



---

# **Geographie „doppelt denken“: Studien zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz**

**Christiane Meyer**

## **Zitieren dieses Artikels:**

Meyer, C. (2004). Geographie „doppelt denken“: Studien zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz. *Geographie und ihre Didaktik*, 32(4), S. 165-180. doi 10.60511/zgd.v32i4.250

## **Quote this article:**

Meyer, C. (2004). Geographie „doppelt denken“: Studien zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz. *Geographie und ihre Didaktik*, 32(4), pp. 165-180. doi 10.60511/zgd.v32i4.250

GuiD 32 (2004) S. 165 – 180	CHRISTIANE MEYER: Geographie „doppelt denken“: Studien zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz
--------------------------------	--

## **Geographie „doppelt denken“: Studien zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz**

von CHRISTIANE MEYER (Trier)

Bilingualer Unterricht ist in der didaktischen Forschungslandschaft Deutschlands „en vogue“. Sowohl die Fremdsprachendidaktiken als auch die Sachfachdidaktiken versuchen in Forschungsarbeiten, die Besonderheiten bzw. das Potenzial dieser fächerübergreifenden Unterrichtsform auf der einen Seite, aber auch die Stolpersteine und Probleme auf der anderen Seite herauszufinden und zu begründen. Die im Folgenden in Grundzügen vorgestellte Dissertation (MEYER 2003) hat ebenfalls diese übergeordnete Zielsetzung.

### **1. Vorgehensweise und Fragestellungen der Arbeit**

Die Dissertation stellt mit der Exploration und Evaluation des bilingualen Geographieunterrichts Grundlagenforschung aus dem Blickwinkel der Geographiedidaktik dar. Dabei werden die Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung des bilingualen Erdkundeunterrichts an Gymnasien in Rheinland-Pfalz durch die Schülerschaft mittels quantitativer und qualitativer Methoden untersucht.

Da der bilinguale Geographieunterricht mit Ausnahme einer Dissertation von WEBER (1993) von Seiten der Geographiedidaktik noch nicht erforscht wurde, werden zunächst theoretische Überlegungen und Ansätze diskutiert und mögliche Fragestellungen formuliert, die im Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse der Geographiedidaktik liegen könnten. Hierzu erfolgt vertiefend eine Darstellung verschiedener Positionen im Hinblick auf das interkulturelle Lernen, da bilinguale Züge, d. h. ausgeprägtere und international als „deutsches Modell“ bekannt gewordene Bildungsgänge (vgl. KMK 1999, S. 26), insbesondere als eine willkommene Möglichkeit des Erwerbs „einer vertieften und erweiterten fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“ (MBWW Rheinland-Pfalz 1995, S. 397) betrachtet werden. Zudem wird ein Überblick zum Forschungsstand in Deutschland gegeben. Aus diesen theoretischen Überlegungen leiten sich die in den Studien untersuchten Fragestellungen ab.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der quantitativen Studie basieren aufgrund der besonderen Konzeption des bilingualen Unterrichts in Rheinland-

Pfalz (vgl. Abschnitt 2) in einer komparativen Betrachtung des englischsprachigen und deutschsprachigen bzw. regulären Erdkundeunterrichts durch bilinguale und nicht-bilinguale Schüler<sup>1</sup>:

- Wie beurteilen bilinguale Schüler den zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz? Gibt es Unterschiede zur Beurteilung des regulären Erdkundeunterrichts durch nicht-bilinguale Schüler?
- Wie schätzen bilinguale Schüler den Medien- und Methodeneinsatz im deutsch- und englischsprachigen Erdkundeunterricht ein? Gibt es Unterschiede zur Einschätzung des regulären Erdkundeunterrichts durch nicht-bilinguale Schüler?

In der qualitativen Studie, die den Schwerpunkt dieser Dissertation darstellt, wird die durch die Fragebogenauswertung gewonnene Schülersicht durch subjektive Sichtweisen vertieft. Als methodische Herangehensweise wurde hierbei das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien nach GROEBEN u. a. (1988) bzw. eine darauf basierende modifizierte Variante aus der Fremdsprachendidaktik (KALLENBACH 1996) zugrunde gelegt. Dieses Programm hat in die geographiedidaktische Forschung bisher noch keinen Eingang gefunden. Folgende Fragestellungen wurden hierbei untersucht:

- Welche Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht beschreiben Schüler und Absolventen, und wie beurteilen sie den bilingualen Erdkundeunterricht?
- Welchen Einfluss hat der bilinguale Unterricht auf die Einstellung zum Sachfach Erdkunde?
- Worin liegt die Motivation bzw. der Lernanreiz für die Schüler bzw. Absolventen begründet?
- Welche Unterschiede sehen die bilingualen Schüler bzw. Absolventen zwischen dem englischsprachigen und dem deutschsprachigen Erdkundeunterricht?
- Welche subjektiven Theorien zum bilingualen Erdkundeunterricht liegen den Aussagen der Schüler und Absolventen zugrunde?
- Wie beurteilen die Schüler und Absolventen den Zugang zur Kultur der Zielsprachenländer und den Beitrag zum interkulturellen Lernen durch den bilingualen Erdkundeunterricht?

---

<sup>1</sup> Der Kürze halber ist von „Schülern“ die Rede. Sofern keine Differenzierung erfolgt, sind damit selbstverständlich auch Schülerinnen gemeint.

