Geographiedidaktische Forschungen Band 22

Eberhard Kroß und Johan van Westrhenen (Hrsg.)

Internationale Erziehung im Geographieunterricht

Zweites deutsch-niederländisches Symposium
Bochum 1991

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

74
22

Eberhard Kroß und Johan van Westrhenen (Hrsg.)

Internationale Erziehung im Geographieunterricht

Zweites deutsch-niederländisches Symposium - Bochum 1991

Nürnberg 1992

A
9
7
22

Geographiedidaktische Forschungen

17 10.94 59

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

Band 22

Uni Münster
FB 19
Institut für
Didaktik d. Geogr.
4.11.94

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung Seite

Eberhard Kroß und Johan van Westrhenen
Das deutsch-niederländische Symposium über internationale Erziehung im Geographieunterricht 1- 4

Grundlagen

Johan van Westrhenen
Wertekommunikation - Eine Strategie für Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht 5-20

Ulrich Wagner
Sozialpsychologische Grundlagen einer interkulturellen Erziehung 21-30

Eberhard Kroß
Internationale Erziehung im Geographieunterricht - ein Überblick über den Diskussionsstand 31-50

Einstellungen zu Völkern und Räumen

Hartwig Haubrich
Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein 51-66

Henk van Dijk und Aalt Riezebos
Europa im Blick niederländischer Schüler 67-76

Henk van Dijk und Aalt Riezebos
Arm und warm? Kein Interesse! 77-87

Sabine Tröger
Die "Dritte Welt" in der Wahrnehmung deutscher Schülerinnen und Schüler 88-104

Interkultureller und bilingualer Unterricht

Joop A. van der Schee
Interkultureller Unterricht und Geographieunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft 105-121

Seite

Robert Weber
Der Beitrag des bilingualen deutsch-französischen Geographieunterrichts zur internationalen Erziehung 122-134

Schulbuchuntersuchungen

Elfriede Hillers
Aufgaben und Probleme internationaler Schulbucharbeit 135-145

Mechthild Hauff
Darstellung des "Fremden" in Schulbüchern des Sachunterrichts der Grundschule in Nordrhein-Westfalen 146-160

Regionale Geographie und internationale Verständigung

Gerard A. Hoekveld
The Promotion of International Understanding: How Regional Geography Might Contribute 146-160

Anhang

UNESCO
Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten 177-190

Kommission Geographische Erziehung - Internationale Geographische Union
Internationale Charta der geographischen Erziehung 191-206

Eberhard Kroß
Auswahlbibliographie zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht 207-232

DAS DEUTSCH-NIEDERLÄNDISCHE SYMPOSIUM ÜBER INTERNATIONALE ERZIEHUNG IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Eberhard Kroß (Bochum) und Johan van Westrhenen (Amsterdam)

Seit langem ist es ein zentrales Anliegen geographischen Unterrichts, über fremde Länder und Völker zu informieren, Vorurteile ihnen gegenüber abzubauen und ganz allgemein zu einem besseren Weltverständnis beizutragen. Damit wären die Grundanliegen einer *internationalen* Erziehung schon grob skizziert.

Zunehmend wird jedoch darauf verweisen, daß diese nach *außen* gerichtete Perspektive unzureichend ist. Die ehemals geschlossenen nationalen Gesellschaften wandeln sich nämlich rasch zu multikulturellen Gesellschaften. Das erfordert zum besseren Verständnis des anderen eine *interkulturelle* Erziehung (s. vor allem AUERNHEIMER 1991). "International understanding begins at home" hat MALLISON bereits 1955 gefordert und damit die Perspektive nach *innen* ausgerichtet (zit. n. SEITZ 1991).

Im Rahmen des Symposiums war eine Beschränkung notwendig, um die Diskussion bündeln zu können. Der auf dem Konzept des Nationalstaates aufbauende Begriff der internationalen Erziehung schien sich leichter fassen zu lassen. Er liegt den internationalen Vereinbarungen der UNESCO (1992), des Europarates oder der KOMMISSION GEOGRAPHISCHE ERZIEHUNG der Internationalen Geographischen Union (1992) zugrunde. Wir haben deshalb bewußt den gemeinsamen Unterricht *mit* Ausländern ausgeklammert und uns auf die einfachere Situation beschränkt, *über* Ausländer und unser Verhältnis zu ihnen zu reden. Trotzdem war die Trennlinie nicht einfach zu ziehen, wie einige Beiträge zeigen.

Da das Thema immer noch umfangreich genug blieb, um auch nur annähernd bewältigt zu werden, war eine zweite Eingrenzung sinnvoll. Es sollten vor allen Dingen Ergebnisse einer empirisch-analytischen Forschung diskutiert werden, weniger die normativen Probleme einer Zielbestimmung. Das war pragmatisch gedacht und soll keineswegs heißen, daß sich normative Überlegungen über die Sinn- und Zweckhaftigkeit unseres Tuns ausgrenzen ließen.

Das Thema ist im Schnittpunkt verschiedener Wissenschaften angesiedelt. Wir haben es nicht allein mit der Geographiedidaktik zu tun, sondern mit einer ganzen Reihe von Teildisziplinen der Psychologie, angefangen von der Sozialpsychologie bis hin zur Wahrnehmungspsychologie und Lernpsychologie. Zentrale Begriffe sind dabei Vorurteil und Fremdverstehen oder Empathie.

