



Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundeschulbüchern

– untersucht anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen

Dieter Klaus, Axel König

Zitieren dieses Artikels:

Klaus, D., & König, A. (2002). Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundebüchern – untersucht anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen. *Geographie und ihre Didaktik*, 30(1), S. 14-33. doi 10.60511/zgd.v30i1.276

Quote this article:

Klaus, D., & König, A. (2002). Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundebüchern – untersucht anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen. *Geographie und ihre Didaktik*, 30(1), pp. 14-33. doi 10.60511/zgd.v30i1.276

Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundeschulbüchern

untersucht anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen

von DIETER KLAUS (Bonn) und AXEL KÖNIG (Hamm)

1. Einleitung

Die Ziele, wissenschaftlichen Leitbilder und didaktischen Konzeptionen des Geographieunterrichts werden in Deutschland in den Richtlinien der Bundesländer, in Frankreich in den sogenannten „*programmes*“ vorgegeben. In dieser Untersuchung sollen jeweils sechs französische und deutsche Erdkunde-Schulbücher, die ausnahmslos in den Jahren zwischen 1992-1998 erschienen sind, bezüglich der Umsetzung dieser Ziele, Leitbilder und Konzeptionen vergleichend anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen sowie Fragestellungen analysiert werden.

2. Schulische Rahmenbedingungen

Der französische Staat ist zentralistisch, der deutsche föderalistisch organisiert. Die unterschiedlichen Organisationsstrukturen wirken sich auf die Schule und die Lehrplanentwicklung und als Folge davon auch auf die Konzeption der Lehrbücher aus (GROSSE / LÜGER 1996).

Alle bildungspolitischen Initiativen gehen in Frankreich vom Erziehungsministerium in Paris aus, in Deutschland von den Kultusbehörden der Bundesländer. Die Ziele und Inhalte schulischer Bildung werden in den *programmes* (Ministère de l'éducation nationale, 1998a,b) bzw. den Richtlinien (z. B. Kultusministerium des Landes NRW, 1997, 1999) formuliert, die in Frankreich einheitlich im ganzen Land, in Deutschland jedoch nur in den einzelnen Bundesländern gültig sind. Dementsprechend gelten die Schulbücher in ganz Frankreich in gleicher Form, in Deutschland müssen sie für jedes Bundesland den jeweiligen Richtlinien angepaßt werden. Die ständige Kultusministerkonferenz der Länder versucht allerdings, auf eine Vereinheitlichung hinzuwirken.

Die Verlage können in Frankreich folglich die Schulbücher für eine viel größere Auflage als in Deutschland konzipieren und deshalb deutlich mehr in die Gestal-

tung der Bücher, insbesondere in den Druck, die Qualität, Quantität und Aktualität der Grafiken, Tabellen und Karten etc. investieren als die deutschen Verlage.

Anders als in Deutschland sind schulische Prüfungen wie das *brevet* nach der 3^e und das dem deutschen Abitur entsprechende *baccalauréat* in Frankreich zentralisiert. Nur in den Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern gibt es in Deutschland auf Bundeslandebene ein Zentralabitur. Die für ganz Frankreich durch die Zentralprüfungen erzwungenermaßen einheitlichen Prüfungsanforderungen führen zu einem nationalen Leistungswettbewerb, in dem die Besten dadurch ausgezeichnet werden, daß sie die Studienberechtigung in den von ihnen gewünschten Fächern an den besten Universitäten Frankreichs erhalten. Der deutsche „*numerus clausus*“ ist diesem Leistungswettbewerb nicht vergleichbar, da sowohl die Prüfungsanforderungen wie auch die Notengebung nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch von Schule zu Schule völlig uneinheitlich sind.

Die Fähigkeit zur Reproduktion möglichst umfangreicher Stoffmengen wird durch das französische Prüfungssystem begünstigt. Da der Frontalunterricht die Unterrichtsform ist, in der den Schülern pro Zeiteinheit die größte Informationsmenge präsentiert werden kann, ist diese Unterrichtsform bis heute in Frankreich dominant. Vom Lehrer präsentiertes und in den Schulbüchern zusammengefaßtes Faktenwissen muß nicht selten für die Prüfungen mehr oder weniger auswendig gekonnt werden. Interaktions- und Spielformen, aber auch Gruppenarbeit führen nach Ansicht vieler französischer Lehrer deshalb zu einem unverantwortbaren Verlust an Zeit, Konzentration und zielorientierter Schüleraktivität (RAPPECKER 1990).

In Deutschland können zeitaufwendige freie Arbeitsformen und kreatives, eigenverantwortliches Lernen stärker zum Einsatz kommen, weil die Prüfungsfragen bei deutschen Abschlußprüfungen nicht wie in Frankreich an dem ausgerichtet werden, was die Schüler gemäß den Richtlinien insgesamt wissen sollten, sondern an dem, was tatsächlich in der jeweiligen Schule schwerpunktmäßig vermittelt wurde. Diese Vorgehensweise macht es lohnend, eng begrenzte Bereiche besonders intensiv auf Kosten anderer zu vermitteln.

Als Folge dieser Unterschiede sollten Schulbücher in Frankreich eher einen Lernbuchcharakter, in Deutschland hingegen stärker den Charakter eines Arbeitsbuches haben. Lernbücher sind so ausgelegt, daß die Schüler diese Bücher

sehr gut zur wiederholenden Nachbereitung des Unterrichts nutzen können; Arbeitsbücher sollen so ausgelegt sein, daß Schüler anhand des angebotenen Materials in der Lage sind, eigenständig Inhalte zu erarbeiten (JANDER 1982; HILLERS 1982/83).

In Frankreich setzt sich der Leistungswettbewerb nicht nur im Hochschulsystem, sondern auch bei der Übernahme von Junglehrern in den Schuldienst fort. Lehramtsanwärter, die ihr Studium mit einem Abschluß (einer *license* oder aufbauend darauf einer *maîtrise*) beendet haben, nehmen an den sogenannten „*concours*“ für den *Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré (CAPES)* bzw. für die *agrégation* teil. Auf diese Prüfungen bereiten sie sich in ein- oder zweijährigen Kursen vor. Bei diesen *concours* werden insgesamt nur so viele Titel entsprechend dem Leistungsranking vergeben, wie tatsächlich freie Lehrerstellen auf dem Arbeitsmarkt vorhanden sind. Es ist nachvollziehbar, daß die Lehrer, die in all den schulischen und universitären Leistungswettbewerben erfolgreich waren, nur auf sehr wenige eigene Erfahrungen mit anderen Unterrichtsformen als dem Frontalunterricht zurückgreifen können. Sie werden sich deshalb bevorzugt für Schulbücher entscheiden, die geeignet sind, lehrerzentrierten Unterricht zu begleiten.