## 2. Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz wird der bilinguale Erdkundeunterricht wie folgt organisiert (vgl. MBWW Rheinland-Pfalz 1995, 1996 und 2001): In der fünften und sechsten Klassenstufe erhalten die Schüler mindestens einstündig erweiterten Fremdsprachenunterricht. Ab Klasse 7 setzt der zweisprachige Erdkundeunterricht ein. Der in der Stundentafel vorgesehene Erdkundeunterricht wird dabei in der Fremdsprache erteilt; zusätzlich erhalten die Schüler aber auch jeweils eine Wochenstunde Erdkundeunterricht in deutscher Sprache. Der zweisprachige Sachfachunterricht in Rheinland-Pfalz ist daher mit dieser Stundenaufteilung im eigentlichen Sinn des Wortes „bi-lingual“; er unterscheidet sich damit von der Konzeption des bilingualen Unterrichts in vielen anderen Bundesländern. Der fremdsprachig erteilte Erdkundeunterricht wird dabei „grundsätzlich einsprachig erteilt, was die gelegentliche und didaktisch begründete Benutzung der deutschen Sprache nicht ausschließt“ (MBWW Rheinland-Pfalz 1996, S. 5).

Im Schuljahr 2000/2001 wurden in Rheinland-Pfalz 17 Gymnasien mit einem zweisprachigen deutsch-englischen Zug und 14 Gymnasien mit einem zweisprachigen deutsch-französischen Zug erfasst (Mitteilung vom MBWW, Stand 08.05.2001). Das entspricht zusammen bei einer Gesamtzahl von 137 Gymnasien in Rheinland-Pfalz<sup>2</sup> einem Anteil von etwa 22,5%, d. h. dass mehr als ein Fünftel der Gymnasien das bilinguale Angebot ermöglicht.

## 3. Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Studie

Zur Zeit der Planungsphase der Studie boten 15 Gymnasien den deutsch-englischen Zug in Rheinland-Pfalz an, neun davon im Sachfach Erdkunde. Für die Studie kamen jedoch aus organisatorischen Gründen nur sieben der neun Gymnasien in Rheinland-Pfalz in Betracht: An einem Gymnasium wurde der Pretest durchgeführt<sup>3</sup>; ein anderes Gymnasium war zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Einstiegsphase des bilingualen Angebots, d. h. es gab noch keine bilingualen Erdkundeklassen in der Mittelstufe. Sechs Gymnasien erklärten sich zur Teilnahme bereit. Aufgrund der besonderen Organisation des bilingualen Zuges an einigen Schulen durch ein alternierendes oder wahlweises Angebot mit dem Sachfach Geschichte konnten nur vier 8. Klassen, sechs 9. Klassen und drei

---

<sup>2</sup> Mündliche Mitteilung vom MBWW Rheinland-Pfalz; inklusive der staatlich anerkannten Privatschulen.

<sup>3</sup> Aufgrund von Änderungen im Fragebogen konnten diese Ergebnisse bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

10. Klassen bzw. Kurse sowie entsprechende Parallelklassen in den Schulen befragt werden.

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

Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, werden im Folgenden nur einige ausgewählte Ergebnisse zur komparativen Beurteilung des englischsprachigen und deutschsprachigen sowie zum Vergleich des englischsprachigen und regulären Erdkundeunterrichts vorgestellt.

### 3.1 Englischsprachiger und deutschsprachiger Erdkundeunterricht im Vergleich

Die Ergebnisse der komparativen Beurteilung werden in Tabelle 1 wiedergegeben. Generell lässt sich feststellen, dass die bilingualen Schüler den englischsprachigen Erdkundeunterricht im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht besser oder zumindest genauso gut finden, wobei bei den separaten Einschätzungen signifikante Unterschiede zu diesem Item in den Klassenstufen 9 und 10 ermittelt wurden. Nahezu 30 % der Schüler schätzen den englischsprachigen Erdkundeunterricht zudem als interessanter, wichtiger, sinnvoller und lehrreicher im Vergleich zum deutschsprachigen Erdkundeunterricht ein. Da sich zu diesen Items jedoch keine signifikanten Unterschiede in den separaten Einschätzungen ergeben haben, lässt sich vermuten, dass diese Einschätzung aufgrund übergeordneter Gesichtspunkte erfolgt und weniger aufgrund der Sachfachinhalte bzw. der Gestaltung des Unterrichts.

Jeweils ein großer Anteil der Schüler von etwa 45 % findet den englischsprachigen Erdkundeunterricht schwieriger und weniger verständlich. Über ein Drittel findet ihn zudem anstrengender. Auch die Unterschiede der separaten Einschätzungen zum englischsprachigen und deutschsprachigen Erdkundeunterricht werden in Bezug auf diese Items als signifikant ausgewiesen.

### 3.2 Englischsprachiger und regulärer Erdkundeunterricht im Vergleich

Beim Vergleich der Einschätzungen durch bilinguale und nicht-bilinguale Schüler lassen sich die ermittelten signifikanten Unterschiede wie folgt interpretieren: Der englischsprachige Erdkundeunterricht wird von bilingualen Schülern als besser, wichtiger und sinnvoller als der reguläre Erdkundeunterricht von den nicht-bilingualen Schülern eingeschätzt. Was den Schwierigkeitsgrad betrifft, so hat sich eine erstaunliche Diskrepanz