Vorurteile sind an sich nicht problematisch, sondern Teil unserer Persönlichkeitsstruktur. Albert Einstein hat einmal den gesunden Menschenverstand als eine Sammlung von Vorurteilen definiert, die man bis zum achtzehnten Lebensjahr erworben hat. Dennoch, Vorurteile können den klaren Blick für Tatbestände trüben, und sie können dazu benutzt werden, andere Menschen auszugrenzen und zu diskriminieren. Nicht immer liest sich das so naiv, wie das, was über die Belgier nach ihrem überraschenden Start bei der Fußballweltmeisterschaft 1990 in der Zeitung stand: "Was wußten wir eigentlich von den Belgiern? Erstens: Sie beleuchten ihre vielen Autobahnen mit großen gelben Lampen. Zweitens: Sie streiten sich mit den Holländern, wer die Pommes frites erfunden hat. Drittens: Sie haben einen König mit Brille. Wir müssen wieder einmal dazulernen. Spätestens nach dem furiosen 3:1-Sieg gegen Uruguay verfügen die Belgier nämlich auch noch über eine Fußballmannschaft, die in Italien Weltmeister werden kann" (SCHILLING 1990). Viel beschämender und gefährlicher sind die ausländerfeindlichen Ausschreitungen in Deutschland und anderswo. Die Erziehung muß ihren Beitrag dazu leisten, um solche Vorkommnisse unmöglich zu machen.

Fremdverstehen dagegen bezeichnet die positive Orientierung, die mit einem Weniger an Vorurteilen einhergehen kann. Sie schließt zunächst einmal die *kognitive Fähigkeit* zur reziproken Wahrnehmung ein (PIAGET/WEIL 1951), setzt die *emotionale Bereitschaft* der Hinwendung zum andern voraus und ist generell nur denkbar, wenn die *sozialen Rahmenbedingungen* dafür förderlich sind. Fremdverstehen bedeutet nicht unbedingt Akzeptanz aller kulturellen Äußerungen des andern. Deshalb sollte der Begriff sorgfältig gegenüber Toleranz oder Solidarität abgegrenzt werden.

Der Symposiumsbericht strukturiert die Beiträge in vier großen Blöcken. Einleitend werden grundlegende Fragen der Werterziehung, der Sozialpsychologie und der Geographiedidaktik angesprochen. Anschließend folgt ein Block, in dem Hintergründe einer internationalen Erziehung behandelt werden: die Bedeutung von Regionalbewußtsein, von Motivation und Interesse sowie von Wissen und Vorwissen. Im dritten Block werden Beispiele einer interkulturellen und internationalen Erziehung im Geographieunterricht untersucht, ehe im vierten Block über den wichtigen Bereich der Schulbuchforschung berichtet wird. Ein Beitrag über die Rolle der Regionalen Geographie für die internationale Verständigung rundet den Symposiumsbericht ab. Zur breiteren Information über den Themenbereich sind im Anhang Memoranden zur internationalen Erziehung und eine ausführliche Bibliographie beigefügt worden.

Welche Hilfestellung kann der Geographieunterricht konkret erwarten? Werden sich aus Forschungen und Diskussionen praktikable Handlungsanweisungen entwickeln lassen? Oder ist der Sprung von der Grundlagenforschung zur Anwendung noch zu groß? Viele *Laborsituationen* der strengen Forschung scheinen auf *Feldsituationen* wie den individuellen Klassenunterricht kaum übertragbar zu sein. Hoffnungsvoll stimmt, daß die Sozialpsychologie

bereits über Trainingsprogramme für interkulturelle Kontakte von Geschäftsleuten, Militärberatern oder Entwicklungshelfern verfügt (z.B. BRISLIN u.a. 1986). Für Themen des geographischen Unterrichts müssen vergleichbare Entscheidungssituationen didaktisch aufbereitet werden. Zunächst aber lassen sich zehn knappe Empfehlungen für eine internationale Erziehung zusammenstellen:

1. Internationale Erziehung kann nie zu früh einsetzen, und es ist nie zu spät für sie - sie muß kontinuierlich betrieben werden.

2. Internationale Erziehung hat von der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Menschen auszugehen und der sozialen Gerechtigkeit zu dienen.

3. Internationale Erziehung setzt voraus, daß Vorurteile und deren Funktion bewußt gemacht werden.

4. Internationale Erziehung hat die außerschulischen Lernerfahrungen nicht nur für die Motivation zu berücksichtigen, sondern im Unterricht aufzuarbeiten.

5. Internationale Erziehung kann nicht einseitig kognitiv ausgerichtet sein, sie hat Kopf, Herz und Hand der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anzusprechen.

6. Internationale Erziehung kann nur in einem kooperativen, offenen Lernklima gedeihen, in dem Einstellungsänderungen ohne Gesichtsverlust möglich sind.

7. Internationale Erziehung erfordert handlungsorientierte, interaktive Lernformen: von Fallstudien bis hin zu Simulationen und Rollenspielen.

8. Internationale Erziehung muß - auch innerhalb des Geographieunterrichts - in eine umfassende Persönlichkeitserziehung eingebettet sein.

9. Internationale Erziehung verlangt nach Lehrerpersönlichkeiten, die Vorbild sind.

10. Internationale Erziehung bereichert uns persönlich und dient dem Frieden.

Literatur

AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990 (= Die Erziehungswissenschaft).

BRISLIN, R.W. u.a.: Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills usw. 1986 (= Cross-Cultural Research and Methodology).

KOMMISSION GEOGRAPHISCHE ERZIEHUNG, Internationale Geographische Union: Internationale Charta der geographischen Erziehung. In: KROSS, E. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1992, S. 191-206 (= Geographiedidaktische Forschungen 22).

PIAGET, J. und A.-M. WEIL: The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. International Social Science Bulletin (UNESCO) 3 (1951), S. 561-578.

SCHILLING, U.: Belgien hat das Zeug zum Weltmeister. Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ) vom 19.06.1990.

SEITZ, K.: Erziehung zur Einen Welt. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 4, S. 2-10.

UNESCO: Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten. In: KROSS, E. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1992, S. 177-190 (= Geographiedidaktische Forschungen 22).