3. Wissenschaftliche Leitbilder und didaktische Konzeptionen der *programmes* und Richtlinien

Die wissenschaftlichen Leitbilder und didaktischen Konzeptionen des Faches Erdkunde werden aus den französischen *programmes* für die Jahrgangsstufen des *lycée* und aus den deutschen Richtlinien für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministère de l’éducation nationale, 1998 a,b und Kultusministerium des Landes NRW 1997, 1999) extrahiert. Die Jahrgangsstufen des *lycée* entsprechen der Sek. II.

In den *programmes* werden „Lerninhalte“ dargestellt, die entsprechend dem wissenschaftlichen Leitbild einer länderkundlichen Betrachtung strukturiert sind. Frankreich, das Heimatland der Schüler, wird zu Vergleichen immer wieder herangezogen und spielt deshalb durchgängig eine ganz herausragende Rolle. Bei allen Themen wird außerdem durchgängig in der Oberstufe der Aspekt der Umweltproblematik einbezogen. In einem abschließenden Schritt sollen alle Elemente des Landschaftssystems, insbesondere der Mensch-Natur-Zusammenhang, in einer Synthese modellhaft dargestellt werden.

Bei dieser Vorgehensweise sollen Fachwissen (*connaissances/ savoirs géographiques*), die Fähigkeit zur Reflexion (*apprentissage de la réflexion*) sowie die Fähigkeit zur kritischen Bewertung komplexer Probleme (*la raison critique*) erworben werden. Die bevorzugt länderkundlich angeordneten Lerninhalte sollen problemorientiert (*une approche problématique*) erarbeitet werden, damit das Verständnis für die heutige Welt (*comprendre le monde contemporain*) wächst und die Schüler/-innen als mündige Bürger (*agir en citoyen*) bewerten und entscheiden können. Die Kenntnis und das Verständnis der Bürgerrechte und -pflichten sollen dem Schüler außerdem die Eingliederung in die Gesellschaft (*insertion dans la cité*) und in die Prinzipien der Demokratie erleichtern sowie sein demokratisches Werteverständnis und seine Fähigkeit zur Toleranz festigen (DESPLANQUES 1991; INRP 1997).

Besonderes Gewicht erhält in den „programmes“ die Methodenkompetenz. Genannt werden Methoden des selbständigen Arbeitens, das Interpretieren von Karten- und Bildmaterial sowie das eigenständige Verfassen von Texten. Besonders durch die Methodenbeherrschung kann die geistige Entwicklung (*formation intellectuelle*) des Schülers dann gefördert werden, wenn die Methoden vom Schüler eigenständig zur kritischen Betrachtung und Analyse gegensätzlicher Standpunkte eingesetzt werden, um zu einem persönlichen Urteil zu gelangen. Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/-innen sollen so geschult werden, daß diese in stringenter, gut verständlicher Form Texte, Karteninterpretationen, Analysen, Synthesen etc. mündlich und schriftlich erstellen können.

Zu den Unterrichtsmethoden wird in den „programmes“ ausgeführt, daß zwischen den verschiedenen Unterrichtsmethoden oft „künstliche Gegensätze konstruiert würden“. Wörtlich heißt es in deutscher Übersetzung: „Einige Sequenzen Frontalunterricht schulen und überwachen den Schüler, andere stellen nur analytische Informationen bereit; einige Sequenzen des Schülergespräches fördern dessen Ausdrucksfähigkeit und seine Selbständigkeit, andere lassen dem Schüler nur Gelegenheit zu kurzzeitigen und rein formellen Eingriffen ins Unterrichtsgeschehen“. Bestimmend für die Auswahl der Unterrichtsmethode ist in Frankreich das Erreichen der kognitiven Unterrichtsziele.

Der allgemeine Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe wird in den NRW-Richtlinien, im Unterschied zu den „programmes“, in einer Vertiefung der Allgemeinbildung, einer wissenschaftspropädeutischen Bildung und der Erlangung der Studierfähigkeit sowie der Fähigkeit zur eigenverantwortlichen

Berufswahl gesehen. Diese drei didaktischen Regulative bestimmen die fachlichen und methodischen Bereiche – einschließlich der Methoden und Formen selbständigen Arbeitens – des Faches Erdkunde, die im Unterricht der Sekundarstufe II behandelt werden sollen.

In den NRW-Richtlinien werden nicht wie in den *programmes* erstrangig Lerninhalte, sondern Lernziele bzw. Lernintentionen formuliert, die nach dem wissenschaftlichen Leitbild einer allgemein-geographischen Betrachtungsweise strukturiert sind. Die allgemeinen Ziele des Erdkundeunterrichts werden in Form von Verhaltensdispositionen angegeben. Über „Raumwahrnehmung“ und „Raumorientierung“ hinaus soll das Leben auf der Erde als „Leben im Raum“ sowie als „Ausdruck gesellschaftlichen Handelns“ begriffen werden. Damit sollen die Fähigkeit und Bereitschaft geschult werden, „die nahe und ferne räumliche Umwelt zu verstehen und selbstbestimmt und solidarisch an ihrer Entwicklung und Bewahrung mitzuarbeiten“. Das tiefere Verständnis von Globalisierung, von Regionalisierung, vom Zusammenwirken der „Heimat mit der Welt“, von „Nähe und Ferne“, vom „lokalen Handeln und globalen Denken“ etc. (KROSS 1991; 1995) soll zur allmählichen Ausbildung einer Handlungskompetenz führen, die im Fach Erdkunde als Raumverhaltenskompetenz bezeichnet wird (KÖCK 1996; 1997) und über das Ziel des bloßen „Verständnisses“ der Welt, wie es in den französischen *programmes* gefordert wird, hinausgeht.

Ein ganzes Kapitel der NRW-Richtlinien der Sek. II ist den Methoden und Formen selbständigen Arbeitens gewidmet. Auch in den französischen *programmes* wird der Bereich des Methodenlernens und des selbständigen Arbeitens hoch bewertet. Selbständiges Arbeiten in Form von eigenständiger Informationsbeschaffung wird in Frankreich wegen des ganztägigen Unterrichts (9.00 - 17.00 Uhr) und der damit verbundenen Aufgabenbearbeitung in sogenannten Informationszentren, die an fast allen französischen Schulen eingerichtet wurden, stark gefördert (GROSSE / LÜGER 1996).

Verallgemeinernd kann für die französischen *programmes* und die NRW-Richtlinien festgehalten werden, daß in Frankreich das Weltverständnis, in Deutschland hingegen die Handlungs- bzw. Raumverhaltenskompetenz stärker betont werden. In beiden Ländern wird die Erziehung zum mündigen Bürger und zur Methodenkompetenz erstrebt. Übereinstimmungen bestehen in vielen affektiven und kognitiven Zielen, insbesondere hinsichtlich der Behandlung von Disparitäten, der Förderung von Toleranz und internationaler Solidarität sowie der Bewahrung der Umwelt.