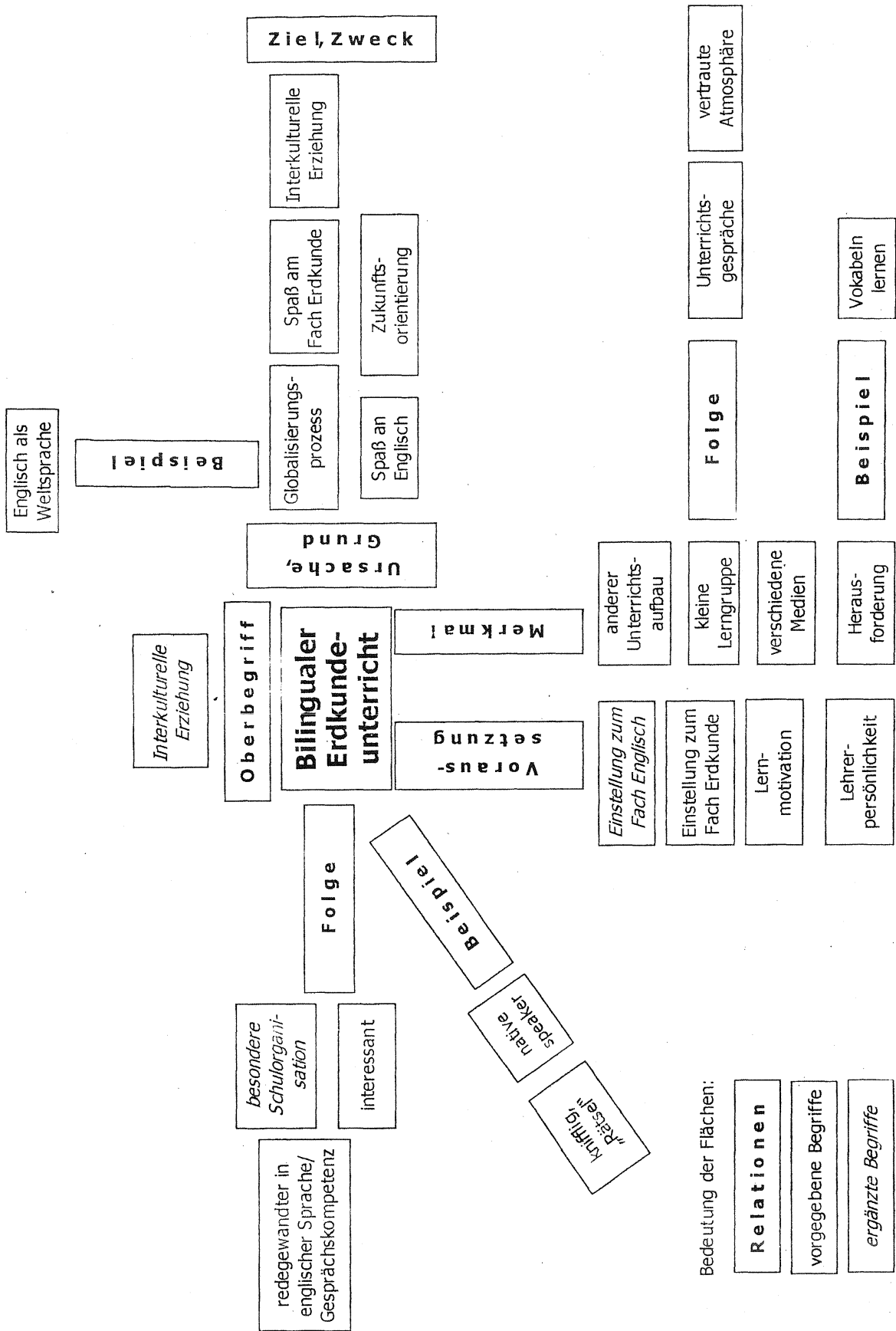


Abb. 1: Strukturbild einer Studentin

ergeben, insofern der englischsprachige Erdkundeunterricht im Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht einerseits als einfacher, andererseits als anstrengender und verwirrender eingeschätzt wird. Die Diskrepanz „anstrengender und einfacher“ könnte durch folgende Überlegung erklärt werden: Das Erschließen eines englischsprachigen Inhalts bzw. die Teilnahme am Unterrichtsgespräch ist einerseits durch die sprachlichen Hürden anstrengend. Andererseits ist es möglich, dass durch die zunächst noch unzureichenden sprachlichen Möglichkeiten spontane Ideen, thematische Vertiefungen oder Transferleistungen im Unterrichtsgespräch seltener aufgegriffen werden können. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass durch die didaktische Reduktion von Seiten der Lehrenden die Inhalte u. U. einfacher dargestellt werden und dadurch an Komplexität verlieren.

#### **4 Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie**

##### 4.1 Erhebungsverfahren

Insgesamt wurden elf Interviews geführt, vier davon mit Schülern und sieben mit Absolventen. Die Interviews, die in Schul- bzw. Universitätsräumen stattfanden, wurden teilstandardisiert an einem Leitfaden orientiert durchgeführt. Alle Interviews dauerten etwa eine Dreiviertelstunde (Phase I). Sie wurden auf Kassetten aufgezeichnet und transkribiert (Phase II). Zwei bis vier Wochen nach dem Interview fand ein Nachgespräch statt (Phase III). Die Teilnehmer wurden im zweiten Gespräch aufgefordert, Strukturbilder zu legen, die ihre Gedankengänge aus dem Interview widerspiegeln sollten. Dazu wurden ihnen Begriffskärtchen vorgelegt, die vorab von der Verfasserin angefertigt wurden und zentrale Formulierungen des Interviews wiedergaben (Phase II). Auch diese Gespräche wurden aufgezeichnet, aber nur punktuell transkribiert. Der Schwerpunkt der Forschungsarbeit lag in der anschließenden Auswertung und Interpretation der Interviews (Phase IV), die Strukturbilder dienten dabei lediglich als Korrektiv. Bei der Interpretation wurde, um den Grundgedanken der jeweiligen subjektiven Theorie herauszukristallisieren, die Häufigkeit bestimmter Ausdrücke/Begriffe oder die Häufigkeit, mit der ein Thema Gesprächsgegenstand wird, herangezogen (vgl. KALLENBACH 1996, S. 97).