WERTEKOMMUNIKATION - EINE STRATEGIE FÜR INTERNATIONALE ERZIEHUNG IM ERDKUNDEUNTERRICHT

Johan van Westrhenen (Amsterdam)

1. Einleitung

Wer sich internationale Fachzeitschriften für Erziehung anschaut, wird feststellen, daß man sich seit einigen Jahren sehr für das Thema "internationale Erziehung" interessiert. Trotzdem wirft ein Vortrag mit dem Titel "Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht" einige Fragen auf. Was verstehen wir eigentlich unter internationaler Erziehung? Und was hat dieses Thema mit unserem Fachgebiet zu tun? Aber die entscheidende Frage ist wohl, was man mit einem Thema wie "Internationale Erziehung im Erdkundeunterricht" eigentlich bezwecken will.

Nehmen wir einmal an, daß sich diese Fragen hinreichend beantworten lassen, dann gibt es eine weitere wichtige Frage: Wie ist es überhaupt möglich, internationale Erziehung in die tägliche Praxis des Erdkundeunterrichts umzusetzen?

Zu Beginn meines Beitrags möchte ich die zuerst formulierten Fragen mit einigen Anmerkungen versehen. Anschließend werde ich die zentrale Frage näher umreißen und auf Einzelheiten eingehen. Zum Schluß werde ich einige didaktische Bedingungen aufzählen, die dazu beitragen können, die internationale Erziehung auf systematische und verantwortungsvolle Weise in unseren Erdkundeunterricht zu integrieren.

2. Einige Anmerkungen zu den gestellten Fragen

2.1. Was verstehen wir eigentlich unter Erziehung im Erdkundeunterricht?

Erziehung im Rahmen des Schulunterrichts hat meiner Meinung nach die Funktion, die Fächer von einer bestimmten pädagogischen Warte aus zu unterrichten. Aus pädagogischer Sicht bezieht sich nämlich der Fachunterricht nicht nur auf die Förderung der intellektuellen Fähigkeiten, sondern trägt auch zur Entwicklung anderer Persönlichkeitsaspekte der Schüler bei. Als Beispiele kann man u.a. Aspekte wie die ethische und soziale Entwicklung anführen. Betrachten wir unser Fach einmal unter diesem Gesichtspunkt, dann müßten wir unser Fachwissen so vermitteln, daß es zur Persönlichkeitsentwicklung eines Schülers insgesamt beiträgt. Die Methode, mit der Lehrer in einer Schule diesen Bildungsprozeß gestalten, wird - wie schon erwähnt -

durch eine bestimmte pädagogische Sicht geprägt, wobei Weltanschauungen, Werte und Maßstäbe zur Sprache kommen. Hiermit habe ich den Prozeß der Erziehung hinreichend beschrieben.

2.2. Wie kann man Geographie und internationale Erziehung miteinander verbinden?

Daß der Erdkundeunterricht zur Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten unserer Schüler beiträgt, leuchtet ein. Die Feststellung, daß die Vermittlung geographischer Kenntnisse gleichzeitig zur Entwicklung anderer Persönlichkeitsaspekte beitragen soll, ist vielleicht weniger augenscheinlich. Im Hinblick auf das Thema "internationale Erziehung" muß man sich fragen, um welche Bildungsinhalte es sich handeln sollte, welche Bildungsaspekte anzustreben sind und wie diese Bildungsaspekte innerhalb des Erdkundeunterrichts umgesetzt werden können. Die drei Fragen sind eng miteinander verknüpft. Deshalb kann die Frage nach den Bildungsinhalten nur unter Berücksichtigung des Bildungsaspekts und der Unterrichtsmethode beantwortet werden.

Bezüglich der Inhalte gibt der Begriff "international" Aufschluß. Geographisch gesehen bezieht er sich auf die Themen und Inhalte, bei denen es um Kenntnisse von Ländern und Völkern und die Beziehungen zwischen Staaten, Völkern und Bevölkerungsgruppen geht. Internationale Themen sind z.B. der Welthandel, Probleme der Dritten Welt, internationale Umweltprobleme, die Stellung kultureller Minderheiten, ausländische Arbeitnehmer, internationaler Fremdenverkehr, Wasserverbrauch bei grenzüberschreitenden Flüssen usw. Kurzum, es ist inhaltlich nicht schwer, innerhalb unseres Faches eine große Palette solcher Themen anzuschneiden. In welcher Beziehung nun stehen diese Inhalte zum Bildungswert?

Um die Frage nach dem Bildungswert beantworten zu können, knüpfe ich an HAUBRICH (1988) mit seiner Arbeit über "Internationale Verständigung durch geographische Erziehung" an. Der Titel weist schon darauf hin, daß internationale Themen mit dem Bildungsaspekt "Verständigung" in Zusammenhang gebracht werden. Im weiteren Sinne kann man Verständigung als Bereitschaft einer Person beschreiben, sich in bestimmte Situationen oder Menschen hineinversetzen zu können. HAUBRICH (1988, S. 30) geht allerdings einen Schritt weiter und fordert, daß das Verantwortungsbewußtsein von Schülern für alles, was auf der Welt geschieht, sensibilisiert werden muß. Das umschreibt er mit dem Begriff "Weltbewußtsein". Er arbeitet dreierlei Unterrichtsziele heraus, die durch einen entsprechenden Lehrplan abgedeckt werden müssen:

1. Die gegenwärtigen Probleme und die zukünftigen Chancen kennen, um eine humane Welt für alle Nationen zu bauen;
2. die Fähigkeit entwickeln, Informationen über andere Nationen zu sammeln, zu bewerten und zu gebrauchen;

3. Achtung vor den Lebensformen anderer Nationen haben, deren Verhalten wohlwollend realistisch analysieren und bereit zu sein, mit Völkern anderer Kulturen, anderer Rassen und anderer Nationen friedlich zusammenzuarbeiten.