In Frankreich wird der gesicherten Vermittlung der Lerninhalte eindeutig eine größere Bedeutung als der dabei angewandten Methodik beigemessen. In Deutschland haben Sozialformen des selbständigen Arbeitens und der kreativen und freien Unterrichtsgestaltung einen großen Stellenwert. In Frankreich wird die Bedeutung von Kartenarbeit betont, während diese in den NRW-Richtlinien gleichwertig neben die Arbeit mit anderen geographischen Medien gestellt wird. Für die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten wird in Frankreich wie in Deutschland das induktive Verfahren bevorzugt.

4. Auswahl französischer und deutscher Erdkundeschulbücher

Eine Analyse der Ausstattung französischer und deutscher Erdkundeschulbücher wird für die Unterrichtswerke der Sekundarstufe II, die in Frankreich den Jahrgangsstufen 2^e, 1^{re} und *terminale des lycée* entspricht, durchgeführt. Die zu analysierenden Schulbücher sollen den aktuellen Stand der Lehrwerkkonzeptionen beider Länder widerspiegeln. Aus diesem Grunde wurden nur Veröffentlichungen aus den 1990er Jahren berücksichtigt. Schulbücher gelten in Frankreich für das ganze Land, in Deutschland wurden Erdkundeschulbücher für das einwohnerstärkste Bundesland Nordrhein-Westfalen stellvertretend für die Bundesrepublik ausgewählt. Für jedes Land wurden sechs Schulbücher der jeweils wichtigsten Schulbuchverlage analysiert. Dadurch werden bei den folgenden Auszählungen bezüglich der Ausstattung der Erdkundebücher auch Unterschiede in den Konzeptionen der nationalen Verlage deutlich.

Folgende französische Erdkundeschulbücher gehen in die Analyse ein: Nathan: *Géographie 2^e* (1993); Magnard: *La France dans l'Espace Européen, 1^{re}* (1994); Hachette: *Géographie du temps présent, Classes de Terminales* (1992); Nathan: *L'Espace Mondial, Terminales* (1998); Belin: *Les hommes et la Terre, 2^e* (1997); Belin: *La France en Europe et dans le monde, 1^{re}* (1997).

Folgende deutsche Erdkundeschulbücher werden betrachtet: Cornelsen: *Mensch und Raum, 12./13. Schuljahr, Gymnasiale Oberstufe* (21998); Cornelsen: *Mensch und Raum, 11. Schuljahr, Gymnasiale Oberstufe* (1992); Seydlitz: *Geographie, S II, Band 1* (1998); Seydlitz: *Erdkunde 2* (1995); Klett: *Fundamente, Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II* (1994); Westermann: *Heimat und Welt, Geographische Grundlagen für das 11.- 13. Schuljahr* (1997).

5. Kategorien zur Bewertung der Ausstattung von Erdkundeschulbüchern

Die Konzeption eines Erdkundeschulbuches kann durch die Analyse verschiedener Ausstattungskategorien ermittelt werden. In dieser Untersuchung sollen die Häufigkeiten der unterschiedlichen Darstellungsmedien und der verschiedenen Arten von Arbeitsaufträgen bzw. Fragestellungen als wichtige Ausstattungskategorien Aufschluß über die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Leitbilder und didaktischen Konzeptionen der analysierten Lehrwerke geben.

Ältestes und immer noch wichtigstes Darstellungsmittel der Erdkunde ist die geographische Karte. Für die vorliegende Betrachtung werden die verschiedenen Arten von Karten, d.h. thematische und physische Karten unter derselben Kategorie „Karte“ zusammengefaßt. Eine weitere Kategorie ist die vom Boden aus aufgenommene fotografische Darstellung, die als „Photo“ bezeichnet wird. Fotografische Abbildungen, die aus der Luft gemacht wurden, werden als die Kategorien „Luftbild“ bzw. „Satellitenbild“ erfaßt. Karte, Photo, Luftbild und Satellitenbild repräsentieren Primärinformationen, die in der Regel allenfalls einer sehr geringen selektiven Informationsvorverarbeitung unterzogen wurden. Parodistische Zeichnungen und Karikaturen werden unter der Kategorie „Cartoon“ analysiert. Sie pointieren eine ausgesuchte Weltansicht.

Darstellungsmittel, die statistische bzw. inhaltliche Informationen optisch veranschaulichen, werden unter den Kategorien „Tabelle“ und „Diagramm“ erfaßt. Zur Bereitstellung von Tabellen und Diagrammen ist in der Regel eine erhebliche Informationsvorauswahl notwendig, da nur in Ausnahmefällen alle verfügbaren Daten ins Schulbuch übernommen werden können. Die letzte Veranschaulichungskategorie bilden „Schaubilder“, worunter Darstellungen von Beziehungsgefügen komplexer Sachverhalte verstanden werden sollen. Diese Darstellungsform impliziert notwendigerweise eine didaktische Gewichtung der Sachverhalte zur Reduktion der Komplexität. Schaubilder sind folglich ähnlich wie Tabellen und Diagramme das Ergebnis didaktischer Vorbewertungen von Primärinformationen. Man wird sie aus diesem Grunde in der Regel als Sekundärinformationen verstehen müssen.

Die zweite Gruppe von Kriterien zur Analyse von Schulbüchern bezieht sich auf die verschiedenen Arten von Arbeitsaufträgen bzw. Fragestellungen. Diese sind der quantitativen Analyse gut zugänglich und können deutliche Hinweise auf Unterschiede in den Konzeptionen von Erdkundeschulbüchern geben. In den

Häufigkeitsauszählungen der in den Schulbüchern enthaltenen Arbeitsaufträge und Fragestellungen wird nach folgenden Kriterien kategorisiert:

- „Inhaltliche Fragen“ beziehen sich auf Inhalte von Texten des zu analysierenden Schulbuches.
- „Kartenarbeit“ umfaßt das Betrachten, Beschreiben und Analysieren von Kartenmaterial des Schulbuches bzw. des Atlas.
- „Zeichenarbeit“ beschreibt das Erstellen einer Karte, eines Diagramms, eines Schaubildes etc.
- „Schreibarbeit“ bezeichnet das Erstellen eines schriftlichen Textes, einer Zusammenfassung, einer Tabelle und ähnliches, „Zeichenarbeit“ die Erstellung einer graphischen Darstellung anhand vorgegebener Daten.
- „Transferarbeiten“ sind Arbeiten, die über den Rahmen der Schulbuch- und Atlasdarstellungen hinaus den Bezug zur direkten Umgebung und Lebenswelt des Schülers herstellen oder auch den Bogen zu Nachbardisziplinen schlagen.
- Weitere Kategorien von Arbeitsaufträgen sind die des Auswertens von Diagrammen, Tabellen, Schaubildern und Photographien. Die Kategorien Photos, Luftbilder und Satellitenbilder werden in der Kategorie Auswertung von Bildern zusammengefaßt.