Es wird deutlich, dass vor allem in den Phasen II und IV des Forschungsprozesses der Einfluss des/der Forschenden relativ groß ist. Die Interviews und die Auswertung bzw. Interpretationen sind aber zumindest mit dem Bewusstsein einer erforderlichen kritischen Haltung gegenüber der eigenen Subjektivität entstanden.

## 4.2 Subjektive Theorien von Schülern und Absolventen

Im Rahmen dieses Beitrags ist es selbstverständlich nicht möglich, die einzelnen subjektiven Theorien in ihrem vollen Umfang, d. h. mit allen ihren Facetten und Argumentationslinien vorzustellen und anhand von Interviewauszügen zu verdeutlichen. Daher wird im Folgenden lediglich ein Einblick gegeben.

Die Interviews lassen sich unter drei Kategorien einordnen, wobei anzumerken ist, dass es sich dabei um die Schwerpunkte handelt, die die subjektiven Theorien bestimmen. Es können aber auch Aspekte aus den anderen beiden Kategorien in einem Interview Gesprächsgegenstand gewesen sein.

Kategorien subjektiver Theorien:

1. Der bilinguale Unterricht ist verbunden mit persönlichem Ehrgeiz und einer Zukunftsorientierung und wird als Herausforderung betrachtet (s. Unterpunkt 4.2.1).
2. Die Fremdsprache wird als Spaßkomponente/Reiz gesehen und mit dem Ziel des ungezwungenen Anwendens verbunden.
3. Der bilinguale Unterricht wird als exklusive bzw. besondere Unterrichtserfahrung beschrieben (s. Unterpunkt 4.2.2).

Im Folgenden werden exemplarisch zwei subjektive Theorien in ihren Grundzügen vorgestellt. Um einen schnellen Überblick über die jeweiligen Argumentationslinien zu geben, wird hierzu das Strukturbild als eine Form der strukturierten Kurzzusammenfassung präsentiert. Da die einzelnen Aspekte darin jedoch ohne Gewichtung sind, kann die subjektive Theorie anhand des Bildes selbst nur annäherungsweise erschlossen werden. Zunächst wird eine Paraphrasierung des Strukturbildes vorgestellt, die sich überwiegend an den Formulierungen der Interviewpartner orientiert, bevor schließlich Anmerkungen zur subjektiven Theorie und deren Reichweite gemacht werden<sup>4</sup>.

### 4.2.1 Subjektive Theorie einer Studentin

- Persönlicher Hintergrund

In der subjektiven Theorie der Studentin ist die Zeit nach dem Schulbesuch im Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht von großer

---

<sup>4</sup> Die Darstellung der Sichtweisen wird im Indikativ vorgenommen. Die Interviewauszüge wurden zu besserer Lesbarkeit „abgerundet“ und gekürzt. Runde Klammern (...) bedeuten das Auslassen von wenigen Wörtern und Satzteilen, eckige Klammern [...] kennzeichnen das Auslassen größerer Passagen (von Fragen und Antworten) im Interview.



Bedeutung und wird daher kurz vorgestellt. Nach dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife wählte die Studentin Geographie und Anglistik als Fächer für das Studium des Lehramts an Gymnasien. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich kurz vor dem Abschluss ihrer universitären Ausbildung. In ihrer Examensarbeit hat sie geographische Fachbegriffe im bilingualen Erdkundeunterricht (Englisch) in unterrichtsbezogenen Materialien untersucht. Ihre im Interview beschriebene Sichtweise auf den bilingualen Unterricht, den sie als Schülerin erfahren hat, ist somit „durchtränkt“ bzw. „verfärbt“ von den theoretischen Kenntnissen, die sie während ihres Studiums und der Beschäftigung mit dem Thema ihrer Staatsexamensarbeit erworben hat (dies wird beispielsweise in Bezug auf die interkulturelle Erziehung deutlich). Gerade deshalb soll ihre subjektive Theorie, die eine differenzierte Auswertung erforderte, vorgestellt werden.

- Paraphrasierung des Strukturbildes (s. Abb. 1)

Bilingualer Erdkundeunterricht ist für die Studentin eine Unterrichtsform, die übergeordnet der interkulturellen Erziehung dient und die durch bestimmte Ursachen bzw. Gründe eingeführt und befürwortet wurde. Diese sind beispielsweise, dass die Schüler Spaß an Englisch und an Erdkunde haben sollten und dass diese Unterrichtsform dem Globalisierungsprozess entgegenkommt, da z. B. Englisch als Weltsprache vermittelt wird. Englisch gehört zunehmend mehr zum Alltag des Menschen, und durch den bilingualen Unterricht gehört Englisch mehr zum Alltag der Schüler, als es im normalen Unterricht der Fall ist. Voraussetzungen für den bilingualen Unterricht sind eine positive Einstellung zu den Fächern Erdkunde und Englisch sowie eine gewisse Lernmotivation auf Seiten der Schüler. Aber es muss auch eine Lehrmotivation vonseiten der Lehrkraft vorliegen, was mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun hat. Merkmale des Unterrichts sind, dass die Schüler verschiedene Medien kennen lernen (mehr als im normalen Unterricht) und dass der Unterricht für sie eine Herausforderung bedeutet, z. B. in Form von Vokabeln lernen. „Für mich war es halt, weil der bilinguale Unterricht eine Herausforderung ist, immer ein knifflig zu lösendes Rätsel“. Zudem ist der Unterricht anders aufgebaut als im normalen Erdkundeunterricht. Die Lerngruppe ist kleiner, und dadurch ist es besser möglich, Unterrichtsgespräche zu führen als in einer großen Lerngruppe. Als Folge des bilingualen Unterrichts ergibt sich, dass er für die Schüler interessant ist und dass sie redogewandter in der englischen Sprache werden bzw. allgemein ihre Gesprächskompetenz gefördert wird. Für die Schüler bedeutet der Unterricht aber auch einen Mehraufwand. Als Beispiel für eine besondere

