen
☐ teils/teils
☐ wenig
☐ gar nicht

Vielen Dank für Deine Mitarbeit !

Gib bitte an dieser Stelle ein geheimes Kennwort (z.B. Apfelsaft) an, dass nur Dir bekannt ist und dass Du Dir gut merken kannst

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

zum Schuljahresbeginn hast Du bereits einen ähnlichen Fragebogen ausgefüllt. Die Auswertung der über 2000 Fragebögen gab uns einige wichtige Hinweise zur Verbesserung des Erdkundeunterrichts. Mit der heutigen Befragung wollen wir u.a. herausfinden, ob sich das Interesse im Laufe eines Schuljahres verändert.

Wir bitten Dich, den nachfolgenden Fragebogen ebenso gewissenhaft auszufüllen wie beim ersten Mal. Es geht erneut um die USA und die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (z.B. Russland, Ukraine, Kasachstan).
Da Russland mit Abstand der größte Staat innerhalb der "Gemeinschaft Unabhängiger Staaten" (GUS) ist, verwenden wir im Fragebogen stets die Bezeichnung "*Russland und die übrigen Nachfolgestaaten*".

Wir bedanken uns für Deine Mitarbeit
und wünschen Dir alles Gute sowie schöne Sommerferien!

		interessiert mich sehr	interessiert mich	teils/teils	interessiert mich wenig	interessiert mich gar nicht
1.	Wissen, wo in den USA die großen Gebirge (z.B. die Rocky Mountains), bedeutende Flüsse (z.B. der Mississippi) und bekannte Städte (z.B. Washington, New York) liegen	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Mehr über die Landwirtschaft in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Berichte von Jugendlichen aus Russland und den übrigen Nachfolgestaaten lesen, in denen diese ihr Land beschreiben	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze die USA verfügen	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Eine Skizze Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge, Flüsse und Städte eingetragen werden	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in den USA eine Gefahr darstellen	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Erklären können, wie Hurrikane und Tornados in den USA entstehen	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Mehr über die Industrie in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren	☐	☐	☐	☐	☐

10.	Mehr darüber erfahren, wie eine US-amerikanische Stadt aufgebaut und gegliedert ist	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten informieren	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in den USA Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Mehr über die Lebensweise und Probleme der Eskimo in Sibirien erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. die Vegetation) in verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten aussieht	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Informationen darüber erhalten, wie die USA erschlossen und besiedelt wurden	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Mehr darüber erfahren, welche Nationalitäten/ Volksgruppen in den USA leben	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen der USA (z.B. aus Alaska und Florida) miteinander vergleichen	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Erklären können, weshalb es vor einigen Jahren in Armenien (GUS) zu einem großen Erdbeben kam	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in den USA miteinander auskommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt	☐	☐	☐	☐	☐

21.	Wissen, wie groß die Fläche Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Mehr über die Industrie in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Mehr über die Landwirtschaft in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Eine Skizze der USA zeichnen, in die die wichtigsten Gebirge,Flüsse und Städte eingetragen werden	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen der USA unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in Russland aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in den USA hat	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in den USA geben	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in den USA verursacht werden	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Klimadiagramme aus verschiedenen Regionen Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten (z.B. aus Sibirien und aus Kasachstan) miteinander vergleichen	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Sich anhand von Zeitungsartikeln über die gegenwärtigen Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit) der Menschen in den USA informieren	☐	☐	☐	☐	☐

32.	Mit Hilfe des Internet Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in den USA aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in Russland und in den übrigen Nachfolgestaaten so ungleichmäßig verteilt ist	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Mit Hilfe von Satellitenbildern herausfinden, wo es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten Waldschäden oder Gewässerverschmutzungen gibt	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch-wirtschaftliche System der USA auf die Raumnutzung hat	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Mehr darüber erfahren, welche Umweltbelastungen es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Experimente zum Problem der Bodenerosion in den USA durchführen und auswerten	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Informationen darüber erhalten, wie das Gebiet Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten erschlossen und besiedelt wurde	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Mehr darüber erfahren, welche Völker/Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten leben	☐	☐	☐	☐	☐
41.	Wissen, welche (naturräumlichen) Großlandschaften es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Mehr darüber erfahren, wie die verschiedenen Nationalitäten in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten miteinander auskommen und welche Konflikte es evtl. im Zusammenleben gibt	☐	☐	☐	☐	☐

43.	Mehr darüber erfahren, wie eine Stadt in Russland aufgebaut und gegliedert wird	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Auf einem Globus die Lage der USA feststellen	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Anhand von Bildern/Fotos erarbeiten, wie die Landschaft (z.B. die Vegetation) in verschiedenen Regionen der USA aussieht	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Russland/den übrigen Nachfolgestaaten bestehen	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der Industrie Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten berichten	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in den USA gibt	☐	☐	☐	☐	☐
49.	Mit Hilfe des Internet Daten über die Stellung der US-amerikanischen Wirtschaft auf dem Weltmark besorgen	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Mehr darüber erfahren, wodurch die Umweltprobleme in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten verursacht werden	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Mit Hilfe von Atlaskarten untersuchen, weshalb die Bevölkerung in den USA so ungleichmäßig verteilt ist	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Mehr darüber erfahren, welche wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA bestehen	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Mehr darüber erfahren, welche Naturkatastrophen für die Menschen in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten eine Gefahr darstellen	☐	☐	☐	☐	☐

54.	Wissen, wo in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten die großen Gebirge (z.B. das Uralgebirge), bedeutende Flüsse (z.B. die Wolga) und bekannte Städte (z.B. Moskau, Sankt Petersburg) liegen	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Mehr darüber erfahren, wie die Menschen in den USA leben (z.B. wie hoch ihr Lebensstandard ist, wie sie wohnen)	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Berichte von Jugendlichen aus den USA lesen, in denen diese ihr Land beschreiben	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Auf einem Globus die Lage Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten feststellen	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Zahlen und Diagramme auswerten, die Hinweise zur Luft- und Wasserverschmutzung in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten geben	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Experimente zum Problem der Bodenerosion in Russland und und den übrigen Nachfolgestaaten durchführen und auswerten	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in den USA sind	☐	☐	☐	☐	☐
61.	Anhand von Reiseprospekten herausfinden, welche Fremdenverkehrsregionen und Sehenswürdigkeiten es in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Mehr über die Lebensweise und die Probleme der Indianer in den USA erfahren	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Mit Hilfe einer Atlaskarte herausfinden, über welche Rohstoffvorkommen/Bodenschätze Russland und die übrigen Nachfolgestaaten verfügen	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Mehr darüber erfahren, wie die klimatischen Verhältnisse in Russland und den übrigen	☐	☐	☐	☐	☐

Nachfolgestaaten sind

65.	Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten unternommen werden	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Reportagen lesen, die über die jüngsten Entwicklungen in der US-amerikanischen Industrie berichten	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Mit Hilfe des Internet Daten über die wirtschaftliche Stellung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten auf dem Weltmarkt besorgen	☐	☐	☐	☐	☐
68.	Herausfinden, welche Gründe/Standortfaktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sich in einzelnen Regionen Russlands unterschiedliche Industriegebiete entwickelt haben	☐	☐	☐	☐	☐
69.	Mehr darüber erfahren, wie der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen in den USA aussieht und welche Freizeitinteressen sie haben	☐	☐	☐	☐	☐
70.	Anhand von Abbildungen und Diagrammen untersuchen, welche Bedeutung der Dienstleistungssektor (z.B. Handel, Banken, Tourismus) in Russland und den übrigen Nachfolgestaaten hat	☐	☐	☐	☐	☐
71.	Mehr darüber erfahren, welchen Einfluss das politisch wirtschaftliche System der ehemaligen Sowjetunion auf die Raumnutzung hatte	☐	☐	☐	☐	☐
72.	Wissen, wie groß die Fläche der USA im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist	☐	☐	☐	☐	☐
73.	Mehr darüber erfahren, welche Maßnahmen zum Schutz der Umwelt in den USA unternommen werden	☐	☐	☐	☐	☐
74.	Mit Hilfe des Internet Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen in Russland aufnehmen und sich mit ihnen über ihr und unser Land austauschen	☐	☐	☐	☐	☐

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auch die nachfolgenden Fragen sind für uns sehr wichtig. Bitte beantworte sie ebenso ehrlich und gewissenhaft wie die vorausgegangenen.

75. Der Erdkundeunterricht des letzten Schuljahres hat mein generelles Interesse an den USA gefördert.

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

76. Welche Themen oder Aktivitäten haben Dir bei der Behandlung der USA im Erdkundeunterricht besonders gut gefallen?

77. Welche Impulse/Ereignisse *außerhalb* des Erdkundeunterrichts haben Dein Interesse an den USA beeinflusst?

78. Der Erdkundeunterricht des letzten Schuljahres hat mein generelles Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gefördert.

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

79. Welche Themen oder Aktivitäten haben Dir bei der Behandlung Russlands und der übrigen Nachfolgestaaten im Erdkundeunterricht besonders gut gefallen?

80. Welche Impulse/Ereignisse *außerhalb* des Erdkundeunterrichts haben Dein Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten beeinflusst?

Während der Auswertung des ersten Fragebogens, den insgesamt 2000 Schülerinnen und Schüler ausgefüllt haben, ist uns aufgefallen, dass das Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten grundsätzlich niedriger ist als das entsprechende Interesse an den USA.

81. Kannst Du Dir erklären, welche Gründe es für das geringere Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten gibt?