6. Methoden zur Analyse der Kategorien

Zunächst werden die absoluten Häufigkeiten der definierten Kategorien gezählt und tabellarisch festgehalten. Dann werden die absoluten Häufigkeiten der verschiedenen Kategorien mit der Seitenzahl des zugrunde gelegten Schulbuches ins Verhältnis gesetzt, um Vergleichbarkeit zwischen den Schulbüchern zu gewährleisten. Die Ergebnisse werden als bereinigte Häufigkeiten abgerundet in tabellarischer Form zusammengefaßt.

Für die folgende Signifikanzprüfung wird zunächst davon ausgegangen, daß alle Schulbücher der Oberstufe in Frankreich und Deutschland der gleichen Grundgesamtheit angehören. Aus dieser Grundgesamtheit wurden im Rahmen dieser Untersuchung jeweils sechs französische (N_1) und sechs deutsche (N_2) Schulbücher zufällig ausgewählt. Infolge der Auswahl nach Zufallskriterien darf angenommen werden, daß die beiden Stichproben ein hinreichend strukturgetreues (repräsentatives) Abbild der Grundgesamtheit hinsichtlich der zu analysierenden Kategorien darstellen. Es ist nun zu prüfen, ob die beiden Stichproben bezüglich aller betrachteten Kategorien tatsächlich der gleichen Grundgesamtheit angehören. Dies geschieht, da es sich um kleine Stichproben handelt, mit Hilfe der t-

Verteilung für $N_1 + N_2 - 2$ Freiheitsgrade. Überschreiten die nach der Gleichung 1 berechneten t - Werte tabularisch vorgegebene Schwellenwerte der t -Verteilung, so gehören die beiden Stichproben bezüglich der analysierten Kategorie mit einer anhand der t -Schwellenwerte bestimmbar Wahrscheinlichkeit nicht der gleichen Grundgesamtheit an, da die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten nicht mehr als zufallsbedingt erklärt werden kann (HASELOFF / HOFFMANN 1965, S. 137).

$$(1) \quad t = (M_1 - M_2) * \text{sqrt} \{ (N^2 - N) / [\sum (X_1 - M_1)^2 + \sum (X_2 - M_2)^2] \}$$

mit: $N = N_1 + N_2$;

M_1 : Mittelwert über die für eine Kategorie in den französischen Schulbüchern ausgezählten bereinigten Häufigkeiten.

M_2 : Mittelwert über die für eine Kategorie in den deutschen Schulbüchern ausgezählten bereinigten Häufigkeiten.

X_1 : Die einzelnen bereinigten Häufigkeiten der analysierten Kategorie der französischen Schulbücher

X_2 : Die einzelnen bereinigten Häufigkeiten der analysierten Kategorie der deutschen Schulbücher

sqrt: Squareroot an Stelle eines Wurzelzeichens.

7. Ergebnisse der Häufigkeitsuntersuchung

Die auf die Seitenzahlen bezogenen Ergebnisse der Auszählungen nach den beschriebenen Kategorien (Tabelle 1) lassen sich nur bewerten, wenn die Seitenzahlen der analysierten Schulbücher bekannt sind. Diese sind in der ersten Zeile der Tab. 1 abzulesen. Es bestehen zwar drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbüchern, nicht aber zwischen den mittleren Seitenzahlen, die sich für die Erdkundeschulbücher der beiden Länder ergeben.

Die Zahl der Abbildungen pro Seite unterscheidet sich in den französischen und deutschen Erdkundeschulbüchern nur unwesentlich. Um die Unterschiede nicht nur durch die Mittelwerte, sondern auch durch die Häufigkeiten des Überschreitens von Schwellenwerten zu kennzeichnen, werden in der Tabelle jeweils die Werte grau unterlegt, die über dem Kategorie-Mittelwert des anderen Landes liegen. Dadurch werden die Stärken und Schwächen der Erdkundeschulbücher im Vergleich zum jeweils anderen Land anschaulich hervorgehoben. Im Mittel haben die Erdkundeschulbücher Frankreichs 1,54 (abgerundet 1,5), die Deutsch-

Tab.1 : Vergleich französischer und deutscher Erdkundeschulbücher hinsichtlich der Darstellungsmittel und Arbeitsaufträge

	μ	Nathan 2 ^e	Magnard 1 ^e	Nathan Term	Hachette Term	Belin 2 ^e	Belin 1 ^e	Funda- mente	Wester- mann	Seydlitz 11	Seydlitz SII	Cornelsen 11	Cornelsen 12 / 13	μ	Signifikant im ...% Niveau
Seitenzahl	335 53	288	368	335	416	270	335	496	407	144	176	167	464	309 164	50
Abbildungen pro Seite	1,5 0,2	1,8	1,5	1,6	1,1	1,6	1,6	1,2	1,5	1,5	1,7	1,3	1,5	1,5 0,2	30
Karten pro 10 Seiten	6,1 1,9	4,6	6,6	7,1	3,4	6,1	8,9	1,7	2,8	2,6	3,5	2,1	2,8	2,6 0,6	0,1
Photos pro 10 Seiten	2,9 1,1	5,1	2,5	2,9	2,2	2,5	2,4	0,8	1,2	3,2	5,8	3,2	0,1	2,4 2	30
Luftbilder pro 10 Seiten	1,4 0,8	2	1,3	1,1	0,3	2,3	1,8	0,4	0,3	0,5	0,2	0,1	0,5	0,3 0,2	0,5
Satellitenbilder pro 100 Seiten	2,4 2,6	4,1	1	1,7	0,2	7	0,5	0,2	0,6	0,1	0,5	0,6	0,2	0,4 0,2	10
Cartoons pro 100 Seiten	1,5 1,6	4,4	0,5	2,3	0,6	0,9	0,3	0,7	1,5	0,6	1	5,6	0,4	1,6 2	30
Diagramme pro 10 Seiten	1,5 0,9	0,4	1,3	1,9	2,9	1,3	1	2,2	2,8	2,2	1,8	3	3	2,5 0,5	5
Tabellen pro 10 Seiten	1,4 0,3	1,5	1	1,8	1,3	1	1,5	4,1	1,5	1,5	2	2,2	2,8	2,4 1	5
Schaubilder pro 10 Seiten	1,6 1,2	3,8	2	1	0,4	1,8	0,7	1,8	5,4	5,5	3,8	3,3	2,8	3,8 1,5	2
Arbeitsaufträge pro 10 Seiten	1,1 0,8	2,3	1,6	0,5	0,2	1,1	0,8	1,4	1,1	1	1,3	1,2	1,3	1,2 0,1	50
Inhaltliche Fragen pro 10 Seiten	2,5 2	0,1	4,1	1,2	0,8	5	3,7	4,7	2	5,8	4,5	5	6	4,7 1,4	5
Aufträge zur Diagramm- auswertung / 100 Seiten	3,1 3,1	0,1	7,5	2,3	0,1	6,3	2	6	1,7	13	12,8	9,3	8,8	8,6 4,3	5
Aufträge zur Tabellen- auswertung / 100 Seiten	5,3 4,5	13	5	8	1	3	2	16	3	12	7	35	33	17,7 13,4	10
Aufträge zur Auswertung von Photos, Satelliten- bildern / 100 Seiten	6,7 4,3	8,1	2,2	8,2	2,2	13,5	6,1	2,8	0,1	0,7	0,5	3,6	2	1,6 1,4	2
Aufträge zur Kartenaus- wertung / 10 Seiten	3,2 2,6	6,5	6	1,2	0,1	2,5	2,7	0,8	0,3	1	1	2,2	3,1	1,4 1	30
Aufträge zur Texter- stellung / 100 Seiten	4,3 3	8,2	2,5	8,3	2,9	2	2	3	1,5	0,5	0,4	3,3	2,1	1,8 1,2	30
Aufträge zur Zeichen- arbeit / 100 Seiten	8,2 8,4	20	18	2,1	3,2	4,1	2	2,5	1,1	5	9,2	0,2	2,3	3,4 3,3	10
Aufträge zur Transfer- arbeit / 100 Seiten	0,6 1	0	0,3	2,5	0	0,3	0,3	4,3	4,3	1,3	2,7	0	1,3	2,3 1,8	10