Erfahrung mit dem bilingualen Erdkundeunterricht ist der *native speaker* zu nennen, der eigentlich die beste Lehrperson für den bilingualen Unterricht darstellt. Der günstigste Fall ist, wenn er aus dem Zielsprachenland kommt, aber die Lehrerausbildung in Deutschland absolviert hat. Dieser Fall ist aber nur selten gegeben.

- Grundgedanke und Reichweite der subjektiven Theorie

In der subjektiven Theorie kommt zum Vorschein, dass der bilinguale Unterricht als eine persönliche Herausforderung gesehen wird.

*(1) Herausforderung als Schülerin*

Dass ihr der englischsprachige Erdkundeunterricht soviel Spaß gemacht hat, führt sie auf ihre Persönlichkeit und ihren „Enthusiasmus“ für das Fach Geographie und das Fremdsprachenlernen zurück. Ausschlaggebend für die positive Einstellung zum bilingualen Unterricht war aber vor allem ihre Einstellung zur englischen Sprache bzw. die damit verbundene Herausforderung im fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht, die schließlich einen *Halo-Effekt* (Ausstrahlungseffekt) auf ihre Einstellung zu bilingualen Sachfächern ausübte.

(...) In der fünften und sechsten Klasse war Geographie für mich eher ein schlechteres Fach, (...) es hat mich eigentlich auch nicht so interessiert. [...] aber dann, als es in der 7. Klasse mit dem Bilingualen angefangen hatte, neuer Lehrer (...), die Atmosphäre war nicht mehr ganz so steif wie vorher, dann hat sich das irgendwie schlagartig geändert, dass ich mich auf einmal mehr dafür interessiert habe. [...] Es war einfach, *dass jetzt auf einmal ein Unterrichtsfach in Englisch war und das war irgendwie ein neuer Anreiz, sich 'n bisschen mehr dahinter zu klemmen.*

---

(...) bei mir hat's auch größtenteils daran gelegen, weil ich gern Geographie gemacht habe, aber da muss man auch wieder sehen, *Geschichte und Sozialkunde haben mir im Bilingualen auch mehr Spaß gemacht als der deutschsprachige Unterricht*, obwohl ich Geschichte und Sozialkunde eher weniger gemocht hatte. [...] *Also Englisch habe ich schon sehr gerne gemocht.* [...] Das macht's irgendwie interessanter. Es ist schwer zu erklären – ich vergleiche das immer mit so einer Art Rätsel, was man zu lösen hat, dass das *'n bisschen kniffliger gemacht wird und wenn es kniffliger wird, dann ist es auch interessanter.*

---

(...) *ich bin sowieso eher so'n Typ, dass mich eigentlich nur Sachen interessieren, die mich auch irgendwo herausfordern.* Wenn etwas für mich zu einfach ist, dann interessiert mich das auch überhaupt nicht (...).

In der Darstellung der Lerngruppensituation kommt die Reichweite ihrer subjektiven Theorie zum Vorschein. Es wird dabei deutlich, dass sich durch die Herausforderung, die an die Gruppe gestellt wird, ein besonderes Gemeinschaftsgefühl der bilingualen Gruppe bilden kann. Dieses Gefühl hat sich in ihrem Fall jedoch erst im Laufe der Schulzeit herausgebildet:

(...) viele wurden geschoben, aber auch viele, die geschoben wurden am Anfang, haben das Programm verlassen. (...) ich weiß, dass die, die bis zum Schluss dabei geblieben sind, von sich aus dabei bleiben wollten. Und nicht, dass die Eltern gesagt haben „So, du ziehst das jetzt bis zum Schluss durch!“, sondern es war so die Gruppe, die wirklich dazu bereit war, das für sich durchzuziehen bis zum Schluss.

#### (2) Herausforderung als Lehrkraft im bilingualen Unterricht

Die Studentin beabsichtigt, als Lehrerin im bilingualen Unterricht tätig zu werden. Da der bilinguale Unterricht ihrer Meinung nach eine sorgfältige, reflektierte Planung erfordert und somit hohe Anforderungen an die Lehrkraft stellt, ist die persönliche Herausforderung auch für ihre geplante berufliche Zukunft gegeben.

(...) ich glaub, das liegt auch noch größtenteils daran, dass man sich als Lehrer im deutschen Erdkundeunterricht diesen ganzen Unterrichtsprozess nicht so bewusst macht wie im englischsprachigen Erdkundeunterricht. Man reflektiert mehr drüber, was mache ich jetzt, wie mach ich's, was setze ich ein etc. (...)

Die Reichweite ihrer Theorie im Hinblick auf ihre zukünftige Lehrerrolle ist darin zu sehen, dass die bilingualen Lehrkräfte über besondere pädagogische und sprachliche Kompetenzen verfügen müssen. Eine wichtige Eigenschaft als Lehrkraft im bilingualen Unterricht ist, das richtige Maß zu finden bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten auf einem sprach-, fach- und schülergerechten Niveau, wobei dem fremdsprachlichen Stand der Schüler besonderes Augenmerk zukommen muss. Eine Überforderung könnte daher mit einer Demotivierung einhergehen.