82. Hast Du Ideen/Vorschläge, wie Dein Interesse an Russland und den übrigen Nachfolgestaaten im Erdkundeunterricht gefördert werden könnte?
Falls ja, so sind wir gespannt auf Deine Vorschläge!

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

im nachfolgenden Fragebogen geht es um die Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (z.B. Russland, Ukraine, Kasachstan). Da Russland mit Abstand der größte Staat innerhalb der "Gemeinschaft Unabhängiger Staaten" (GUS) ist, verwenden wir im Fragebogen stets die Bezeichnung "Russland und die übrigen Nachfolgestaaten". Die Beantwortung des Fragebogens ist selbstverständlich anonym. Bitte denke daran, dass wir auf Deine ehrlichen Antworten angewiesen sind.

1. Welche Stichworte fallen Dir spontan ein, wenn Du an die **Vereinigten Staaten von Amerika** denkst?

2. Welche Stichworte fallen Dir spontan ein, wenn Du an **Russland und die übrigen Nachfolgestaaten** denkst?

Auf den folgenden Seiten gib bitte an, wie Du das jeweilige Land und seine Bewohner einschätzt. Mache bei jedem Eigenschaftspaar nur ein Kreuz.

Die **Vereinigten Staaten von Amerika** sind

	1	2	3	4	5	6	7	
groß	___	___	___	___	___	___	___	klein
abwechslungsreich	___	___	___	___	___	___	___	trist
arm	___	___	___	___	___	___	___	reich
interessant	___	___	___	___	___	___	___	uninteressant
rückständig	___	___	___	___	___	___	___	fortschrittlich
schmutzig	___	___	___	___	___	___	___	sauber

für einen Großteil der US-Amerikaner gelten folgende Eigenschaften

	1	2	3	4	5	6	7	
arbeitsam	___	___	___	___	___	___	___	faul
unzufrieden	___	___	___	___	___	___	___	zufrieden
kontaktfreudig	___	___	___	___	___	___	___	reserviert
freiheitsliebend	___	___	___	___	___	___	___	unterwürfig
unsportlich	___	___	___	___	___	___	___	sportlich
sympathisch	___	___	___	___	___	___	___	unsympathisch
ernst	___	___	___	___	___	___	___	heiter
unsicher	___	___	___	___	___	___	___	selbstbewusst
umweltbewusst	___	___	___	___	___	___	___	nicht umweltbewusst
friedliebend	___	___	___	___	___	___	___	aggressiv
gebildet	___	___	___	___	___	___	___	ungebildet
verschlossen	___	___	___	___	___	___	___	aufgeschlossen
geschäftstüchtig	___	___	___	___	___	___	___	nicht geschäftstüchtig

Russland und die übrigen Nachfolgestaaten sind

	1	2	3	4	5	6	7	
groß	___	___	___	___	___	___	___	klein
abwechslungsreich	___	___	___	___	___	___	___	trist
arm	___	___	___	___	___	___	___	reich
interessant	___	___	___	___	___	___	___	uninteressant
rückständig	___	___	___	___	___	___	___	fortschrittlich
schmutzig	___	___	___	___	___	___	___	sauber

für einen Großteil der Bewohner gelten folgende Eigenschaften

	1	2	3	4	5	6	7	
arbeitsam	___	___	___	___	___	___	___	faul
unzufrieden	___	___	___	___	___	___	___	zufrieden
kontaktfreudig	___	___	___	___	___	___	___	reserviert
freiheitsliebend	___	___	___	___	___	___	___	unterwürfig
unsportlich	___	___	___	___	___	___	___	sportlich
sympathisch	___	___	___	___	___	___	___	unsympathisch
ernst	___	___	___	___	___	___	___	heiter
unsicher	___	___	___	___	___	___	___	selbstbewusst
umweltbewusst	___	___	___	___	___	___	___	nicht umweltbewusst
friedliebend	___	___	___	___	___	___	___	aggressiv
gebildet	___	___	___	___	___	___	___	ungebildet
verschlossen	___	___	___	___	___	___	___	aufgeschlossen
geschäftstüchtig	___	___	___	___	___	___	___	nicht geschäftstüchtig

Die **Bundesrepublik Deutschland** ist

	1	2	3	4	5	6	7	
groß	___	___	___	___	___	___	___	klein
abwechslungsreich	___	___	___	___	___	___	___	trist
arm	___	___	___	___	___	___	___	reich
interessant	___	___	___	___	___	___	___	uninteressant
rückständig	___	___	___	___	___	___	___	fortschrittlich
schmutzig	___	___	___	___	___	___	___	sauber

für einen Großteil der Deutschen gelten folgende Eigenschaften

	1	2	3	4	5	6	7	
arbeitsam	___	___	___	___	___	___	___	faul
unzufrieden	___	___	___	___	___	___	___	zufrieden
kontaktfreudig	___	___	___	___	___	___	___	reserviert
freiheitsliebend	___	___	___	___	___	___	___	unterwürfig
unsportlich	___	___	___	___	___	___	___	sportlich
sympathisch	___	___	___	___	___	___	___	unsympathisch
ernst	___	___	___	___	___	___	___	heiter
unsicher	___	___	___	___	___	___	___	selbstbewusst
umweltbewusst	___	___	___	___	___	___	___	nicht umweltbewusst
friedliebend	___	___	___	___	___	___	___	aggressiv
gebildet	___	___	___	___	___	___	___	ungebildet
verschlossen	___	___	___	___	___	___	___	aufgeschlossen
geschäftstüchtig	___	___	___	___	___	___	___	nicht geschäftstüchtig

So, nun hast Du es fast geschafft!

☐ Junge ☐ Mädchen

Ich war bereits in Russland oder einem der übrigen Nachfolgestaaten

☐ noch nicht
☐ einmal *
☐ mehrmals *

* zuletzt: 19___ in _____

Ich würde gern eine Reise in diese Region unternehmen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Ich war bereits in den USA

☐ noch nicht
☐ einmal *
☐ mehrmals *

* zuletzt: 19___ in _____

Ich würde gern eine Reise in die USA unternehmen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Ich habe Kontakt zu Menschen aus Russland oder den übrigen Nachfolgestaaten

☐ ständig *
☐ häufig *
☐ gelegentlich *
☐ gar nicht

** es handelt sich hier um*

☐ Verwandte
☐ Mitschüler/-innen
☐ Freunde

Ich würde gern Menschen aus dieser Region kennenlernen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Ich habe Kontakt zu Menschen aus den USA

- ☐ ständig *
- ☐ häufig *
- ☐ gelegentlich *
- ☐ gar nicht

* *es handelt sich hier um*

- ☐ Verwandte
- ☐ Mitschüler/-innen
- ☐ Freunde

Ich würde gern Menschen aus den USA kennenlernen

☐	☐	☐	☐	☐
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils/teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Russland und die übrigen Nachfolgestaaten interessieren mich - auch außer halb des Geographieunterrichts

- ☐ sehr
- ☐ einigermaßen
- ☐ teils/teils
- ☐ wenig
- ☐ gar nicht

Die USA interessieren mich - auch außerhalb des Geographieunterrichts

- ☐ sehr
- ☐ einigermaßen
- ☐ teils/teils
- ☐ wenig
- ☐ gar nicht

Vielen Dank für Deine Mitarbeit !

Antworten von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9
auf die Frage 76 des Fragebogens Nr. 2

Welche Themen und Aktivitäten haben Dir bei der Behandlung der USA im Geographieunterricht besonders gut gefallen?

Beispiel: Realschulklassse aus Niederbayern

Nr.	Schülerantwort	Zuordnung zu Subskalen						
		1	2	3	4	5	6	7
29201	Aufbau der amerikanischen Stadt, verschiedene Nationalitäten, warum Menschen in die USA kommen und warum sie die USA verlassen					* *	*	
29202	American way of life verschiedene Nationalitäten amerikanische Stadt					* *	*	
29203	Bevölkerung, Kultur und Tagesablauf der Amerikaner					*		
29204	Landschaft Bevölkerung			*		*		
29205	Am besten gefielen mir die Naturkatastrophen, auch beeindruckten mich die Naturräume und die Lebensweise der Amerikaner		*	*		*		
29206	Landwirtschaft Erdbeben		*				*	
29207	Bevölkerung Landwirtschaft					*	*	
29208	Mir hat gut gefallen, daß wir uns *Filme* über die USA angesehen haben, ebenso hat mich interessiert, wo	*						

	und wie groß die verschiedenen Städte der USA sind. Außerdem interessiert mich die Erdbebengefahr in Los Angeles.		✶				✶	
29209	*Filme* Landwirtschaft						✶	
29210	Lebensweise der Menschen (vor allem der Jugendlichen) in den USA durch Berichte kennen-lernen Industrie und High-Tech				✶	✶	✶	
29211	Bevölkerung Persönlichkeiten der USA wie das Land aufgebaut ist Touristenattraktionen			✶		✶ ✶		
29212	Landwirtschaft Aufbau der Großstädte						✶ ✶	
29213	*Filme* Schnitt durch Amerika Lage der Großstädte, Flüsse und Gebirge	✶		✶				
29214	American way of life Landwirtschaft Naturkatastrophen		✶			✶	✶	
29215	Landwirtschaft wie die Menschen in USA leben Naturkatastrophen		✶			✶	✶	
29216	Erdbeben (Naturkatastrophen) Hochhäuser Stadtaufbau in Amerika		✶				✶	
29217	*Filme* über die Landwirtschaft, die Bevölkerung Amerikas und den Bundesstaat Californien fand ich sehr interessant, die einzelnen Staaten Amerikas im Atlas suchen und finden	✶				✶	✶	