lands 1,45 (1,5) Abbildungen pro Seite. Dieser Unterschied ist mit $t=1,54$ im 30 %-Niveau signifikant, d. h. mit einer statistischen Wahrscheinlichkeit von 30 % kann diese Differenz als Folge zufälliger Abweichungen erklärt werden. Erst wenn nur noch in weniger als 5 % aller Fälle der Unterschied zwischen zwei Mittelwerten durch Zufall zu erklären ist, in 95 % aller Fälle also statistisch gesehen eine – unbekannte – Gesetzmäßigkeit für die Unterschiede verantwortlich zu machen ist, lohnt eine weitere Diskussion der Ursachen, die für die Unterschiede zwischen den analysierten Kategorien in den Erdkundeschulbüchern der beiden Länder verantwortlich sein können.

In die Erdkundeschulbücher werden meist thematische Karten aufgenommen, die mit den Lerneinheiten abgestimmt sind. Die Tab. 1 zeigt, daß in den französischen Erdkundeschulbüchern deutlich mehr Karten abgebildet sind als in den deutschen. Im Mittel liegt die Zahl der Karten pro 10 Seiten in französischen Büchern bei 6,2, in den deutschen bei 2,5. Die Differenz der Mittelwerte ist mit $t=4,53$ im 0,5 %-Niveau signifikant. Als zugrundeliegende Ursache für den hohen Anteil an Kartenmaterial in den französischen Erdkundeschulbüchern darf die wiederholt und äußerst intensiv in den *programmes* erhobene Forderung, Unterrichtsinhalte in erster Linie anhand von Kartenmaterial zu erarbeiten, angesehen werden. In den NRW-Richtlinien ist diese Forderung zwar ebenfalls enthalten, aber nicht näherungsweise so stark betont wie in den französischen *programmes*. In den deutschen Erdkundeschulbüchern wird außerdem bei anstehender Kartenarbeit regelmäßig auf den Atlas verwiesen.

Photos werden als Visualisierungsmittel in den französischen Büchern im Mittel mit 2,9 Photos pro 10 Seiten etwas häufiger als in deutschen Erdkundeschulbüchern mit 2,4 Photos pro 10 Seiten eingesetzt. Die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten kann in mehr als 30 % der Fälle durch Zufall erklärt werden und ist folglich nicht signifikant. Die graue Unterlegung in Tab. 1 zeigt aber an, daß mit einer Ausnahme die Zahl der Photos in allen französischen Erdkundeschulbüchern größer ist als der deutsche Mittelwert.

Luftbilder werden in den französischen Lehrwerken signifikant häufiger eingesetzt als in den deutschen. Mittelwerte von 1,4 Luftbildern pro 10 Seiten bei den französischen Büchern entsprechen nur 0,3 Luftbilder pro 10 Seiten bei den deutschen Schulbüchern. Diese große Differenz zwischen den Mittelwerten ist im 0,5 %-Niveau signifikant. Der Einsatz moderner Technologien wird in den Lehrplänen beider Länder gefordert, ganz offensichtlich jedoch in den französischen

Schulbüchern bislang besser umgesetzt.

Das Satellitenbild wird in der geographischen Wissenschaft seit 30 Jahren im Bereich der Umweltbeobachtung sehr erfolgreich eingesetzt. Wie Tab. 1 zeigt, findet diese neue Technologie in den französischen Lehrbüchern deutlich mehr Berücksichtigung als in den deutschen. Dies drückt sich in einem Verhältnis von 2,4 Satellitenbildern pro 100 Seiten in den französischen zu 0,4 Satellitenbildern pro 100 Seiten in den deutschen Erdkundeschulbüchern aus. Die Differenz ist jedoch aufgrund der großen Standardabweichung, die sich für die französischen Bücher ergibt, nur auf dem 10 %-Niveau signifikant. Bei der Wertung dieser Ergebnisse ist zu beachten, daß in beiden Ländern die Satellitenbilder relativ selten zum Einsatz kommen. Es bleibt aber auffällig, daß die Werte in allen französischen Büchern mit einer einzigen Ausnahme deutlich über dem Mittelwert der deutschen Unterrichtswerke liegen. In beiden Ländern wird in den Richtlinien nachdrücklich auf die Notwendigkeit des Einsatzes von Satellitenbildern hingewiesen. In Deutschland ist es offensichtlich schwerer, diese Neuerungen breit angelegt in den schulischen Alltag zu integrieren.

Faßt man die Darstellungsmittel Photos, Luftaufnahmen und Satellitenbilder zusammen, so zeigt sich ein Verhältnis der Mittelwerte von 1,6 bei den französischen gegenüber 1,1 Darstellungen pro 10 Seiten bei den deutschen Schulbüchern. In Frankreich können die Schulbücher, wie bereits betont wurde, landesweit einheitlich konzipiert und veröffentlicht werden. Die gegenüber Deutschland günstigeren Produktionsbedingungen in Frankreich führen aber nicht zu einem geringeren Verkaufspreis der Schulbücher in Frankreich. Dies ist teilweise durch die bessere Ausstattung der französischen Bücher mit den beschriebenen Darstellungsmitteln zu begründen.

Das Darstellungsmittel „Cartoons“ wird sowohl in französischen als auch in den deutschen Schulbüchern selten verwendet. Im Mittel werden in den französischen Schulbüchern 1,5, in den deutschen Schulbüchern 1,6 Cartoons pro 100 Seiten abgebildet. Der geringe Unterschied zwischen den Mittelwerten ist nicht signifikant. Das Schulbuch von Cornelsen für die Jahrgangsstufe 11 ist mit 6 Cartoons pro 100 Seiten eine Ausnahme.