Anschließend geht HAUBRICH auf diese drei Lernziele näher ein. Bei dem ersten Lernziel "internationale Erziehung und geographische Kenntnisse" geht es um die spezifisch geographischen Inhalte, die einen entsprechenden Beitrag leisten können. Beim zweiten Lernziel "internationale Erziehung und geographische Fähigkeiten" soll dem Schüler vermittelt werden, kritisch mit Informationen, Meinungen und Verallgemeinerungen umzugehen. Das bezieht sich sowohl auf die Analyse von Texten und Karten als auch von Bildern. Bei der dritten Zielsetzung "Werterziehung und internationale Solidarität" soll der Unterricht den Schüler dazu bringen, über die eigenen Werte und die daraus folgenden Entscheidungen nachzudenken. Zusammenfassend ergibt sich aus HAUBRICHs Beitrag, daß die Diskussion über internationale Themen im Erdkundeunterricht nicht nur zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten führen darf. Wenn möglich, sollte er auch zum verantwortungsbewußten gesellschaftlichen Handeln der Schüler beitragen.

Daraus ergibt sich, daß sich der Bildungsaspekt auf die Beantwortung ethischer Fragen bezieht - ethischer Fragen, die in engem Zusammenhang mit den im Unterricht vermittelten geographischen Kenntnissen stehen. Ethische Gesichtspunkte geben nämlich eine Antwort darauf, wie Menschen in bestimmten Situationen handeln können oder sollten. Die Beantwortung ethischer Fragen bedeutet, die dahinterstehenden Werte und Normen abzuwägen, durch die man zu einem bestimmten Standpunkt kommt. Die Literatur bezeichnet diesen Prozeß auch als Standpunktbildung. In meiner Darstellung werde ich im folgenden vom wertorientierten Erdkundeunterricht sprechen.

Auf die Frage, wie die Diskussion ethischer Gesichtspunkte die tägliche Praxis des Erdkundeunterrichts beeinflußt, geht HAUBRICHs Artikel nicht ein. Er gibt aber Hinweise dazu. Danach ist es erforderlich, den Erdkundeunterricht so zu gestalten, daß die Schüler eigene Ansichten und Standpunkte entwickeln können.

2.3. Wie kann internationale Erziehung im Erdkundeunterricht durchgesetzt werden?

Wir haben soeben festgestellt, daß unser Fach inhaltlich über eine Vielzahl von Möglichkeiten verfügt, um einen Beitrag zur internationalen Erziehung zu leisten. Deshalb ist zu fragen, welche anderen Aspekte des Bildungsprozesses berührt werden. Die Frage, um die es mir hauptsächlich geht, läßt sich folgendermaßen formulieren: Wie können wir in unserem Unterricht ethische Fragen (d.h. Fragen, deren Beantwortung das Entstehen von Urteilsbildungen, Werten und Normen mit sich bringen) auf verantwortungs-

bewußte Weise mit Fachinhalten verbinden, die sich auf Kenntnisse über internationale Probleme wie Dritte Welt, Welthandel, Gastarbeiter, kulturelle Minderheiten, klischeehafte Meinungen über Länder und Völker usw. beziehen?

3. Werte, Normen und Standpunktbildung im Unterricht

3.1. Was sind Werte und Normen?

Bei der Beantwortung ethischer Fragen müssen Werte und Normen abgewogen werden. Diese Werte und Normen bilden ein zusammenhängendes Netzwerk. Sie bestimmen das menschliche Handeln und helfen den Schülern, ihren persönlichen Standpunkt zu finden. Im Englischen spricht man dabei von attitudes". Was aber sind Werte, Normen und Standpunkte? Wie kommt man zu einem Standpunkt? In welchem Verhältnis stehen Werte und Normen zu Standpunkten? Wie kann man in einer Unterrichtssituation geographische Einsichten mit Werten und Normen verbinden? Fragen dieser Art werden zunächst angesprochen.

Ich möchte mit einer einfachen Beschreibung von Werten und Normen anfangen. Werte kann man als eine Bedeutung definieren, die Personen, Dingen oder Ereignissen zuerkannt wird. Diese Bedeutung kann sich auf eine Reihe von Qualitäten dieser Personen, Dinge oder Ereignisse beziehen. So unterscheidet man politische, finanzielle, rechtliche, soziale, religiöse, ästhetische, moralische und andere Werte. Werte an sich sind also abstrakte Vorstellungen wie Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewußtsein u.ä. Diese Werte spielen bei der Lösung von Problemen eine Rolle und beeinflussen die Richtung, in der Lösungen gesucht werden.

Eine Norm läßt sich als Konkretisierung eines Werts auffassen, der als Richtschnur für menschliches Handeln gilt. Im Grunde sind Normen Regeln, in denen festgelegt wird, wie man sich in einer bestimmten Situation verhalten soll oder nicht. Solche Verhaltensregeln konkretisieren also abstraktere, dahinterstehende Werte. Im täglichen Leben dient eine Norm vor allem in Situationen, in denen der Mensch vor Entscheidungen gestellt ist, als Richtschnur. So gibt eine Norm in Konfliktsituationen an, welche Entscheidung bzw. Lösung in diesem Fall zu bevorzugen ist.

Werte und Normen bilden ein homogenes Ganzes. Sie sind in einer Weltanschauung oder Ideologie verankert. Der niederländische Theologe BRÜMMER (1989) definiert Weltanschauung als Komplex von Werten und Normen, Idealen und eschatologischen Erwartungen, nach dem Individuen ihr Leben ausrichten und bewerten. Hieraus läßt sich ableiten, daß Werte und Normen nicht auf sich selbst beruhen, sondern daß sie mit einem Idealbild der Gesellschaft verknüpft sind, das den eigenen Vorstellungen entspricht. Dieses Idealbild gibt an, wie Menschen individuell und kollektiv miteinander umgehen.