	Besonders interessant war das Thema Landwirtschaft						*	
29218	Industrie						*	
29220	Endlich zu wissen, wo die einzelnen Bundesstaaten und wichtigen Großstädte liegen, zu wissen, wie Tornados und andere Umweltkatastrophen entstehen und welche Auswirkungen sie für die Menschen haben	*	*					*
29221	Persönliche Beschreibung vom gigantischen New York						*	
29222	*Diavorführung* über Sehenswürdigkeiten in den USA und der Städte, Bevölkerungsschichten und unterschiedliche Herkunft der Amerikaner					* *		
29223	Menschen (Indianer,...) Landwirtschaft Naturkatastrophen (Erdbeben...)		*			*	*	
29224	Naturräume Aufbau einer Großstadt Lebensstil und Lebensweise in den USA			*		*	*	
29225	Erdbeben Landwirtschaft		*				*	

Subskalen :
1 = Topographie
2 = Naturkatastrophen
3 = Landschaft/Klima
4 = Informationen über Jugendliche
5 = Lebensalltag der Menschen
6 = Wirtschaft/Besiedlung
7 = Umweltprobleme

Literatur

ABEL, Jürgen, MÖLLER, Renate und Klaus Peter TREUMANN (1998): Einführung in die empirische Pädagogik (Grundriß Pädagogik, Bd. 2). Stuttgart.

ADAMS, Willi P. und Peter LÖSCHE (Hg. 1998): Länderbericht USA (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 357). Bonn.

ADAMS, W. und K. KRAKAU (Hg. 1985): Deutschland und Amerika. Perzeption und historische Realität. Berlin.

ALBERTS, Wolfgang (1975): Vorurteile bei Hauptschülern. Eine Untersuchung zu Genese und Abbau von Vorurteilen in Korrespondenz zum Aufbau neuer Wertvorstellungen. Dortmund.

ALLPORT, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln.

ALZMANN, Ortrud (1981): Vorurteil. Didaktische Planung und Materialien. Münster.

ARBEITSGEMEINSCHAFT Saarbrücker Geschichtsstudenten (1974): Einstellungen saarländischer Schüler gegenüber Osteuropa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 46, S. 17-33.

AUERNHEIMER, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. Auflage. Darmstadt.

AUERNHEIMER, Georg (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster.

AUERNHEIMER, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin und Lutz Rothermel (Hg. 1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, S. 344-356.

AUERNHEIMER, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg. 1998): Interkuturelles Lernen. Bonn, S. 18-28.

AXHAUSEN, Silke und Christine FEIL (1984): Zum Abbau von Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen. Praktische Erfahrungen, theroretische Erklärungsansätze und pädagogische Modellvorstellungen. München.

AXTELL, Roger (1989): "Vorsicht Fettnäpfchen" - Fremde Länder, andere Sitten. Fulda.

BARRES, Egon (1970): Die Vorurteilsproblematik im politischen Unterricht. Soziologische und sozialpsychologische Grundlagen dargestellt an Beispielen des Rassenproblems. Opladen.

BARRES, Egon (1974): Das Vorurteil in Theorie und Wirklichkeit. Ein didaktischer Leitfaden für Sozialkundeunterricht und politische Bildungsarbeit. Opladen.

BARTH, Joachim (1981): Die Sowjetunion im Geographieunterricht der achtziger Jahre - insbesondere der S II. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 82-86.

BARTH, Joachim (1990): Die Sowjetunion im Erdkundeunterricht der 90er Jahre. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 11-13.

BARTH, Joachim (1992): Völkerverständigung. Beiträge des Erdkundeunterrichts in der Geographiedidaktik. In: Birkenhauer, J. und D. Neukirch (Hg. 1992): Geographiedidaktische Furchen. München. S. 101-120.

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

BECKER, K. C. (1970): Einstellungen deutscher Schüler gegenüber Franzosen, Polen und Russen. Ein Beitrag zum theoretischen Problem des Ost-West-Gefälles der Vorurteile. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 22, S. 737-755.

BECKER, K. C. und C. HAGENER (1969): Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 21, S. 62-72/S. 135-145.

BECKER, K. C. und H. E. WOLF (1971): Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (1971), S. 519-528.

BECKER, Thorsten (1998): Rußland im Internet. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 35.

BEIER, Gerhard (1971): Ost-West-Vorurteile in der politischen Bildung. Methodisch-didaktisches Modell des Abbaus von Vorurteilen. Frankfurt a. M.

BEIER, Hjørdis (1991): Europa online. Noch ein Weg zur internationalen Verständigung. In: Friedrich Jahresheft, S. 88-90.

BEM, Daryl J. (1974): Meinungen, Einstellungen, Vorurteile. Eine einführende sozialpsychologische Darstellung. Das notwendige sozialpsychologische Basiswissen über Entstehung, Eigenart und Manipulation von Meinungen und Einstellungen, dargestellt an Beispielen aus dem Alltag. Zürich.

BENZ, Wolfgang (1996): Feindbild und Vorurteil. Beiträge über Ausgrenzung und Verfolgung. München.

BERGIUS, Rudolf (1962): Nationale Vorurteile und Bilder von Völkern als Problem der Sozialpsychologie. In: Sociologicus, Jg. 12, H. 1, S. 1-17.

BERGIUS, R., WERBIK, N. und G. WINTER (1970): Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. In: Psychologische Beiträge,

H. 12, S. 241-310 und S. 485-532, H. 13, S. 294-317.

BERGIUS, Rudolf (1975): Änderung von Urteilen über Völker nach Kontakten mit Ausländern. In: Materialien zur politischen Bildung, H. 2, S. 28-33.

BERGLER, Reinhold (1976): Vorurteile - erkennen, verstehen, korrigieren. Köln.

BEUDER, H. U. und J. STADELBAUER (1987): Sowjetunion (Sekundarstufe II - Länder und Regionen). Stuttgart.

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

BIRKENHAUER, Josef (Hg. 1997): Medien. Systematik und Praxis. München.

BITTERLI, Urs (1995): Amerika - Stein des Anstoßes. Anmerkungen zum Phänomen des Anti-Amerikanismus. In: Schweizer Monatshefte, Jg. 75, H. 5, S. 10-16.

BÖHN, Dieter (1992): Mehr Landeskunde bei der Länderkunde - Der Alltag in verschiedenen Ländern als Inhalt des Geographieunterrichts. In: Brogiato/Cloß (Hg. 1992): Geographie und ihre Didaktik, Teil 2. Trier. S. 441-450.

BORRELLI, Michele (Hg. 1986): Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Baltmannsweiler.

BORTZ, Jürgen (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.

BORTZ, Jürgen und Nicole DÖRING (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin.

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

BRADE, Isolde und Monika SCHULZE (1997): Rußland - aktuell (Daten-Fakten-Literatur zur Geographie Europas, Bd. 4). Leipzig.

BRÄHLER, Rainer (Hg. 1992): Fremde - Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen; Probleme politischer Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.

BRAMEIER, Ulrich (1992): Ausländer in Deutschland. In: Praxis Geographie, H. 10, S. 42-49.

BRAMEIER, Ulrich (1997): "Job-Machine" - Die USA im Spiegel der Presse. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 38-40.

BRAUN, Axel (1983): Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15- bis 16-jähriger Schüler. Frankfurt a.M.

BREDELLA, Lothar (Hg. 1984): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum.

BROSIUS, Gerhard und Felix BROSIUS (1995): SPSS - Base System und Professional Statistics. The International Thomson Publishing Company. Bonn u.a.

BUDER, M. (1991): Zur methodischen Gestaltung ausgewählter Themen bei der Behandlung der Sowjetunion. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 4, S. 115-121.

BÜHLER, H. (1996): Perspektivwechsel? - Unterwegs zu "globalem Lernen". Frankfurt.

BURBIEL, Ilse (1989): Die Eigenschafts- und Ähnlichkeitsskalierung. Eine methodenvergleichende Studie zur Komplexität nationaler Einstellungsstrukturen. München.

BURKHARDT, Astrid (1988): Kulturbegriffe und Bildungskonzepte. Analysen zum geschichtlichen Horizont und zur systematischen Problematik von Konzepten interkultureller Pädagogik. Wuppertal.

BUSE, Lothar (1975): Dimensionen und Komponenten des Interesses. Hamburg.

CAHNMAN, Werner J. (1965): Völker und Rassen im Urteil der Jugend. Ergebnisse einer Untersuchung an Münchner Schulen. München.

CARNIE, J. M. (1972): Children's Attitudes to other Nationalities. In: Graves N. (Hg. 1972): New Movements in the Study and Teaching of Geography. London. S. 121-134.

CHEAURÉ, Elisabeth (1998): Alltag in Moskau. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 12-16.

CLAAßEN, K. (1991): Eine Nation mit vielen Gesichtern. In: Geographie heute, H. 91, S. 9-17.

DANCKWORTT, D. (1965): Erziehung zur internationalen Verständigung. München.

DEICHMANN, Carl und Gotthard BREIT (Hg. 1993): Interesse. Stuttgart.

DEILE, Volkmar (1987): Feindbilder überwinden - Möglichkeiten im Ost-West-Konflikt. In: Junge Kirche, Jg. 48, H. 6. Bremen. S. 335-343.

DEURINGER, Lorenz (1998): Moskau heute. Eine dynamische Metropole. In: Geographie heute, H. 160, S. 22-25.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (1975): Empfehlungen zur Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit. Bonn. Abdruck u.a. in: Kroß, E. und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nünberg. S. 177-190.