(...) ein guter Lehrer ist für mich jemand, der (...) *die Schüler so motiviert halten kann, dass sie nicht vom bilingualen Unterricht abspringen.*

#### 4.2.2 Subjektive Theorie eines Schülers

- Paraphrasierung des Strukturbildes (s. Abb. 2)

Die allgemeinen Absichten und Ziele des bilingualen Erdkundeunterrichts sieht der Schüler darin, die Fachinhalte näher zu bringen und den Ausdruck in der Fremdsprache zu fördern. Dies wird z. B. durch die Texte in

englischen Schulbüchern erreicht, die meistens einfacher geschrieben sind als in deutschen Schulbüchern und die sowohl die Sprache als auch andere Sichtweisen vermitteln. Das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht ist dabei für die Zukunft wichtiger als das Fachlernen. Die Schüler lernen den Umgang mit der Fremdsprache und ein gewisses Grundvokabular, das später nützlich sein kann. Voraussetzungen für den Unterricht sind ein grundsätzliches Textverständnis, eine Lernbereitschaft und außerdem Interesse für die Sprache bzw. für das Lernen der Sprache, was eigentlich gleichbedeutend ist „mit einer Elite, weil das ja nicht alle zeigen, sondern nur eine bestimmte Gruppe von Schülern“. Eine Folge von bilingualem Unterricht ist, dass die Schüler mehr Vokabeln oder Fachausdrücke lernen, was dann wiederum bewirkt, dass sie sich besser in der Sprache ausdrücken können, „was halt 'ne Art Nebenwirkung ist“. Bilingualer Unterricht ist geprägt durch eine einfache Darstellung der Inhalte durch den Lehrer, wobei eine gute Aussprache des Lehrers eine wesentliche Voraussetzung ist. Diese besitzt zum Beispiel ein *native speaker*. Die Wortwahl des Lehrers steht in Wechselwirkung damit, dass die Fachinhalte am Anfang eher einfach und oberflächlich dargestellt werden, wobei mit zunehmender Spracherfahrung auf Seiten der Schüler eine tiefgründigere Behandlung möglich wird. Durch die hohen Ansprüche im bilingualen Unterricht werden die bilingualen Schüler von der Gesellschaft eher positiv bewertet. Generelle Merkmale des bilingualen Erdkundeunterrichts sind, dass er interessant ist und dass mehr Schaubilder eingesetzt werden als Texte. Zudem sind die Schüler wegen der Sprache mehr gefordert und sollen selber viel sprechen bzw. aktiv sein, d. h. es erfolgt weniger eine „Berieselung“ durch den Lehrer (was eher im deutschsprachigen Erdkundeunterricht der Fall ist).

- Grundgedanke und Reichweite der subjektiven Theorie

Der Grundgedanke der subjektiven Theorie lautet in etwa wie folgt: Bilingualer Unterricht ist ein interessantes und exklusives Angebot für sprachbegabte, lernbereite und selbstbewusste Schüler zur Verbesserung der Sprachkompetenz. Wesentliche Voraussetzungen für das bilinguale Angebot sind eine kontinuierliche Lernbereitschaft sowie eine gewisse Sprachbegabung, die z. B. auch beim Textverständnis eine Rolle spielt. Die besonderen Eigenschaften bilingualer Schüler werden mit dem Anforderungs- und Anspruchsniveau des bilingualen Unterrichts, der eine hohe Konzentration und aktive Mitarbeit beim Verständnis der Inhalte erfordert, begründet. Damit wird deutlich, dass das Angebot nicht für jeden Schüler empfehlenswert ist und eine Selektion von Schülern stattfinden muss. Mit der Auswahl der „Besten“ in die bilinguale Klasse

ergibt sich für die bilingualen Schüler eine Erwartung, die von außen (Eltern, Schule) an sie herangetragen wird und die bei dem Schüler vor allem in der Anfangsphase eine hohe Lernmotivation bewirkt hat.

*Wenn man bilingual macht, sollte man sowieso bereit sein, dann auch öfter zu lernen oder auch lernen wollen. Sonst macht man es ja nicht. Dann ist es ja nur Zeitverschwendung eigentlich, weil es ja Zusatzstunden sind, die man sonst ja frei hätte.*