3.2. Ist Standpunktbildung ein Fremdkörper im Schulbetrieb?

Meiner Meinung nach ist die Standpunktbildung nicht losgelöst von der täglichen Unterrichtspraxis. Viele Lehrer beschäftigen sich wahrscheinlich intuitiv und implizit mit solchen Prozessen. Wenn man jedoch die Standpunktbildung mit der Kenntnis etwa von internationalen Problemen bewußt miteinander verbinden möchte, dann ist eine gewisse Einsicht in den Lernprozeß notwendig. Als Lehrer interessiert man sich dabei nicht nur für die Endresultate, die die Schüler im Unterricht erreichen, denn in der Praxis hat sich gezeigt, daß die Ergebnisse der Schüler mit größter Wahrscheinlichkeit sehr unterschiedlich ausfallen. Aus diesem Grund möchte man gerne begreifen, wie die Lernprozesse ablaufen, weil die Planung der Unterrichtsmethode darauf aufbaut.

Das gleiche gilt im Grunde für die Ermittlung bestimmter Standpunkte, die die Schüler über eine gesellschaftliche Situation einnehmen. Wenn wir lediglich wissen wollen, welche Meinung unsere Schüler zu einem internationalen Thema haben, dann genügt es, die Standpunkte abzuwägen. Wollen wir jedoch verstehen, wie Schüler zu bestimmten Meinungen und Auffassungen kommen, dann ist es notwendig, die Prozesse zu begreifen, die zur Meinungsbildung führen. Diese Kenntnis ermöglicht es uns, eine verantwortungsbewußte Entscheidung über die Arbeitsmethoden und Lernprozesse zu treffen, die zur Entwicklung eines Standpunktes bei unseren Schülern beitragen können.

3.3. Kann Standpunktbildung mit Kenntnisvermittlung verbunden werden?

Im Grunde ist ein Standpunkt eine Art vorprogrammiertes Verhalten, aufgrund dessen jemand auf vorhersehbare Weise auf Personen oder Ereignisse reagiert. Analysiert man Standpunkte unter dem Blickwinkel von Lernprozessen, dann kann man vier verschiedene Komponenten unterscheiden. In erster Linie geht es um eine kognitive Komponente, die sich auf den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bezieht. Dieser Prozeß impliziert, daß jemand imstande ist, bestimmte Objekte zu identifizieren, Eigenschaften zu nennen und Verbindungen herzustellen. In weiteren Schritten wird dann versucht, in einem Abstraktionsprozeß über das Niveau der faktischen Kenntnis hinauszugelangen, so daß bestimmte allgemeingültige Erkenntnisse wie zum Beispiel Einsichten in Verallgemeinerungen und Grundregeln erworben werden.

Zweitens gibt es eine affektive oder Bewertungskomponente. Dabei wird ein Prozeß durchlaufen, in dem Werte und Normen, Gefühle und Emotionen eine Rolle spielen. Dadurch entstehen Bewertungen (im negativen wie im positiven Sinne) der jeweiligen gesellschaftlichen Situation. Ebenso wie bei der kognitiven Komponente werden eine Reihe von Kategorien unterschieden, die sich

auch wieder konsekutiv einordnen lassen. Die äußeren Pole dieses Kontinuums sind Affinität und Evaluation. Dazwischen befinden sich unterschiedliche Stadien der affektiven Entwicklung. Im Stadium der Affinität geht es um das Entstehen von Interesse und die gefühlsmäßige Bindung an ein bestimmtes Ereignis, Phänomen oder eine Person. Die Kenntnis über das Standpunkt-Objekt ist in diesem Stadium noch faktischer Art. Affinität kann man zum Beispiel gegenüber einer bestimmten Straße in einer bestimmten Stadt oder für ein bestimmtes Gemälde empfinden, nicht aber für Straßen oder Gemälde im allgemeinen. Eine nuancierte Beurteilung oder Bewertung von Ausgangspunkten, Zielsetzungen und Folgen, die auf einer Abwägung von Werten und Normen basiert, setzt die Erkenntnis von Zusammenhängen voraus. Je mehr Standpunkte auf unzulänglichem Wissen beruhen, desto schneller entstehen Klischees und daraus wiederum Vorurteile.

Im dritten Stadium geht es um die soziale Komponente. Gemeint ist damit der Einfluß, den eine Umgebung auf den meinungsbildenden Prozeß und auf die Bereitschaft ausübt, tatsächlich zu handeln. Meinungsbildungsprozeß und Handlungsbereitschaft werden demnach auch durch die Meinungen und Verhaltensweisen von Menschen in unserer Umgebung beeinflußt. Dieser soziale Aspekt muß deshalb während des Unterrichts besonders berücksichtigt werden.