DEXHEIMER, Wolfgang (1983): Das Amerikabild der Deutschen. In: Eichholzbrief, H. 3 (1982), S. 22-25.

DIJK, Henk van und A. RIEZEBOS (1992a): Arm und warm? Kein Interesse! In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nünberg. S. 77-87.

DIJK, Henk van und A. RIEZEBOS (1992b): Europa im Blick niederländischer Schüler. In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nünberg. S. 67-76.

DIMPFLE, Hans (1998): Ein schweres Erbe. Ökologisches Desaster in der GUS. In: Geographie heute, Heft 160, S. 32-37.

DÖRMER, U. und G. OBERMAIER (1999): Geographieinteresse. In: Böhn, D. (Hg. 1999): Didaktik der Geographie - Begriffe. München, S. 55-57.

EHRLICH, Howard J. (1979): Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinungen amerikanischer Vorurteilsforschung. München.

ENGELHARD, H. und Chr. WILMSEN (1986): Didaktische Leitlinien für die entwicklungspolitische Bildung und Informationstätigkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung Hg. 1986): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn. S. 132-150.

ENGELHARD, Karl (1993): Die Entwicklungsländerproblematik in der Geographiedidaktik. In: Scheunpflug, A. und A. Treml (Hg. 1993): Enwicklungspolitische Bildung. Tübingen. S. 220-233.

ESSINGER, Helmut (Hg. 1984): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuch und Modell zur Theorie und Praxis einer interkulturellen Erziehung. Baltmannsweiler.

ESSINGER, Helmut (Hg. 1993): Erziehung: Interkulturell - politisch - antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg.

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

FALK, Michael, BECKER, Rainer und Frank MAROHN (1995): Angewandte Statistik mit SAS. Eine Einführung. Berlin u.a.

FILIPP, K. (1981): Stereotype und geographisch-politische Bildung. In: Geographie heute, H. 2, S. 2-12.

FINK, Karl J. (1975): Das semantische Differential zur Untersuchung nationaler Stereotypen. In: Sprache im technischen Zeitalter, H. 56, S. 346-354.

FREISE, Josef (1982): Interkulturelles Lernen in Begegnungen. Eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Saarbrücken.

FRIESE, Heinz W. (1976): Die Behandlung der USA im geographischen Unterricht. In: Geographische Rundschau, H. 28, S. 519-523.

FRIESE, Heinz W. (1996): Zur Behandlung Nordamerikas im Geographieunterricht. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 10, (Teil I) S. 400-423; Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 11, (Teil II) S. 461-467.

FRIESENHAHN, Günter J. (1988): Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Berlin/Frankfurt a. M.

FUCHS, Gerhard (1998a): "Global denken lernen" - Die didaktische Kategorie für Globalisierung. In: Flath, M. und G. Fuchs (Hg. 1998): Globalisierung - Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha/Stuttgart, S. 66-84.

FUCHS, Gerhard (1998b): Globalisierung - (mehr als) Wirtschaft ohne Grenzen. In: Praxis Geographie, H. 7-8, S. 4-11.

FÜGENER, Jens und U. SKORSETZ (1990): Das USA-Bild im Bewußtsein der Bürger in den östlichen Bundesländern: Ergebnisse einer Befragung im Frühjahr. In: Amerikastudien, Jg. 36, H. 2, S. 269-283.

GAST-GAMPE, Martina (1993a): Einstellungen, Stereotype, Vorurteile. In: Hahn, H. und H. J. Kagelmann (Hg. 1993): Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. München. S. 127-131.

GAST-GAMPE, Martina (1993b): Einstellungsänderung. In: Hahn, H. und H. J. Kagelmann (Hg. 1993): Tourismuspsychologie und Tourismus. München. S. 132-136.

GERLOFF, J. U. (1997): Rußlands Wirtschaft im Jahre 1996. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 7-8, S. 281-302.

GOEHRKE, R. (1976): Eine Untersuchung über "Motivationsvariablen" im Physikunterricht bei Gesamtschülern der 7. und 8. Klassenstufe. Gießen.

GÖTZ, Roland (1992): Daten zu Geographie, Bevölkerung, Politik und Wirtschaft der Staaten der GUS. Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Ostwissenschaftliche und Internationale Studien. Köln.

GÖTZ, Roland und Uwe HALBACH (1993): Politisches Lexikon GUS. München.

GRÄBER, Wolfgang (1992): Interesse am Unterrichtsfach Chemie, an Inhalten und Tätigkeiten. In: Chemie in der Schule, Jg. 39, H. 10, S. 354-358.

GRAF-ZUMSTEG, Christian (1995): Die Rolle der Bildung in der Einen Welt. In: Marcus, I. u.a. (1995): Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven. München. S. 17-27.

GÜNTHER, Rudolf (1975): Einige Bedingungen für Urteile über Völker. Bern.

GUSKI, Rainer (1986): Deutsche Briefe über Ausländer. Ein sozialpsychologischer Beitrag zum Verständnis der Ablehnung bzw. Hilfe gegenüber Ausländern an Hand von Briefen deutscher Bürger. Bern.

GUTTANTIN, Friedhelm (1994): Der Geruch des Fremden. Der Fremde als Relationsbegriff. In: Sociologia internationalis, Jg. 23, H. 1, S. 55-75.

HAAGEN, W. (1981): Sowjetische Karikaturen. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 94-101.

HAAS, Monika (1998): Von der Völkerversöhnung und Völkerverständigung zur interkulturellen Erziehung. Eine historisch-hermeneutische Untersuchung geographiedidaktischer Konzepte (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd. 759). Frankfurt a. Main.

HABERMAS, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.

HAGENER, Caesar (1969): Zum Beispiel Ostkunde. Über den "cultural lag" pädagogischer Meinungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 21, S. 1-12.

HAHN, Roland (1981): Der Vergleich im Erdkundeunterricht - Klischees verstärkend oder Struktur- und Systemeinsicht bewirkend? In: Geographie und Schule, H. 14, S. 11-17.

HAHN, Roland (1984): "USA - Selbstbilder" - vielseitige Anregungen für den Erdkundeunterricht. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 6, H. 3/4, S. 247-257.

HANSEN, Georg (1996): Perspektivenwechsel. Eine Einführung. Münster.

HANSEN, Klaus-Henning und Udo Klinger (1997): Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht - Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Marquardt-Mau, B. u. a. (Hg. 1997): Forschung zum Sachunterricht, Bd. 7. Bad Heilbrunn. S. 101-121.

HARPRECHT, K. (1982): Der fremde Freund. Amerika: Eine erlebte Geschichte. Stuttgart.

HARTINGER, Andreas (1997): Interessenförderung - Eine Studie zum Sachunterricht (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 2). Bad Heilbrunn.

HARTMANN, K. D. (1981): Wirkungen von Auslandsreisen junger Leute auf Länderkennt-nis und Völkerverständigung. Ein Überblick über Ergebnisse der sozialpsychologischen Forschung. Starnberg.

HAUBRICH, Hartwig (Hg. 1984): Perception of people and places. Freiburg.

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

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

HAUBRICH, Hartwig (1991): Nationale Identifikation und internationale Verständigung. In: Becks, F. und W. Feige (Hg. 1991): Geographie im Dienste von Schule und Erziehung (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 20), S. 44-57.

HAUBRICH, Hartwig (Hg. 1994): International Charter on Geographical Education. Washington 1992 (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 24). Nürnberg.

HAUBRICH, Hartwig (1995a): Wie ich mein Land sehe - UdSSR 1988 - Rußland 1995. In: Geographie heute, H. 130, S. 40-41.

HAUBRICH, Hartwig (1995b): Selbst- und Fremdbilder von Ländern und Völkern. In: Geographie heute, H. 133, S. 42-47.

HAUBRICH, Hartwig (1995c): Zur globalen Dimension geographischer Erziehung. In: Barsch, D. und H. Karrasch (Hg. 1995): 49. Deutscher Geographentag Bochum 1993, Bd. 3. Stuttgart. S. 219-229.

HAUBRICH, Hartwig (1996): Weltbilder und Weltethos. In: Geographie heute, H. 145, S. 4-15.

HAUBRICH, Hartwig und Ulrich SCHILLER (1997): Europawahrnehmung Jugendlicher. Eine Befragung Studierender in 21 europäischen Ländern mit geographie-didaktischen Konsequenzen. Freiburg.

HAUBRICH, Hartwig u.a. (1997): Didaktik der Geographie - Konkret. München.

HAUBRICH, Hildegard (Hg. 1987): Where and How I live. 10 year olds write for the childrens in the world. Freiburg.

HÄUßLER, Peter, FREY, K. u. a. (Hg. 1980): Physikalische Bildung: Eine curriculare Delphi-Studie. IPN-Arbeitsbericht 41. Kiel.

HÄUßLER, Peter und Lore HOFFMANN (1990): Wie Physikunterricht für Mädchen interessant werden kann. In: Naturwissenschaften im Unterricht - Physik, Jg. 38, H. 1, S. 12-18.

HÄUßLER, Peter und Lore HOFFMANN (1995): Physikunterricht an den Interessen von Jungen und Mädchen orientiert. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 107-126.

HÄUßLER, Peter, HOFFMANN, Lore u. a. (1996): Qualitative Unterschiede im Interesse an Physik und Konsequenzen für den Physikunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H. 3, S. 57-69.

HÄUßLER, Peter, BÜNDER, Wolfgang u. a. (1998): Naturwissenschaftsdidaktische Forschung - Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel.