Bei den Diagrammen liegt der Mittelwert mit 2,5 Diagrammen pro 10 Seiten bei den deutschen Lehrbüchern höher als bei den französischen mit 1,5. Die Differenz ist auf dem 5 %-Niveau signifikant. Der niedrige Mittelwert bei den franzö-

sischen Büchern ist vor allem durch den geringen Anteil an Diagrammen in den Schulbüchern von Nathan für die 2^e und von Belin für die Jahrgangsstufen 2^e und 1^{re} zu erklären. Diese setzen stärker Photos, Luftbilder und Satellitenbilder als Darstellungsmittel ein, wie der Vergleich zeigt. Diagramme erleichtern die Interpretation statistischer Sachverhalte und begünstigen das selbständige Erarbeiten komplexer Sachverhalte.

Die Zahl der Tabellen ist im Mittel mit 2,4 Tabellen pro 10 Seiten in deutschen Schulbüchern beinahe doppelt so groß wie in den französischen mit 1,4 Tabellen pro 10 Seiten. Die Differenz ist im 5 %-Niveau signifikant. Auch bei den Tabellen bestätigt sich die Tendenz, die bei den Diagrammen bereits sichtbar wird, daß die deutschen Schulbücher stärker mit analytischen Darstellungsmitteln arbeiten als die französischen. Besonders ausgeprägt ist diese Tendenz bei dem Schulbuch „Fundamente“, das sich mit 4,1 Tabellen pro 10 Seiten deutlich von den restlichen Büchern abhebt.

Diese Tendenz ist auch bei den Schaubildern, die komplexe Wirkungszusammenhänge veranschaulichen, erkennbar. Die deutschen Schulbücher weisen mit einem Mittelwert von 3,8 Schaubildern pro 10 Seiten mehr als doppelt so viele auf wie die französischen, die einen Mittelwert von 1,6 Schaubildern pro 10 Seiten erreichen. Die Differenz ist auf dem 2 %-Niveau eindeutig signifikant.

Insgesamt kann für die analytischen Darstellungsmittel festgestellt werden, daß mit 2,9 Darstellungen pro 10 Seiten in den deutschen Büchern Medien dieser Art deutlich stärker zum Einsatz kommen als in den französischen Büchern, die nur einen Mittelwert von 1,5 erreichen. Aus diesen Unterschieden kann gefolgert werden, daß die deutschen Lehrbücher stärker auf eigenständiges, analytisches Erarbeiten von Sachverhalten ausgerichtet sind als die betrachteten französischen Lehrwerke. Diese Folgerung kann anhand der Zahl der Arbeitsaufträge und Fragestellungen weiter abgesichert werden.

Der Vergleich der Arbeitsaufträge pro Seite zeigt (Tab. 1), daß in den deutschen und französischen Erdkundes Schulbüchern etwa gleich viele Fragestellungen und Arbeitsaufträge formuliert sind. Im Mittel sind dies 1,1 Fragen bzw. Arbeitsaufträge auf französischer, 1,2 auf deutscher Seite. Die Differenz ist mit $t=0,25$ nicht signifikant. Unterschiede lassen sich jedoch in der Art der Fragestellungen bzw. dem Bereich herausstellen, zu dem Arbeitsaufträge formuliert werden. Deshalb soll im folgenden zwischen Arbeitsaufträgen, die sich auf das Auswerten von

Darstellungsmedien und solchen, die sich auf die Analyse von Texten beziehen, unterschieden werden.

Arbeitsaufträge zur Analyse der Inhalte von Schulbuchtexten sind in deutschen Schulbüchern mit im Mittel 4,7 Aufträgen pro 10 Seiten erheblich häufiger als in französischen mit 2,5 Aufträgen pro 10 Seiten. Mit $t=2,24$ ist die Differenz auf dem 5 %-Niveau signifikant. Diese Unterschiede weisen aus, daß in deutschen Büchern großer Wert auf inhaltliche Verständnisfragen gelegt wird.

Arbeitsaufträge, Diagramme auszuwerten, lassen sich mit im Mittel 8,6 Aufträgen pro 100 Seiten in den deutschen und mit 3,1 in den französischen Erdkundeschulbüchern nachweisen. Der Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten ist im 5 %-Niveau signifikant. Ähnliche Verhältnisse lassen sich für die Arbeitsaufträge, Tabellen auszuwerten, belegen. Pro 100 Seiten sind es in französischen Erdkundeschulbüchern 5,3 Aufträge, in deutschen hingegen 17,7. Wegen der großen Standardabweichung ist die Differenz der Mittelwerte nur im 10 %-Niveau signifikant. Diese Zahlen bestätigen, daß bei den deutschen Büchern eine Betonung statistischer Verfahren sowie analytischer Arbeitsmethoden, die auch bei den Diagrammen erkennbar ist, besteht. Allerdings variiert die Anzahl der Arbeitsaufträge bei den deutschen Büchern zwischen 1,7 und 35,3 Aufträgen auf 100 Seiten, bei den französischen Büchern zwischen von 0 und 13,9 Aufträgen. Das Lehrbuch von Hachette für die Jahrgangsstufe Terminale formuliert explizit keine Arbeitsaufträge zu dieser Kategorie.

Wegen der größeren Anzahl an Photos, Luftbildern und Satellitenbildern in den französischen Schulbüchern werden in diesen Büchern notwendigerweise auch mehr Arbeitsaufträge erteilt, diese Darstellungsmittel auszuwerten bzw. zu analysieren, als in den deutschen Büchern. In diesen ist die Anzahl der Arbeitsaufträge mit einem Mittelwert von 1,6 pro 100 Seiten verglichen mit 6,7 Aufträgen in französischen Büchern ganz erheblich geringer. Die Differenz der beiden Mittelwerte ist im 2 %-Niveau signifikant.

Arbeitsaufträge, die sich auf das Auswerten von Kartenmaterial beziehen, lassen sich in den französischen Schulbüchern im Mittel mit 3,2 Aufträgen pro 10 Seiten, in den deutschen nur mit 1,4 Aufträgen nachweisen. Die Zahlen belegen, daß den nachdrücklichen Forderungen der *programmes*, die Karte als entscheidendes Darstellungs- und Analyseinstrument in den Unterricht einzubinden, Folge geleistet wird. In den deutschen Lehrplänen wird die Karte weniger eindeutig heraus-

gestellt. Die Differenz zwischen den Mittelwerten ist aufgrund der großen Standardabweichungen, vor allem in der Gruppe der französischen Bücher, erst im 20 %-Niveau signifikant.