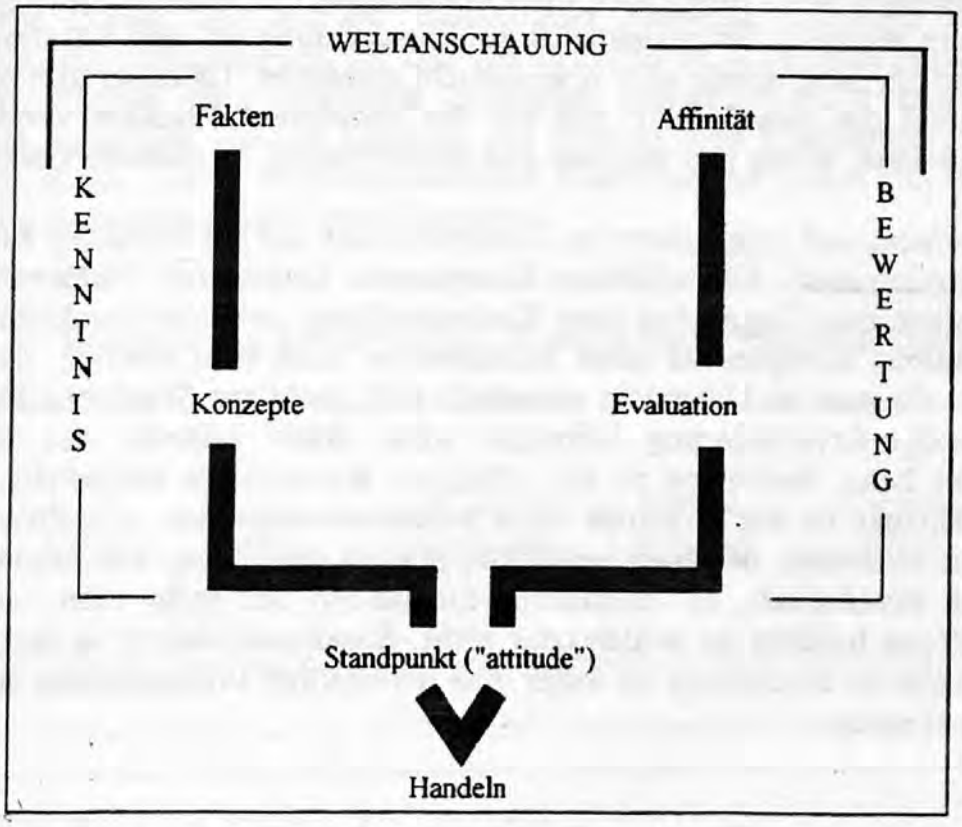
Die letzte Komponente, die unterschieden werden kann, ist die Handlungskomponente. Die Handlungsbereitschaft in einer bestimmten Situation ist eine Verhaltensform. Im Grunde ist dieses Verhalten das Resultat einer Interaktion zwischen der kognitiven, affektiven und sozialen Komponente. Es äußert sich in einer Prädisposition zum Handeln, eben dem Standpunkt. Dabei ist festzuhalten, daß die vier genannten Komponenten eben in dem Standpunkt aufgehoben erscheinen.

In didaktischem Sinne bedeutet der umrissene Prozeß zur Entwicklung eines Standpunktes, daß Schüler etwa am Beispiel eines internationalen Problems einen Lernprozeß durchlaufen müssen, in dem die vier genannten Komponenten - durchaus auch im Rahmen einer Unterrichtsstunde - in einen Zusammenhang gebracht werden.

3.4. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Weltanschauung und Standpunkt-Komponenten?

Die Standpunkt-Komponenten sind eng miteinander verwoben (Abb. 1). Um den Prozeß der Standpunktbildung besser verstehen zu lernen, kann man die verschiedenen Komponenten nacheinander an sich vorbeiziehen lassen. In Wirklichkeit sind sie jedoch kaum voneinander zu trennen. Wenn man zum Beispiel überhaupt nichts über ein Standpunkt-Objekt (zum Beispiel eine Bevölkerungsgruppe oder ein Land) weiß, dann können damit auch keine Gefühle, Auffassungen oder Meinungen verbunden sein. Das kognitive Bild,

Abb. 1: Zusammenhang zwischen den Komponenten einer Standpunktbildung



das jemand zum Beispiel über den Irak hat, ist die Mindestvoraussetzung, um einen Standpunkt entwickeln oder vertreten zu können, auch wenn diese Kenntnis aus nur wenigen oder stereotypen Fakten besteht. Hieraus läßt sich schließen, daß sich eine vollwertige Meinung (Evaluation) auf zusammenhängende Kenntnisse und Einsichten von (faktischer und) begrifflicher Art gründen muß - Kenntnisse und Einsichten also, die durch eigene Erfahrungen, durch Einflüsse der Umgebung oder durch den Unterricht vermittelt wurden.

Aus der Abbildung kann man ableiten, daß sowohl die kognitive Komponente (Kenntnis) als auch die affektive Komponente (Bewertung) durch die Weltanschauung oder Ideologie, der man anhängt, beeinflußt wird. Eine der Komponenten einer Weltanschauung ist die Einstellung gegenüber Mensch und Welt. Sie ist mit Werten und Normen verknüpft und beeinflußt unsere Einstellung zur Art und Bedeutung von Kenntnissen und der Weise, wie Kenntnisse in der Wissenschaft erworben werden. Man kann zum Beispiel völlig unterschiedlicher Meinung sein über die Art der Kenntnis und über die Weise, wie Kenntnis innerhalb einer phänomenologischen und einer empirisch-analytischen Wissenschaftsauffassung zustande kommt.

Auch die affektive Komponente wird durch ein Bild der "idealen" Gesellschaft und die bestehenden Zukunftserwartungen beeinflußt. Die damit verbundenen Werte und Normen funktionieren als Maßstab, der unseren Bewertungen und Beurteilungen zugrundeliegt. Im Grunde läßt sich dieser

Zusammenhang schon daran illustrieren, wie ein Lehrer sich für eine gewisse gesellschaftliche Situation entscheidet, die er in seinem Unterricht zur Sprache bringen will. Implizit ist die Entscheidung das Resultat einer gesellschaftlichen Analyse. Oft bezieht sich die Entscheidung auf eine Situation, die der Lehrer als nicht richtig oder unerwünscht empfindet. Offenbar gibt es also ein Idealbild der Gesellschaft, mit der die bestehende Situation verglichen wird. Daß dabei Werte und Normen eine Rolle spielen, ist selbstverständlich.

Es ist bekannt, daß sich Lehrer im Unterricht sehr auf die kognitive Komponente konzentrieren. Die affektive Komponente kommt nur vereinzelt und eher implizit zum Zuge. Aus dem Zusammenhang zwischen der kognitiven und affektiven Komponente eines Standpunktes kann man ableiten, daß die Kenntnis, die man im Unterricht vermitteln will, nicht zur Standpunktbildung oder Standpunktveränderung beitragen wird, wenn während des Kenntniserwerbs keine Beziehung zu der affektiven Komponente hergestellt wird. Ein Standpunkt ist das Ergebnis eines zusammenhängenden kognitiven und affektiven Prozesses, der eben bestimmte Stadien durchläuft. Ein Standpunkt führt zur Bereitschaft, in identischen Situationen auf mehr oder weniger gleiche Weise handeln zu wollen oder nicht. Standpunktbildung in bezug auf gesellschaftliche Situationen ist daher eine notwendige Voraussetzung für das konkrete Handeln.