HEILIG, G. (1984): Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. Geographiedidaktische Forschungen, Bd.10. Berlin.

HEMMER, Ingrid (1995): Geographie - kein Fach für Mädchen? Ein Überblick über den Stand der Diskussion. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 4, S. 211-225.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1995): Was interessiert Jungen und Mädchen im Erdkundeunterricht? Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Praxis Geographie, H. 7-8, S. 78-79.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1996a): Schülerinteresse am Erdkundeunterricht - grundsätzliche Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 4, S. 192-204.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1996b): Welche Themen interessieren Jungen und Mädchen am Geographieunterricht? - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Praxis Geographie, H. 12, S. 41-43.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1997a): Welche Länder und Regionen interessieren Mädchen und Jungen? - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Praxis Geographie, H. 1, S. 40-41.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1997b): Arbeitsweisen im Erdkundeunterricht - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Schülerinteresse und zur Einsatzhäufigkeit. In: Frank, F. u. a. (Hg. 1997): Die Geogaphiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. München, S. 67-78.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1997c): Lehrerinteresse und Schülerinteresse an Inhalten und Regionen des Geographieunterrichts - ein Vergleich auf der Grundlage empirischer Untersuchungen. In: Convey, A. und H. Nolzen (Hg. 1997): Geographie und Erziehung / Geography and Education. München, S. 119-128.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1998): Die Bewertung des Schulfaches Erdkunde im Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern - Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Geographie und Schule, H. 112, S. 40-43.

HEMMER, Ingrid und Michael HEMMER (1999): Schülerinteresse und Geographieunterricht. Zwischenbilanz einer empirischen Untersuchung. In: Köck, Helmuth (Hg. 1999): Geogra-phieunterricht und Gesellschaft. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 32. Nürnberg. S. 50-62.

HEMMER, Michael (1996): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reisestils (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 28). Nürnberg.

HEMMER, Michael (1999a): Problemorientierter/-lösender Unterricht. In: Böhn, Dieter (Hg. 1999): Didaktik der Geographie - Begriffe. München, S. 121f.

HEMMER, Michael (1999b): Vorurteil. In: Böhn, Dieter (Hg. 1999): Didaktik der Geographie - Begriffe. München, S. 171f.

HEYN, Erich (1965/66): Osteuropa und die Sowjetunion in Erdkundelehrbüchern der BRD, Österreichs und der Schweiz. In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und

Geographieunterricht, Bd. 10, S. 89-99.

HOFFMANN, Johannes (1986): Stereotypen, Vorurteile, Völkerbilder in Ost und West - in Wissenschaft und Unterricht. Eine Bibliographie. Wiesbaden.

HOFFMANN, Lore und Manfred LEHRKE (1986): Eine Untersuchung über Schülerinteressen in Physik und Technik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, H. 2, S. 189-204.

HOFFMANN, Lore u. a. (1987): Schülerfragebogen zur Veränderung von Schülerinteressen an Physik und Technik vom 5. bis 10. Schuljahr. Kiel.

HOFFMANN, Lore, HÄUßLER, Peter und S. PETERSHAFT (1997): An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Kiel.

HOFFMANN, Lore, HÄUßLER, Peter und Manfred LEHRKE (1998): Die IPN-Interessenstudie Physik. Kiel.

HOFMANN, Hans Georg (1995): Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen. In: Marcus, I. R. u. a. (1995): Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven. München. S. 4-16.

HOFSTÄTTER, Peter R. (1967): Wie Völker einander sehen. In: Karsten, A. (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt. S. 300-320.

HOHMANN, Joachim (1981): Schon auf den ersten Blick. Lesebuch zur Geschichte unserer Feindbilder. Darmstadt/Neuwied.

HÖLSCHER, Petra (Hg. 1994): Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt a. M.

HÖLZLE, Erwin (1980): Amerika und Rußland. Entstehung ihres Weltgegensatzes. Göttingen.

HOLZBRECHER, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik des interkulturellen Lernens. Opladen

HÖRMANN, Marion (1995): Nach dem Ost-West-Konflikt: "Neue Weltordnung" oder "Neue Unübersichtlichkeit"? In: Sozialwissenschaftliche Information, H. 3, S. 175-189.

HUNFELD, Hans (1997): Zur Normalität des Fremden. Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: BMW AG München (Hg. 1997): LIFE - Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. Kap. 1.1.1.

IHLENFELD, Christiane (1988): Kreativität und Vorurteil. Soziale Kreativität; eine Möglichkeit zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen. Münster.

ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 1992): Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, Bd. 1: Materialien für die Grund- und Hauptschule. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 1994): Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, Bd. 2: Materialien für die Hauptschule in Bayern. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 1995): Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, Bd. 3: Interkulturelles Lernen durch Projekte. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 1996): Typisch Junge? Typisch Mädchen? München.

ITTERMANN, R. (1989): Abbau von Vorurteilen durch den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, H. 11, S. 6-9.

IZARD, Carroll E. (1981): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim/Basel.

JACOBSEN, H. A. (1982): Anmerkungen zum Deutschland-Bild in den USA und zum Amerikabild in der BRD. In: Internationale Schulbuchforschung. Jg. 4, H. 2/3, S. 109-111.

JAHODA, Gustav (1963): The development of children's ideas about country and nationality. In: British Journal of Educational Psychology, H. 33, S. 47-60.

JUNGMANN, Walter (1995): Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik. Studie zur Bestimmung der problemstrukturierenden Prämissen und des kategorialen Bezugsrahmens einer interkulturellen Pädagogik. Münster.

KALB, Peter E. (Hg. 1983): Wir sind alle Ausländer. Schritte zur interkulturellen Erziehung. Weinheim.

KAROLAK, Czeslaw (1990): Feindbilder und Vorurteile in den Ost-West-Beziehungen. In: Mende, K.-D. und H.-F. Rathenow (Hg. 1990): Vorurteile und Feindbilder im Ost-West-Verhältnis. Berlin. S. 23-28.

KARSTEN, Anita (1953): Das Vorurteil. In: Karsten, Anita (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt. S. 120-138.

KARSTEN, Anita (1966): Vorstellungen von jungen Deutschen über andere Völker. Ein Bericht über die bisherige Forschung. Frankfurt a. M.

KARSTEN, Anita (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt.

KATTMANN, U. (1974): Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 26, H. 5, S. 255-264.

KATTMANN, U. (1977): Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 69, H. 7-8, S. 401-412.

KATZ, Daniel und Kenneth W. BRALY (1935): Rassische Vorurteile und Rassenstereotypen. In: Karsten, Anita (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt. S. 35-59.

KEMPE, Iris (1998): Soziale Probleme Rußlands. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 17-20.

KIRCHBERG, Günter (1985): USA - Sowjetunion. Braunschweig.

KIRCHBERG, Günter (1999a): Schülerinteressen und -einstellungen. In: Haubrich, H. u.a. (1999): Didaktik der Geographie - Konkret. München, S. 76f.

KIRCHBERG, Günter (1999b): Selbst- und Fremdbilder. In: Haubrich, H. u.a. (1999): Didaktik der Geographie - Konkret. München, S. 80-83.

KLAFKI, Wolfgang (1964): Das Problem des Elementaren. 4. Auflage. Weinheim.

KLAFKI, Wolfgang (1995): "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension einer zukunfts-bezogenen "Allgemeinbildung" - Zwölf Thesen. In: Deutsche Schule. H. 3, S. 9-14.

KLAUER, Karl C. (1991): Einstellungen. Der Einfluß der affektiven Komponente auf das kognitive Urteilen. Göttingen.

KLAWE, Willy (Hg. 1993): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. Weinheim/München.

KLEINSTEUBER, Hans J. (1991): Ansichten vom "großen Bruder" - Amerikafreundlich oder antiamerikansich? USA-Stereotypen in der BR im Spiegel von Umfrageergebnissen. In: Amerikastudien, Jg. 36, H. 2, S. 241-268.

KLINEBERG, Otto (1964/1966): Der Charakter der Nationen. In: Karsten, A. (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt. S. 286-299.

KLOHN, Werner (1995): Die USA - wirtschaftliche und soziale Probleme einer Weltmacht. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 7-8, S. 299-306.

KLOHN, Werner (1997): Die USA - Wirtschaft und Gesellschaft im Wandel. Standortbestimmung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 4-7.

KLOHN, Werner und H. W. WINDHORST (1997): Bevölkerung und Siedlung in den USA (Vechtaer Materialien zum Geographieunterricht, H. 4). Vechta.

KLÜTER, Helmut (1993): Von der Sowjetunion zur Gemeinschaft Unabhängiger Staaten. In: Geographie heute, H. 112, S. 4-10.

KNABE, B. (1995): Der Transformationsprozeß in den Nachfolgestaaten der UdSSR - Faktoren und Perspektiven. In: Geographie und Schule, H. 93, S. 2-8.

KNAUER, Sebastian (1987): Lieben wir die USA? Was Deutsche über die Amerikaner denken. Hamburg.

KNOPP, Guido (Hg. 1983): Wir und die Russen. Fakten, Chancen, Illusionen. Aschaffenburg.

KOCH-HILLEBRECHT, Manfred (1978): Der Stoff, aus dem die Dummheit ist. Eine Sozialpsychologie der Vorurteile. München.

KÖCK, Helmuth (1984): Zum Interesse des Schülers an der geographischen Fragestellung. In: Köck, H. (Hg. 1984): Studien zum Erkenntnisprozeß im Geographieunterricht. Köln. S. 37-112.