In der Kategorie Arbeitsaufträge zum Erstellen eines Textes zeigen die französischen Bücher mit 4,3 Aufträgen pro 100 Seiten einen Mittelwert, der mehr als doppelt so groß ist wie der deutsche mit 1,8 Aufträgen pro 100 Seiten. Es muß allerdings angemerkt werden, daß nur die Aufträge berücksichtigt wurden, in denen die explizite Aufforderung, einen Text zu schreiben, enthalten war. Arbeitsaufträge wie „Erörtern Sie ...“ können sowohl zu mündlichen wie auch zu schriftlichen Erörterungen Anlaß geben. Wegen der fehlenden Eindeutigkeit wurden diese Aufträge nicht mitgezählt. Die deutlichen Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Unterrichtswerken können darauf zurückzuführen sein, daß in den *programmes* viel stärker als in den deutschen Richtlinien auf die besondere Bedeutung der Spracharbeit im Erdkundeunterricht hingewiesen wird. Aufgrund der großen Standardabweichungen ist die große Differenz beider Mittelwerte erst im 30 %-Niveau signifikant.

Bei den Aufträgen zur Zeichenarbeit ist in den französischen Lehrbüchern ein Mittelwert von 8,2, in den deutschen von 3,4 Aufträgen pro 100 Seiten nachweisbar. Der *t*-Wert von 1,61 ist auf dem 10 %-Niveau signifikant.

Die Kategorie Transferauftrag beschreibt den Transfer einer gewonnenen Information auf eine andere Region bzw. auf eine andere, ähnlich gelagerte Fragestellung oder Problematik. Transferarbeiten dieser Art werden in deutschen Lehrwerken im Mittel im Umfang von 2,3 Aufträgen pro 100 Seiten gefordert, in Frankreich sind es nur 0,6 Aufträge. Die Differenz ist im 10 %-Niveau signifikant und bestätigt die bereits wiederholt herausgearbeitete Tendenz in den deutschen Erdkundeschulbüchern, zur Behandlung komplexer Fragestellungen, die im Fall der geforderten Transferleistungen sogar über den Schulbuchinhalt hinausreichen sollen.

Eine weitere Differenzierung der Arbeitsaufträge ist möglich, da sich viele Fragestellungen zwar im Kern auf Inhalte des jeweils vorliegenden Schulbuches beziehen, implizit aber zugleich auch Transferleistungen auf Inhalte anderer Quellen erfordern. Diese impliziten Anforderungen, die fraglos in vielen Arbeitsaufträgen stecken, können allerdings nur durch eine sorgfältige Analyse der sprachlichen Formulierungen operationalisiert werden. Diese Art der Analyse

überschreitet den in dieser Untersuchung gesetzten Rahmen und bleibt deshalb ausgespart.

8. Zusammenfassende Folgerungen aus dem Schulbuchvergleich

Für den Bereich der Darstellungsmedien zeigt sich für die französischen Bücher eine stärkere Ausrichtung auf Kartenmaterial sowie auf veranschaulichende Medien wie Photos, Luftbilder und Satellitenbilder als auf analytische Darstellungsmittel wie Tabellen, Diagramme und Schaubilder (Tab. 1). Durch die große Anzahl an Photos, Luftbildern und Satellitenbildern wirken französische Erdkundeschulbücher optisch ansprechend und motivieren zur Lektüre.

In deutschen Erdkundeschulbüchern läßt sich für den Bereich der Darstellungsmittel demgegenüber eine stärkere Akzentuierung der Kategorie analytische Darstellungsmittel feststellen (Tab. 1). Während also in den französischen Schulbüchern die Primärinformationen bereitstellenden Karten, Photos, Luft- und Satellitenbilder die entscheidenden Informationsquellen sind, spielen in den deutschen Schulbüchern die in der Regel auf einer didaktischen Vorbewertung basierenden Diagramme, Tabellen und Schaubilder eine bedeutende Rolle. Bei der Bearbeitung von Primärinformationsquellen erfolgt in der Regel keine Perspektiveinengung durch Datenvorauswahl, was bei Diagrammen, Tabellen und besonders bei Schaubildern durch die Akzentuierung didaktisch bedeutsam erscheinender Aspekte oft in erheblichem Maße geschieht. Durch diese Bevorzugung sekundärer Informationsquellen bleiben die deutschen Schulbücher auch bezüglich des Satellitenbildeinsatzes hinter den französischen Werken zurück. Offensichtlich haben die deutschen Schulbuchverlage die Forderungen im Lehrplan für Nordrhein-Westfalen bisher noch nicht voll umgesetzt, wonach die Schüler/-innen im Erdkundeunterricht an moderne Technologien herangeführt werden sollen.

Für den Bereich der Arbeitsaufträge und Fragestellungen in Erdkundeschulbüchern kann festgestellt werden, daß in französischen Lehrwerken ein Schwerpunkt auf dem Auswerten von Kartenmaterial liegt. Damit wird der eindringlichen Forderung der französischen *programmes* entsprochen, Lehrinhalte primär anhand von Kartenmaterial zu erarbeiten. Auch bei den Arbeitsaufträgen „Erstellen von Texten und Zeichnungen“ werden in den meisten französischen Lehrwerken deutlich mehr Aufträge formuliert als in den deutschen.

Im Bereich analytischer Darstellungsmittel werden in deutschen Erdkundeschulbüchern deutlich mehr Arbeitsaufträge formuliert als in französischen. Dadurch könnte das eigenständige analytische Arbeiten der Schüler/-innen in Deutschland stärker als in Frankreich gefördert werden. Die deutschen Erdkundeschulbücher erhalten durch die vergleichsweise größere Zahl komplexer Arbeitsaufträge stärker als die französischen einen Arbeitsbuchcharakter. Die französischen Bücher haben allerdings keineswegs einen eindeutigen Lernbuchcharakter, wie die hohe Zahl der Arbeitsanweisungen, die sich auf den Einsatz von Darstellungsmitteln beziehen, zeigt. In beiden Ländern enthalten die Erdkundeschulbücher Elemente von Lern- und Arbeitsbüchern. Sie repräsentieren folglich Mischformen, wobei die deutschen tendenziell einen stärkeren Arbeitsbuchcharakter, die französischen einen stärkeren Lernbuchcharakter haben, wie bereits aufgrund der unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen vermutet wurde.

Die NRW-Richtlinien fordern die Entwicklung einer „raumbezogenen Handlungskompetenz“. Arbeitsaufträge mit komplexer Transferleistung können zum Erreichen dieses Zieles beitragen. Die französischen *programmes* fordern „Verständnis für die Welt von heute“ und stellen dabei die „Anleitung zur Methodenzusammenfassung“ der Schüler/-innen sehr stark in den Vordergrund. In den französischen Lehrwerken stehen tatsächlich durchgängig die Methodik geographischen Arbeitens und die Anleitung zum selbständigen Anwenden geographischer Arbeitsmittel im Vordergrund des Interesses. Neben der Interpretation von Kartenmaterial, Satellitenbildern u. a. wird auch das Erstellen von Texten sowie das Zeichnen von Karten geübt. Eine ähnlich intensive Anleitung zur Methodenzusammenfassung, wie sie in französischen Erdkundeschulbüchern nachweisbar ist, läßt sich in den deutschen Erdkundeschulbüchern statistisch nicht belegen.