4. Wertentwicklung: Theorien, Strategien und didaktisches Modell

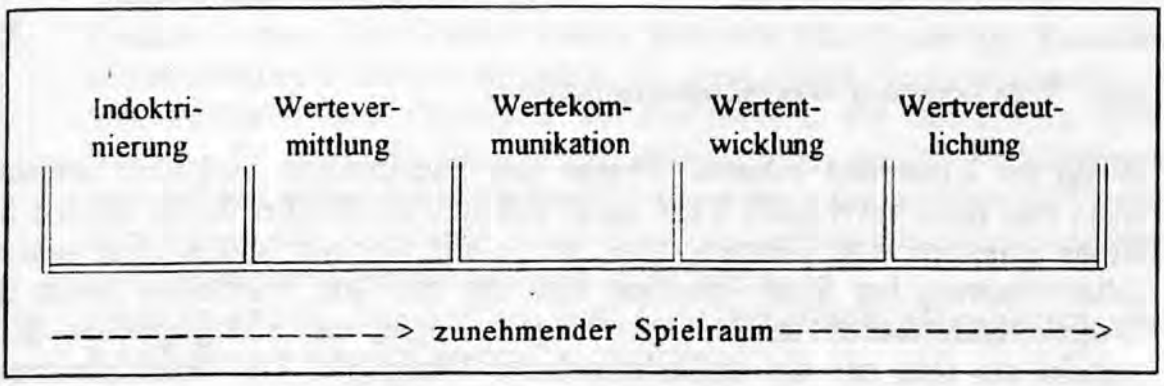
4.1. Birgt ein wertorientierter Erdkundeunterricht Risiken?

An der Wand einer Schule stand einmal: "Zuerst hatte ich eine Meinung ... aber ... die hat mir ein Lehrer genommen". Ein solcher Wandspruch stimmt nachdenklich. Es ist natürlich völlig klar, daß ein wertorientierter Unterricht nicht dazu führen sollte, den Schülern bestimmte Meinungen sozusagen aufzuzwingen. Daher stellt sich die Frage, ob es eine theoretische Basis gibt, von der aus in einer verantwortungsbewußten Weise ein wertorientierter Unterricht durchgeführt werden kann. Welche Theorien gibt es also und welchen Einfluß haben sie auf die Unterrichtspraxis?

Die meisten Theorien über die Entfaltung von Werten bei einem Individuum werden von umfassenden Lerntheorien untermauert. So gibt es zum Beispiel die Theorien der Wertentwicklung von PIAGET und KOHLBERG, die sich auf kognitive Lerntheorien stützen. Die Theorie von HERMANS (1981) über die Wertentwicklung ist dagegen in psycho-analytischen Lerntheorien verankert. Eine dritte Theoriegruppe über Wertentwicklung schließlich gründet sich auf soziale Lerntheorien. Wesensmerkmal aller dieser unterschiedlichen Theorien ist, daß in der moralischen Entwicklung verschiedene Stadien unterschieden werden müssen. Dabei darf man nicht vergessen, daß junge Schüler bei solchen Bewertungsprozessen auch noch durch entwicklungspsychologische Aspekte beeinflußt sind.

Die Theorien über Wertentwicklung zeichnen sich durch eine relative Einseitigkeit aus. Sie können also nicht ohne weiteres im Unterricht angewendet werden. Darum sind auf der Basis dieser Theorien Strategien entwickelt worden, die Anweisungen für den wertorientierten Unterricht enthalten. Im Prinzip können die wichtigsten Strategien danach unterschieden werden, wieviel Spielraum sie den Schülern zur Prüfung und Übernahme der Werte lassen. In der Abb. 2 sind fünf bekannte Methoden mit einem von links nach rechts zunehmenden Spielraum dargestellt.

Abb. 2: Rangordnung der Strategien für einen wertorientierten Unterricht



Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, daß mit den Strategien behutsam umgegangen werden muß. Die neueren Strategien sind daher auch eklektisch. Sie enthalten also Elemente, die verschiedenen Wertentwicklungstheorien und -strategien entnommen worden sind. Mit einer solchen Synthese versucht man, eine möglichst vielseitige Akzentuierung zu erreichen. Ein anderes Problem besteht darin, daß diese Theorien und Strategien kaum empirisch getestet worden sind. Somit ergibt sich für den Lehrer, daß er für seinen wertorientierten Unterricht eine bewußte Wahl treffen muß. Außerdem muß er den Spielraum festlegen, den er seinen Schülern lassen will, sowie die Werte und Normen bestimmen, die dabei eine Rolle spielen.

4.2. Welche Strategie ist beim wertorientierten Erdkundeunterricht empfehlenswert?

Die Entscheidung für eine bestimmte Strategie beim wertorientierten Unterricht hängt selbstverständlich von den Kriterien ab, die für die Beurteilung herangezogen werden. Ich persönlich habe mich für drei Kriterien entschieden. Das erste Kriterium prüft, ob die Strategie den pluralen Charakter der Schule von heute genügend berücksichtigt. Denn selbst eine christliche Schule ist nach der Zusammensetzung sowohl seiner Schüler wie seiner Lehrer plural. Daher darf man davon ausgehen, daß auf den meisten Schulen verschiedene Weltanschauungen vertreten sein werden. Ein zweites Kriterium besteht darin, daß die Strategie nicht darauf hinauslaufen darf, unverbindlich

zu sein. In der konkreten Unterrichtssituation darf von jedem einzelnen Schüler, aber auch von den Schülern als Gruppe erwartet werden, daß sie zu einer expliziten Meinungsbildung über die behandelten gesellschaftlichen Situationen gelangen. Ein drittes Kriterium besteht schließlich darin, ob die Strategie sowohl kognitive als auch affektive Komponenten eines Standpunktes berührt.