KÖHLER, Ulrich (1983): Ethnozentrismus in deutschen Schulbüchern der Geographie. In: Geographische Rundschau, H. 1, S. 35-37.

KÖRNER, Jürgen (1975): Vorurteilsbereitschaft und autoritäres Verhalten. Eine empirische Untersuchung an 9- bis 12jährigen Grund- und Hauptschülern. Göttingen.

KRAAS, Frauke (1990): Faszination - Abwehr - Verständnis. Fremde Völker im Geographieunterricht. In: Geographie heute, H. 85, S. 3-5.

KRAMPIDOWSKI, Frank (Hg. 1990): Amerikanisches Deutschlandbild und deutsches Amerikabild in Medien und Erziehung (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 10). Baltmannsweiler.

KRAPP, Andreas (1992a): Das Interessekonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A. und M. Prenzel (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. S. 297-330.

KRAPP, Andreas (1992b): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A. und M. Prenzel (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. S. 9-52.

KRAPP, Andreas (1996a): Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In: Schnaitmann, G. W. (Hg. 1996): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Donauwörth. S. 87-110.

KRAPP, Andreas (1996b): Psychologische Bedingungen naturwissenschaftlichen Lernens: Untersuchungsansätze und Befunde zu Motivation und Interesse. In: Duit, Reinders und Christoph von Rhöneck (Hg. 1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Kiel. S. 37-68.

KRAPP, Andreas und M. PRENZEL (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster.

KROß, Eberhard (1977): Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern. Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen. In: Haubrich u. a. (1977): Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig. S. 192-217.

KROß, Eberhard (1989): Wissen und Einstellung deutscher Schüler zu Lateinamerika. In: Geographie heute, H. 70, S. 44-47.

KROß, Eberhard (1991): "Global denken - lokal handeln". Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. In: Geographie heute, H. 92, S. 40-45.

KROß, Eberhard (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht - ein Überblick über den Diskussionsstand. In: Kroß, Eberhard und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22. Nürnberg. S. 31-50.

KROß, Eberhard und J. van WESTRHENEN (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22. Nürnberg.

KROß, Eberhard (1994): Die ganze Welt in unserer Stadt. Eine Spurensuche am Beispiel Bochum. In: Geographie heute, H. 134, S. 20-23.

KROß, Eberhard (1995a): Global lernen. In: Geographie heute, H. 134, S. 4-9.

KROß, Eberhard (1997a): Globalisierung - Chance oder Problem für die Geographiedidaktik? In: Convey, A. und H. Nolzen (Hg. 1997): Geographie und Erziehung. München. S. 147-157.

KROß, Eberhard (1997b): Globales Lernen im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht, Nr. 68, S. 11-18.

KROß, Eberhard (1999): Entwicklungsländer im Erdkundeunterricht heute. In: Geographische Rundschau, H. 1, S. 38-43.

KÜHN, R. (1959): Kinderaussagen über fremde Völker. Oldenburg.

KÜMMERLE, Ulrich und Rainer VOLLMAR (1990): USA (Sekundarstufe II - Länder und Regionen). Stuttgart.

KÜPPERS, Waltraut (1976): Zur Psychologie des Erdkundeunterrichts. In: Beiheft zur Geographischen Rundschau. H. 1, S. 13-19.

LAMBERT, W. E. und O. KLINEBERG (1967): Children's View of Foreign Peoples. New York.

LEENEN, Wolf Rainer und Harald GROSCH (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg. 1998): Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 29-46.

LEHRKE, Manfred und Lore HOFFMANN (Hg. 1987): Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht (Didaktik der Naturwissenschaften 12). Köln.

LEHRKE, Manfred (1988): Interesse und Desinteresse am naturwissenschaftlichen Unterricht. Interpretation der vorliegenden Untersuchungen und mögliche Konsequenzen. Kiel.

LEHRKE, Manfred (1992): Einige Lehrervariablen und ihre Beziehungen zum Interesse der Schüler. In: Krapp, A. und M. Prenzel (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. S. 123-136.

LEMBERG, Hans (1984): Russen und Deutsche - Deutschland und Rußland. Traditionen, Vorurteile, Beziehungen. In: Pleticha, H. (Hg. 1984): Panorama der Weltgeschichte, Bd. 4. Gütersloh. S. 194-197.

LENHARDT, Gero (1987): Bilder und Zerrbilder von den USA. In: Leviathan 15, H. 4, S. 464-485.

LEUSMANN, C. (1977): Schülereinstellung zum Fach Erdkunde, zu Unterrichtsthemen und zu fachspezifischen Erarbeitungsformen. In: Haubrich, H. (Hg. 1977): Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig. S. 145-180.

LIEDTKE, Klaus (1989): Der neue Flirt. Russen und Deutsche auf dem Weg zu veränderten Beziehungen. Hamburg.

LIENERT, Gustav A. (1989): Testaufbau und Testanalyse. München/Weinheim.

LISSMANN, H. J., H. NICKLAS und Ä. OSTERMANN (1975): Feindbilder in Schulbüchern. In: Friedensanalysen 1/1975, S. 37-62.

LÖWE, Bernd (1992): Biologieunterricht und Schülerinteresse an Biologie (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.9). Weinheim.

LOHMANN, Ingrid (Hg. 1994): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster.

LOHSE, Bernd (1992): Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien. Hamburg.

LÜTKES, Christiana und Monika KLÜTER (1995): Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. Münster/New York.

MAI, Ulrich (1991): Die Wahrnehmung des Fremden. Über Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens. In: Hasse, J. und W. Isenberg (Hg. 1991): Die Fachdidaktik neu denken. Bergisch-Gladbach. S. 65-76.

MAJETSCHAK, Stefan (1993): Der Fremde, der Andere und der Nächste. Zur Logik des Affekts gegen das Fremde. In: Universitas, Jg. 48, H. 1, S. 11-24.

MAKSAKOWSKI, W. und W. ROM (1981): Das Thema "Sowjetunion". Sowjetische Vorschläge für den Geographieunterricht an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 86-91.

MARBURGER, Helga (Hg. 1991): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt a. M.

MARCUS, Inge Ruth und Trudi und Heinz SCHULZE (1995): Globales Lernen. Projekte - Prozesse - Perspektiven. München.

MARKARD, Morus (1984): Einstellung - Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt.

MARKEFKA, Manfred (1990): Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze, 6. völlig umgearb. und erw. Auflage. Neuwied.

MENDE, K.-D. und H.-F. RATHENOW (Hg. 1990): Vorurteile und Feindbilder im Ost-West-Verhältnis. Ergebnisse des 4. Internationalen Workshops zur Friedenspädagogik in Berlin 1988. Berlin.

MERGUER, Gottfried (1993): Rassistisches Denken im Lernbereich Dritte Welt. In: Scheunpflug, A. und A. Treml (Hg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen. S. 117-134.

METZGER, Wolfgang (1976): Vom Vorurteil zur Toleranz. 2. überarb. Auflage. Darmstadt.

MEYER, Birgit (1987): Das Bild der sowjetischen Bedrohung in der BRD. Wie sahen Presse und Parteien die Sowjetunion in den vergangenen 20 Jahren? In: Beiträge zur Konfliktforschung, Jg. 17, H. 2, S. 49-62.

MEYER, Enno (1974): Stereotypen über Russen, Polen und die Bedeutung der Deutschen im östlichen Europa. In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd. XV, S. 62-78.

MIELKE, Rosemarie (1995): Der Bildungsgrad und die Einstellung gegenüber Ausländern (Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie). Bielefeld.

MÖNKS, Franz und Alphons KNOERS (1996): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München.

MÜLLER, Hermann (1967): Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart.

MÜLLER, Werner (1987): Von der "Völkerverständigung" zum "Interkulturellen Lernen". Die Entwicklung des Internationalen Jugendaustauschs in der BRD. Starnberg.

MUMMENDEY, Hans Dieter (Hg. 1979): Einstellung und Verhalten. Psychologische Untersuchungen in natürlicher Umgebung. Bern/Stuttgart.

MUMMENDEY, Hans Dieter (1987): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbskonzeptforschung. Göttingen.

NESTVOGEL, Renate (1995): Interkulturelles Lernen. Vom Umgang mit dem Fremden im Geographie-Unterricht. In: Barsch, D. und H. Karrasch (Hg. 1993): 49. Deutscher Geographentag Bochum, Bd. 3. Stuttgart. S. 230-237.

NEUMANN-MAYER, Ulrike-Petra (1993): Reisebilder aus der Sowjetunion. In: Geographie heute, H. 112, S. 14-18.

NEWIG, Jürgen (1986): Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. In: Geographische Rundschau 38, H. 5, S. 262-267.

NIEDHART, Gottfried (1983): Westliche UdSSR - Bilder nach 1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 32/33, S. 17-29.

NIEKE, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

NIEKRAWITZ, Clemens (1990): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt a. M.

NIEMZ, Günter (Hg. 1989): Das neue Bild des Geographieunterrichts. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage (Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 11). Frankfurt a.M.

OBERMAIER, Gabriele (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe - eine bayernweite Untersuchung (Münchener Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 9). München.

OBERMAIER, G. (1998): Geographieinteresse. In: Geographie heute, H. 157, S. 2-5.

OERTER, Rolf und Leo MONTADA (Hg. 1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim.

OSTERMANN, Änne und Hans NICKLAS (1984): Vorurteile und Feindbilder, 3.Auflage. Weinheim.

OTT, Ulrich (1991): Amerika ist anders. Studien zum Amerika-Bild in deutschen Reise-

berichten des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M./Bern.