Die Konzeptionen französischer und deutscher Erdkundeschulbücher könnten sich gegenseitig befruchten. In deutschen Lehrwerken könnte ein Methodenteil, wie er in französischen Werken existiert, eine hilfreiche Ergänzung darstellen. In den französischen Erdkundeschulbüchern könnte eine stärkere Berücksichtigung von Arbeitsaufträgen zur Analyse und Interpretation analytischer Darstellungsmittel dazu führen, daß die Schüler stärker als bisher zum selbständigen, kritischen Denken angeregt werden. Gleichzeitig könnten sich komplexe Arbeitsaufträge positiv auf die Unterrichtsaktivitäten der französischen Schüler, die gegenwärtig dank des vorherrschenden Frontalunterrichts stärker als die deutschen Schüler dem Unterricht relativ passiv folgen müssen, auswirken.

Verbesserungsbedarf besteht bei allen betrachteten Schulbüchern hinsichtlich der Schulung sozialer Kompetenz, die in den Lehrplänen beider Länder gefordert wird. Soziale Kompetenz kann durch das Erdkundeschulbuch mit Hilfe von Partner-, Gruppen- und Projektarbeit unterstützt werden. Arbeitsaufträge, die zu einer Projektarbeit oder einer die Sozialisation fördernden Verhaltensform anregen, werden explizit nur in den Lehrwerken von Westermann und Klett formuliert. In dem Lehrwerk von Westermann für die Sekundarstufe II wird u. a. der Arbeitsauftrag erteilt, in Kleingruppen ein Wohnviertel der Heimatstadt zu kartieren. Im Schulbuch Fundamente werden die Schüler angeregt, während einer Woche ihre Verkehrsteilnahme zu protokollieren und in der Klasse zu diskutieren. Aufträge dieser Art sollten in Zukunft sowohl in die deutschen wie auch in die französischen Schulbücher stärker einbezogen werden. Sie schulen Teamfähigkeit, begünstigen eigenständiges Lernen und vermitteln durch individuelle Versuche und durch das Team korrigierte Irrtümer im Laufe der Zeit eine die Persönlichkeit prägende soziale Kompetenz.

Literatur

a) Deutsche Richtlinien und Erdkundeschulbücher

- BEHR, A. (Hrsg.) u. a.: Mensch und Raum, 12/13. Schuljahr, Gymnasiale Oberstufe. - Cornelsen Verlag, Berlin: 1998.
- BENDER, H.-U. (Hrsg.) u. a.: Fundamente. Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II. Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, Stuttgart: 1994.
- BROSCHT, F. (Hrsg.) u. a.: Seydlitz Erdkunde 2. - Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Hannover: 1995.
- BÜTOW, M. (Hrsg.) u. a.: Seydlitz Geographie, S II, Band 1. - Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Hannover: 1998.
- GROTELÜSCHEN, W./ SCHÜTTLER, A. (Hrsg.): Dreimal um die Erde. - Schroedel Verlag, Berlin: 1968.
- HAUSMANN, W. (Hrsg.): Welt und Umwelt. - Westermann Verlag, Braunschweig: 1972.
- HOFFMANN, R. (Hrsg.) u.a.: Heimat und Welt. Oberstufe, Geographische Grundlagen für das 11.-13. Schuljahr. - Westermann Verlag, Braunschweig: 1997.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien und Lehrpläne - Erdkunde. Gymnasium, Sekundarstufe I. - Verlagsgesellschaft Ritterbach, Frechen: 1997.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien und Lehrpläne - Erdkunde. Gymnasium, Sekundarstufe II. - Verlagsgesellschaft Ritterbach, Frechen: 1999.

STEINIGER, H.-R.: Mensch und Raum, Geographie 11. Schuljahr, Gymnasiale Oberstufe Nordrhein-Westfalen. - Cornelsen Verlag, Berlin: 1992.

b) Französische programmes und Schulbücher

AURIAC, F.: La France dans l'espace européen. Géographie: présent / futur. 1^{re}. - Magnard, Paris: 1994.

BLOC-DURAFFOUR, P.: Géographie du temps présent. Classes de Terminales. - Hachette, Paris: 1992.

KNAFOU, R.: Les hommes et la Terre. Géographie, 2e. - Belin, Paris: 1997.

KNAFOU, R.: La France en Europe et dans le monde. Géographie, 1re. - Belin, Paris: 1997.

PITTE, J.-R.: Géographie, 2e. - Nathan, Paris: 1993.

PITTE, J.-R.: Géographie, L'espace mondial. Terminales. - Nathan, Paris: 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE: Enseigner au collège. Histoire - Géographie, éducation civique. Programmes et Accompagnement. - CNDP, Paris: 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE: Histoire - Géographie, classes de seconde, première et terminale. Horaires, objectifs, programmes, instructions. - CNDP, Paris: 1998.

c) Fachdidaktische Beiträge

DESPLANQUES, P. (1991): La didactique de la Géographie. - In: L'information Géographique 55, 2/1991, S. 45 - 48.

GROSSE, H./ LÜGER, H. H. (1996): Frankreich verstehen. - Darmstadt.

HASELOFF, O.W. / HOFFMANN, H. (1965): Kleines Lehrbuch der Statistik. - Berlin.

HILLERS, E. (1982): Der ländliche Raum in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland - zur Darstellung des Themas in den Geographielehrbüchern beider Länder - Ergebnisse der 25. (3.) und 26. (4.) deutsch-französischen Schulbuchkonferenz. - Braunschweig (Paris: 1983).

JANDER, L. (1982): Schulbücher im Geographieunterricht. - In: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. - Stuttgart, S. 355 - 362.

- INRP (1997): Concepts, modèles, raisonnements, didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, S. 473 - 479.
- KÖCK, H. (1996): Der Geographieunterricht - ein Schlüsselfach. - In: Schultze, A.: 40 Texte zur Didaktik der Geographie. - Gotha, S. 331 - 339.
- KÖCK, H. (1997): Der Geographieunterricht im Urteil gesellschaftlicher Spitzenrepräsentanten. - In: Geographie und Schule 19, Heft 105, S. 8 - 17.
- KROSS, E. (1991): Global denken - lokal handeln. - In: Geographie heute, Heft 12, S. 40 - 45.
- KROSS, E. (1995): Die Aufgabenstellung im Geographielehrbuch. - In: Bünstorf, J. / Kross, E.: Geographieunterricht in Theorie und Praxis. - Gotha, S. 163 - 186.
- RAPPENECKER, H. (1990): Que faire dans une classe d'allemand? Erfahrungen eines deutschen Austauschlehrers an einem lycée polyvalent. - In: Französisch heute 21, 4/1990, S. 357 - 369.