---

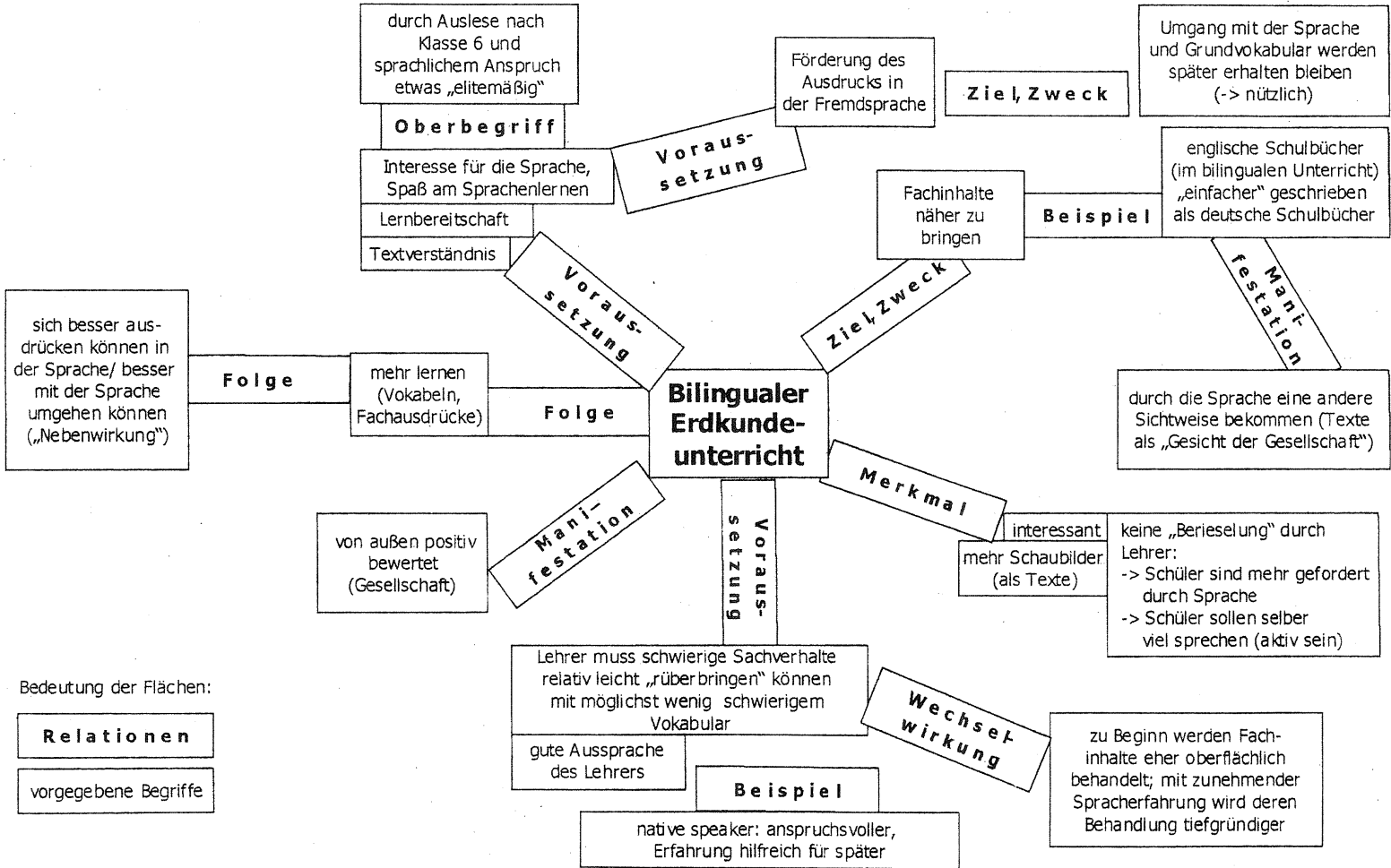
*Ich denk mir, dass dann der Englischlehrer schon weiß, dass er uns mehr fordern kann, so Ansprüche könnten schon höhere gestellt werden. In der fünften sind ja schon fünf oder sechs Klassen, davon sind ja schon mindestens drei bilinguale. Und die müssen dann in der 7. Klasse zu einer bilingualen Klasse zusammengefasst werden. Da werden von denjenigen die Besten da reingeholt. Die haben dann schon eher einen höheren Stellenwert.*

Die Reichweite der subjektiven Theorie kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass der Schüler die Lernbereitschaft und den hohen Anspruch, der an die Schüler gestellt wird, betont. Er sieht daher eine gesellschaftliche Bedeutung des bilingualen Unterrichts darin, dass diejenigen, die am Angebot teilnehmen und sich somit freiwillig einer zusätzlichen Anforderung aussetzen, entsprechend Anerkennung „von außen“ erhalten. Mit dieser Einschätzung wird noch einmal der exklusive Charakter des Angebots hervorgehoben. Er beschreibt eine Art *Halo*-Effekt in Bezug auf die gesellschaftliche Wertung: wenn jemand das bilinguale Angebot absolviert hat, werden ihm dadurch Eigenschaften wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Sprachbegabung bzw. Sprachkompetenz, Ehrgeiz und Selbstvertrauen zugeschrieben, die in einer leistungsbezogenen Gesellschaft von großer Bedeutung sind.

Vielleicht wird man schon so angesehen, wenn man bilingualen Unterricht hat, weil es ja eigentlich zeigt, dass man bereit ist, da auch ein bisschen zusätzlich zu machen und sich auch fordern will. Dass die andern das halt von außen jetzt positiv bewerten. Zum Beispiel kann es ja auch ein Zeichen von Selbstvertrauen sein, wenn man sich dann überhaupt auch traut, so was zu machen, wenn man das auch gar nicht gekannt hat vorher.

## **5 Fazit und Ausblick**

Die Ergebnisse der quantitativen Studie können mit den Aussagen der Interviews größtenteils begründet werden. In allen elf ermittelten subjektiven Theorien kommt zum Ausdruck, dass der bilinguale Unterricht als eine sehr positive Unterrichtserfahrung empfunden wird. So wird er



Bedeutung der Flächen:

**Relationen**

vorgegebene Begriffe

Abb. 2: Strukturbild eines Schülers

spontan z. B. als „abwechslungsreich“, interessant, „aktuell“ und „motivierend“ beschrieben. Die wesentlichen Gründe für die positive Einschätzung können intrinsischen und extrinsischen Bedingungen zugeordnet werden. Zu den intrinsischen Bedingungen (Schülerpersönlichkeit und Einstellung zum Lernen) zählen:

- eine besondere Affinität zur Fremdsprache und eine gewisse Begabung für das Lernen von Fremdsprachen überhaupt sowie
- der persönliche Ehrgeiz bzw. Leistungsanspruch, durch den der bilinguale Unterricht als eine besondere oder generelle Herausforderung gesehen wird.