OTTEN, Hendrik (Hg. 1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen.

PAGE, A. und S. TEIJANI (1995): Wie ich mein Land sehe - Amerika. In: Geographie heute, H. 126, S. 46-47.

PETERMANN, Franz (1988): Erfassung von Einstellungen und Vorurteilen. In: Schäfer/Petermann (Hg. 1988): Vorurteile und Einstellungen. Köln. S. 127-151.

PFLÜGER, Peter Michael (Hg. 1986): Freund- und Feindbilder. Begegnungen mit dem Osten. Olten.

PIAGET, J. und A. M. WEIL (1951/1974): The Development in Children of the Idea of the Homeland and the Relations With Other Countries. In: International Social Science Bulletin III (1974). Neudeln/Liechtenstein. S. 561-578.

PÖGGELER, Franz (1993): Perspektiven einer Pädagogik für die Eine Welt. In: Scheunpflug, A. und A. Treml (Hg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen. S.78-92.

PRENZEL, Manfred (1980): Wissenschaftstheoretische Überlegungen, theoretische Vorarbeiten und methodologische Klärungen zu einer pädagogischen Interessentheorie unter besonderer Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts. München.

PRENZEL, Manfred (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell. Opladen.

PRENZEL, Manfred (1992): Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch - psychologischen Interessenforschung. In: Krapp, A. und M. Prenzel (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. S. 331-352.

PRENZEL, Manfred (1994): Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In: Seibert, N. und H. J. Serve (Hg. 1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München.

PRENZEL, Manfred, KRAPP A. und H. SCHIEFELE (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 163-173.

PRENZEL, M. und Eva-Maria LANKES (1995): Anregungen aus der pädagogischen Interessenforschung. In: Grundschule, H. 6, S. 12-13.

RICHTER, Helmut (1981): Vorurteile - durch Aufklärung kann man sie nicht abschaffen. In: Sozialmagazin, H. 1, S. 50-52.

RICHTER, Horst-Eberhard (1990): Russen und Deutsche. Alte Feindbilder weichen neuen Hoffnungen. Hamburg.

ROHWER, Gertrude (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, H. 141, S. 4-9.

ROPERS, Norbert (1986): Tourismus zwischen West und Ost: Ein Beitrag zum Frieden? Frankfurt a. M./New York.

RUF, Werner (1973): Der Einfluss von Bildern auf die Beziehungen zwischen Nationen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Jg. 23, H. 3, S. 21-29.

RUST, H. und K. FILIPP (1981): Saubere Russen? In: Geographie heute, H. 7, S. 17-21.

SACHER, Werner (1976): Pädagogik und Vorurteil. Saarbrücken.

SCHÄFER, Bernd (1972): Ethnische Einstellung und Persönlichkeit. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, H. 3, S. 79-95.

SCHÄFER, Bernd (1973): Die Messung der "Beurteilung von Völkern" mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials. In: Archiv für Psychologie, Bd. 125, S. 29-38.

SCHÄFER, Bernd und Bernd SIX (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart.

SCHÄFER, Bernd (1988): Entwicklungslinien der Stereotypen- und Vorurteilsforschung. In: Schäfer, Bernd und Franz Petermann (Hg. 1988): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln. S. 11-64.

SCHÄFER, Bernd und Franz PETERMANN (Hg. 1988): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln.

SCHEILKE, Christoph Th. (1993): Interkulturelles Lernen. Zeitschriften, Aufsätze, Bücher. Münster.

SCHENK, J. (1991): Stereotyp. In: Arnold, W. u. a. (Hg. 1991): Lexikon der Psychologie. Freiburg/Basel/Wien. S. 2210-2214.

SCHEUNPFLUG, A. und A. TREML (Hg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen.

SCHIEFELE, Hans (1986): Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 153-162.

SCHIEFELE, H., PRENZEL, M., KRAPP, A., HEILAND, A. und H. KARSTEN (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses (Arbeiten zur empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 6). München.

SCHIEFELE, Ulrich (1992): Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht. In: Krapp, A. und M. Prenzel (Hg. 1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. S. 85-121.

SCHLEGELMILCH, Wolfgang (1968): Zum Amerikabild von Haupt- und Realschülern.

Teilergebnisse einer Befragung. In: Jahrbuch für Amerikastudien, Bd.13, S. 158-173.

SCHLEICHER, K. (1983): Völkerverständigung und nationales Vorverständnis: Diskrepanzen im Amerikabild der Deutschen und Deutschlandbild der Amerikaner in Öffentlichkeit und Schule. In: Internationale Schulbuchforschung 5, H. 3, S. 239-263.

SCHLÖDER, Bernd (1988): Soziale Vorstellungen als Bezugspunkte von Vorurteilen. In: Schäfer, Bernd und Franz Petermann (Hg. 1988): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln. S. 66-98.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1982): Ethnozentrismus/Eurozentrismus In: Jander, L. u. a. (Hg. 1982): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart, S. 55-60.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1997): Jugendliche und "Dritte Welt": Bewußtsein, Wissen und Interessen. In: GW - Unterricht, H. 66, S. 11-20.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1999): Schüler- und Alltagsorientierung im Erdkundeunterricht. Gotha/Stuttgart.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf und Michael AEPKERS (1996): Was interessiert Jugendliche an der "Dritten Welt"? Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. In: Praxis Geographie, H. 10, S. 50-53.

SCHMITT, Rudolf (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel, eine empirische Untersuchung. Braunschweig.

SCHRETTENBRUNNER, Helmut (1969): Schülerbefragung zum Erdkundeunterricht. In: Geographische Rundschau, H. 3, S. 100-106.

SCHRETTENBRUNNER, Helmut (Hg. 1997): Das Internet (= Geographie heute H. 152).

SCHRÜFER, Gabriele (1999): Interkulturelles Lernen/Internationale Erziehung. In: Böhn, Dieter (Hg. 1999): Didaktik der Geographie - Begriffe. München, S. 71-74.

SEITZ, Klaus (1991/1992): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspolitischen Mythos. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jg. 14, H. 4, S. 2-10; Jg. 15, H. 1, S. 18-27.

SEITZ, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, A. und A. Treml (Hg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen. S.39-77.

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Hg. 1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn.

SHAPIRO, A. L. (1993): Die verlorene Weltmacht. Amerika im Vergleich zum Rest der Welt. München.

SIEVERS, Knud (1999): Struktur und Veränderung von Physikinteressen bei Jugendlichen. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel.

SILBEREISEN, R.K. und E. SCHMITT-RODERMUND (1998): Entwicklung im Jugendalter - Prozesse, Kontexte und Ergebnisse. In: Keller, H. (Hg.1998): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern/Göttingen, S. 327-398.

SIX, Bernd (1993): Einstellung. In: Schorr, A (Hg. 1993): Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Bonn. S.156-158.

SIX, Bernd und B. SCHÄFER (1985): Einstellungsänderung. Stuttgart.

SIX, Ulrike (1988): Ethnische Vorurteile: Möglichkeiten und Grenzen ihrer Reduktion durch Massenmedien. In: Schäfer, B. und F. Petermann (Hg. 1988): Vorurteile und Einstellungen. Köln. S.309-345.

SLEPZOW, N. und L. REWENKO (Hg. 1993): Die Perestroika-Generation. Jugendliche in Rußland. München.

SODHI, Kripal Singh und R. BERGIUS (1953): Nationale Vorurteile. Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen. Berlin.

SODHI, Kripal Singh, BERGIUS, R. und K. HOLZKAMP (1957): Urteile über Völker. Versuch einer Problemanalyse In: Karsten, A. (Hg. 1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt. S.157-184.

SODHI, Kripal Singh, R. BERGIUS und K. HOLZKAMP (1957): Geschlechtsabhängige Unterschiede nationaler Stereotypen. In: Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie, H. 4, S. 263-296.

SPILLMANN, Kurt R. und Kati (1990): Feindbilder: Entstehung, Funktion und Möglichkeiten ihres Abbaus. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 3, H. 3, S. 253-284.

STADELBAUER, J. (1998): Umweltprobleme in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten und ihre globale Dimension. In: Geographische Rundschau, H. 5, S. 306-313.

STADELBAUER, Jörg (1990): Die Sowjetunion am Ende der 80er Jahre. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 6-10.

STADELBAUER, Jörg (1993): Politisch-geographische Aspekte der Systemtransformation in der ehemaligen Sowjetunion. In: Geographische Rundschau, H. 2, S. 180-190.

STADELBAUER, Jörg (1993): Die Nachfolgestaaten der Sowjetunion im wirtschaftlichen Umbruch. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 40-45.

STADELBAUER, Jörg (1994): Nach dem Zerfall der Sowjetunion: Fünfzehn neue unabhängige Staaten im Transformationsprozeß. In: Praxis Geographie, H. 10, S. 4-11.

STADELBAUER, Jörg (1996): Die Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Großraum zwischen Dauer und Wandel (Wissenschaftliche Länderkunden, Bd. 41). Darmstadt.

STADELBAUER, Jörg (1998): Alltag in Rußland. Rahmenbedingungen im sozioökonomischen Bereich. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 4-11.

STEINER, Isolde (1983): Interessengeleitetes Lernen. Thoerie und Praxis eines tätigkeitsspezifischen Motivationsmodells. München.

STÖBER, Georg (1995): Das Rußlandbild im Umbruch. Die Darstellung der Sowjetunion, der GUS und Rußlands im deutschen Geographieschulbuch zwischen 1985 und 1994. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 17, H. 4, S. 425-440.

STÖCKLHUBER, K. (1979): Die Bedeutung der Geographie in der Sekundarstufe I aus der Sicht der Schüler. In: Geographie im Unterricht, S. 109-116.

STRUCK, Rainer (1999): Überschwemmungen: Naturereignis oder Naturkatastrophe? (unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen). Hannover.

TAJFEL, Henri u. a. (1970): The development of children's preference for their own country. In: International Journal of Psychology, Vol. 5, S. 245-253.

TAJFEL, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil - Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.

TAJFEL, Henri (1991): Vorurteil. In: Arnold, W. u. a. (Hg. 1991): Lexikon der Psychologie. Freiburg/Basel/Wien. S. 2508-2512.

THOMÄ, Hartwig (1982): Die USA im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, H. 2, S. 2-3 und H. 11, S. 2-3.

THOMAS, Alexander (1991): Abbau von Vorurteilen durch internationale Jugendbegegnungen - von der Kontakthypothese zur Theorie der Intergruppenbeziehung. In: Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen -austausch (1991), S .7-14.

THOMAS, Alexander (Hg. 1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen.

THOMAS-MORUS-AKADEMIE (1997): Interkulturelles Lernen online. Ergebnisse einer Umfeld-Recherche und eines Hearings (Bensberger Studien). Bensberg.

TODT, Eberhard (1978): Das Interesse - empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern.

TODT, Eberhard (1985): Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 13, S. 362-376.

TODT, Eberhard (1990): Entwicklung des Interesses. In: Hetzer, H. (Hg. 1990): Ange-

wandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Wiesbaden. S. 213-264.

TODT, Eberhard (1992): Interesse männlich - Interesse weiblich. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg. 1992): Jugend '92, Bd. 2, S. 301-317.

TRÖGER, Sabine (1992): Die "Dritte Welt" in der Wahrnehmung deutscher Schülerinnen und Schüler. In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nünberg. S. 88-104.

TRÖGER, Sabine (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, Bd. 186). Saarbrücken.

TRÖGER, Sabine (1994): Leben in der "Einen Welt" - Leben in der "Un-Einen Welt". In: Praxis Geographie, H. 3, S. 8-12.

TRÖGER, Sabine (1999): Möglichkeiten und Bedingungen Globalen Lernens im Erdkundeunterricht - Eine handlungszentrierte Interpretation: Theoretische Hinführung. In: GW-Unterricht, H. 75, S. 26-32 und H. 76, S. 12-18.

UNSÖLD, Werner (1978): Lehrereinstellung und Schülervorurteil. Eine empirische Feldstudie über die Beziehungen zwischen Lehrer- und Unterrichtsvariablen, Elternvariablen und Variablen des Kontakts und Vorurteilen gegenüber Gastarbeitern bei 1118 Schülern der Grund- und Hauptschule. Frankfurt a. M.

VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN (Hg. 1999): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag (Schriften Nr. 2). Bretten.

VESTER, Heinz-Günter (1996): Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation. Frankfurt a.M.

VOIGT, Gerhard (1993): Interkulturelle Erziehung im Geographieunterricht und in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 7-8, S. 254-259.

WAGENSCHEIN, Martin (1979): Der Ruf des Raben. In: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart.

WAGNER, Ulrich (1992): Sozialpsychologische Grundlagen einer interkulturellen Erziehung. In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg. S. 21-30.

WAKENHUT, Roland (1995): Ethnisches und nationales Bewußtsein Frankfurt a. M.

WEBER, Robert (1992): Der Beitrag des bilingualen deutsch-französischen Geographieunterrichts zur internationalen Erziehung. In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (Hg. 1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nünberg. S. 122-134.

WEBER, Robert (1993): Bilingualer Erdkundeunterricht und Internationale Erziehung

(Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 23). Nürnberg.

WEICHHART, Peter (1992): Heimatbindung und Weltverantwortung. Widersprüchliche oder komplementäre Motivkonstellationen menschlichen Handelns? In: Geographie heute, H. 100, S. 30-33 / 43-44.

WEIGELT, Klaus (1986): Das Deutschland- und das Amerikabild. Beiträge zum gegenseitigen Verständnis beider Völker. Melle.

WEIN, N. (1990): Umweltprobleme in Sibirien. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 14-17.

WEINBRENNER, Uta Christine (1998): Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 30). Nürnberg.

WESTRHENEN, Johan van (1992): Wertekommunikation - Eine Strategie für Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht. In: Kroß, E. und J. van Westrhenen (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg. S. 5-20.

WIECZOREK, Ulrich (1997/1999): Statistik in Geographie und ihrer Didaktik (Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Materialien Nr. 9 und Nr. 10). Augsburg.

WIEGAND, E. (1993): Zunahme der Ausländerfeindlichkeit? Einstellungen zu Fremden in Deutschland und Europa. In: Geographie und Schule, H. 86, S. 38-43.

WIMMERS, R. (1996): Leben im ökologischen Abgrund - das Beispiel Rußland. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 2, S. 73-78.

WINTER, G. und H. WERBIK (1968): Zusammenhänge zwischen Urteilen über Völker und der Anzahl der ausländischen Bekannten. In: Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, H. 69, S. 534-547.

WOLF, B. (1984): Schulbezogene Problemsituationen und Formen der Verarbeitung bei Schülern der Sekundarstufe I. Gießen.

WOLF, Heinz Ernst (1960): Stellungnahmen von Schülern zu fremden Völkern. Zum Problem der "Nationalen Vorurteile". In: Schule und Psychologie, Jg. 7, H. 9, S. 257-263.

WOLF, Heinz Ernst (1963): Stellungnahmen deutscher Schüler zu osteuropäischen Völkern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 478-511.

WOLF, Heinz Ernst (1963): Schüler urteilen über fremde Völker. Weinheim.

ZELIGS, Rose (1950): Children's concepts and stereotypes of Dutch, French, Italian, Mexikan, Russian and Negro. In: Journal of Educational Research, Bd. 43, S. 367-375.

ZELIGS, Rose (1955): Children's concepts and stereotypes of American, Greek, English,

German and Japanese. In: Journal of Educational Sociology, Bd. 28, S. 360-368.

Verwendete Lehrpläne

Fachlehrplan Erdkunde für die bayerische Hauptschule (KWMBl So.Nr. 13/1985)
Fachlehrplan Erdkunde für die bayerische Realschule (KWMBl I So.-Nr. 1/1993)
Fachlehrplan Erdkunde für das bayerische Gymnasium (KWMBl I So.-Nr. 3/1990 und So.-Nr. 10/1991)

Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen"

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen" wird im Auftrag des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: H. Haubrich, J. Nebel, H. Schrettenbrunner, A. Schultze.
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 Diskussion kennenzulernen!

Band 1-8# vergriffen

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, Simuland, Wetterkarte. Nürnberg 1997 (4. Auflage, Neubearbeitung). 30,-

Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1998. 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 wissenschaftspropädeutischen 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 R. Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internat. Erziehung. Nürnberg 1993. 28,-

Band 24 H. Haubrich (Hg.): International Charter on Geographical Education. Nürnberg 1994. 50,–

Band 25# H. Haubrich (Hg.): Europe and the World in Geographical Education. Nürnberg 1994.

Band 26 J. Birkenhauer (Hg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Nürnberg 1995. 20,-

Band 27 D. Böhn, M. Hoogeland, H. Vogel (Hg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994. Nürnberg 1995. 28,-

Band 28 M. Hemmer: Reiseerziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1996. 30,-

Band 29 H. Haubrich, U. Schiller: Europawahrnehmung Jugendlicher. Nürnberg 1997. 29,-

Band 30 U. Weinbrenner: Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Nürnberg 1998. 29,-

Band 31 A. Seidl: Die Diffusion und Adoption von Software für den Erdkundeunterricht. Nürnberg 1998. 30,-

Band 32 H. Köck (Hg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau. Nürnberg 1999. 30,-

Band 33 M. Hemmer: Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg 2000. 33,-

Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Versandkosten.
vergriffen, * Verkauf über Dietrich Reimer Verlag, Unter den Eichen 57, 12203 Berlin

---

Anfragen und Bestellungen:

Wiss. Ass. Yvonne Schleicher, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg,
Fax: 0911-4010212, e-mail: yeschlei@ewf.uni-erlangen.de

Ausgehend von einer auf sämtlichen Maßstabsebenen zu konstatierenden West-Ost-Interessendiskrepanz wird in der vorliegenden Studie am Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika sowie von Russland und den übrigen Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion differenziert untersucht, für welche geographischen Themen und Arbeitsweisen sich Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 besonders bzw. nur wenig oder gar nicht interessieren, welchen Einfluss ausgewählte unabhängige Variablen auf das jeweilige Schülerinteresse haben, respektive welcher Stellenwert der regionalen Anbindung eines Themas bzw. einer Arbeitsweise zukommt. Befragt wurden 2014 Schülerinnen und Schüler aus 24 bayerischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie, die zum Schuljahresende in den Jahrgangsstufen 9 und 12 durchgeführt wurde, konnte ferner ermittelt werden, inwiefern die Behandlung der beiden Regionen im Geographieunterricht einen Einfluss auf das jeweilige Schülerinteresse ausübt.

In einem abschließenden Kapitel werden - ausgehend von der Fragestellung, wie das geographische Interesse von Schülerinnen und Schülern an der GUS gefördert werden kann - didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für den Geographieunterricht gezogen sowie konkrete Hinweise für die Lehrplanarbeit und Unterrichtspraxis gegeben.

ISBN 3-925319-20-4