Diese Bedingungen haben zumeist zu einer kontinuierlichen Lernbereitschaft beigetragen. Die extrinsischen Bedingungen sind durch die Andersartigkeit und die Besonderheiten des bilingualen Unterrichts gekennzeichnet. Hierzu gehören:

- die Bildung kleiner Lerngruppen, durch die eine besondere Beziehung zu den Mitschülern und zur Lehrkraft aufgebaut wird;
- der *native speaker* als Lehrkraft, der seinen kulturellen Hintergrund in den Unterricht „hineinträgt“;
- die besondere pädagogische und fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte;
- der ungezwungene und anwendungsbezogene Gebrauch der Fremdsprache;
- die Freiwilligkeit der Teilnahme am bilingualen Unterricht sowie
- die Exklusivität durch die Auslese nach der 6. Klasse bzw. der Charakter des „exklusiven Zusätzlichen“.

Alle diese Aspekte haben mehr oder weniger die Durchführung und Gestaltung des bilingualen Unterrichts beeinflusst. Es wird somit deutlich, dass der bilinguale Sachfachunterricht gerade durch diese besonderen Bedingungen gegenüber anderen Schulfächern besticht. Auf der anderen Seite wurde er von den Schülern als „normal“ charakterisiert. Dies wird vor allem mit der Leistungsbeurteilung durch Noten bzw. durch Hausaufgabenüberprüfungen begründet. Die Darstellung der „Normalität“ bezieht sich also auf grundsätzliche Aspekte des Schulbetriebs und befindet sich damit auf einer anderen „Ebene“ von Unterricht als die Besonderheiten der extrinsischen Bedingungen, die das konkrete Unterrichtsgeschehen und den Zugang zum bilingualen Angebot betreffen.

In Hinsicht auf die Fachinhalte kann mit Hilfe der qualitativen Studie die Diskrepanz der Items „einfach“ und „anstrengend“ aus der quantitativen Studie erklärt werden. So werden die Sachfachinhalte im fremdsprachigen Erdkundeunterricht der Mittelstufe als einfacher und oberflächlicher im

Vergleich zum regulären Erdkundeunterricht empfunden. Es wird zudem angemerkt, dass vor allem in der 7./8. Klassenstufe zunächst die Fremdsprache im Vordergrund steht und somit der Anfangsunterricht eher Sprachenlernen als Fachlernen ist. Auf der anderen Seite wird konstatiert, dass aufgrund der „aktiven“ Schülerrolle, d. h. der kontinuierlichen Lernbereitschaft und notwendigen Konzentration, der fremdsprachige Erdkundeunterricht anstrengender bzw. fordernder ist. Zudem findet ein intensives Auseinandersetzen mit den Inhalten statt, so dass diese besser behalten werden. Somit sind mit dem Lernen im fremdsprachigen Sachfachunterricht lernpsychologische Vorteile verbunden, wie z. B. eine größere Motivation und Verarbeitungstiefe, die sich letztlich auch auf die Fachkompetenz positiv auswirken. Insgesamt lässt sich daher konstatieren, dass das bilinguale Angebot in Bezug auf das Lernen der Fachinhalte nach Einschätzung der Schüler und Absolventen zumindest keine negativen Auswirkungen hatte.

Aufgrund der positiven Resonanz vonseiten der Schüler ist es sehr wahrscheinlich, dass das punktuelle oder phasenweise Einbringen einer Fremdsprache als Informationsträger bzw. Kommunikationsmittel auch im regulären Erdkundeunterricht eine Bereicherung darstellen kann. Möglicherweise könnten dabei andere Motivationstypen als sonst im regulären Sachfachunterricht „angesprochen“ werden.

Das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien hat sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit als angemessen erwiesen. Es dürfte auch in Bezug auf die Erforschung subjektiver Theorien zu bestimmten geographischen Fachinhalten bzw. Themenbereichen als methodischer Zugang geeignet sein.

## Literatur

GROEBEN, N./ WAHL, D./ SCHLEE J./ SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts. – Tübingen.

KALLENBACH, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – Tübingen.

KMK (Hrsg., 1999): Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4.1.1999. (Auftrag im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 7.10.1994). Stand 1998.

MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg., 1995): Bilinguale Züge an Gymnasien.



- Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 5. Juli 1995 (1544C-Tgb.Nr.62/93). – In: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 397-406.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg., 1996): Lehrplanentwurf – Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I (Englisch). Grünstadt.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg., 2001): Bilinguale Züge an Gymnasien – Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17. Januar 2001 (1544C-Tgb.Nr. 2362/00). – In: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 337-338.
- MEYER, C. (2003): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts – Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. [Dissertation Universität Trier]  
<http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.htm>
- WEBER, R. (1993): Bilingualer Unterricht und internationale Erziehung. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 23). – Nürnberg.

### Summary

Research in bilingual programmes is „en vogue”. Scientists investigate the peculiarities and problems of bilingual teaching. In this context the following article presents some results of the author’s thesis, i. e. the exploration and evaluation of bilingual learning of geography from a geographical point of view. First the article gives a review of the contents and scientific questions of this thesis. After that a few results of the research are presented. The empirical studies investigate the importance, perception and assessment of the bilingual geography learning at grammar schools from the point of view of the learners, using both quantitative and qualitative methods. The first part of the surveys is based on a questionnaire. The second one supports the results of the questionnaire by the description of subjective theories. These subjective theories are based on interviews. In this case the main emphasis lies on the description of two subjective theories. Finally some essential conclusions of the studies are pointed out.