Aufgrund dieser Kriterien habe ich mich für die Strategie der Wertekommunikation entschieden. Bei der Interpretation dieser Strategie beziehe ich mich auf den niederländischen Theologen VAN DER VEN (1977 und 1985). Insbesondere seine Ausgangspunkte waren ausschlaggebend für die hier vorgestellte Strategie.

4.3. Was bedeutet Wertekommunikation?

Wenn im Unterricht ethische Fragen mit Fachinhalten verknüpft werden, führt dies nach VAN DER VEN dazu, daß sich die Schüler durch die Art der Kommunikation eine Meinung über Werte und Normen bilden. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht orientiert sich die von ihm erarbeitete Form der Wertekommunikation an der Befreiungstheologie, aus pädagogischer Sicht bezieht sie sich auf die emanzipatorische Pädagogik. Die Wertekommunikation nach VAN DER VEN zeichnet sich durch bestimmte Kennzeichen aus.

Ausgangspunkte dieser Wertekommunikation sind:

1. Die herrschende Pluralität von Werten und Normen in unserer Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Konflikte von Werten und Normen müssen als Ausgangspunkt für die Bildung von Werten und Normen akzeptiert werden.
2. Die Ziele eines wertgerichteten Unterrichts können nicht durch direkte Vermittlung von Werten und Normen erreicht werden, sondern nur in einem argumentativen Kommunikationsprozeß.
3. Jede Moralisierung muß vermieden werden, d.h. daß keine abstrakten Werte vermittelt werden, die nicht an eine konkrete Situation gekoppelt sind.
4. In dem Argumentationsprozeß ist eine Antwort auf die Frage zu geben, was in einer konkreten Situation zu tun ist. Dabei können durchaus explizit weltanschauliche Grundsätze eingebracht werden, die bestimmten Werteauffassungen zugrunde liegen.
5. In der Argumentation muß ein ethischer Aspekt enthalten sein. Das bedeutet, daß Wertekommunikation "... auf das Gute, das Glück des Menschen, das in und durch den Erwerb und die Beständigkeit von materiellen und geistigen Gütern verdient wurde," ausgerichtet wird (VAN DER VEN 1985). In dieser ethischen Ausrichtung wird sowohl eine individuelle Dimension (Eigenverantwortung) als auch eine gesellschaftliche Dimension (kollektive Verantwortung) erkennbar.

6. Die Stadien, die in der moralischen Entwicklung von Individuen unterschieden werden können, sind in den Prozeß der Wertekommunikation einzubeziehen.
7. Zwischen den kognitiven, affektiven und Verhaltens- oder Handlungsdimensionen ist ein Zusammenhang herzustellen.

Die Ziele der Wertekommunikation sind zusammenfassend folgende:

1. Erfahren lernen: Dem Schüler wird bewußt, wie er selbst mit Werten und Normen umgeht. Erfahren bedeutet auch, daß er sich gegenüber Werten und Normen anderer öffnet. Er lernt, sich in die Denkweise von anderen hineinzuversetzen und wird motiviert, sich auf vernünftige Weise damit auseinanderzusetzen.
2. Denken lernen: Der Schüler nimmt konkrete Situationen zur Kenntnis, die moralische Probleme enthalten. Er lernt, diese Situationen aufgrund von Faktoren und Prozessen zu analysieren, die dabei eine Rolle spielen. Er lernt im übrigen zu untersuchen, welche verschiedenen moralischen Standpunkte Personen und Gruppen zur konkreten Situation einnehmen, sie vernünftig abzuwägen, sie miteinander zu vergleichen und sie auf ihren humanen Gehalt zu befragen.
3. Handeln lernen: Der Schüler lernt (gesellschaftliche) Handlungen vorzubereiten, zu entwickeln und auszuführen.

4.4. Gibt es empirische Studien im Schulunterricht, die Aufschluß über die Entwicklungsstadien geben?

In seinem sechsten Ausgangspunkt erläutert VAN DER VEN, daß versucht werden sollte, sich an empirischen Studien zu orientieren. Die Untersuchungen sollten sich nicht auf laborähnliche Situationen beziehen müssen, sondern mit Schülern einer regulären Klasse durchgeführt worden sein. Eine solche auf die Praxis ausgerichtete Studie wurde in einem von VAN DER PLAS (1981, S. 46-53) entwickelten eklektischen Modell gefunden, in dem zeitlich abgestufte Bewertungsprozesse herausgearbeitet wurden. Die entsprechenden Stufen der Wertekommunikation können als ein auf Synthese abzielendes Modell gesehen werden, das Elemente enthält, die aus verschiedenen Theorien stammen. Dazu zählt auch die Wertentwicklungstheorie von HERMANS. Nach VAN DER PLAS enthält die Wertentwicklung der Schüler auch eine pädagogische Perspektive. Durch einen fortwährenden Dialog mit seinen Lehrern und Mitschülern wird der Schüler individuell, sozial und moralisch geformt. In diesem Dialog wird der Schüler dazu stimuliert, selbst einen aktiven Beitrag zu leisten, gleichzeitig aber auch Respekt für die Meinungen von anderen zu entwickeln.

Das von VAN DER PLAS entwickelte Modell unterscheidet einen Bewertungsprozeß in vier Stadien, bei denen das Explizieren, das Relativieren und das Validieren von Werten und Gefühlen eine Rolle spielt. Die vier Stadien seien kurz erläutert:

1. Das Explizieren eigener Werte und Gefühle. In diesem Stadium geht es um die Bewußtwerdung und Deutung eigener Werte und Gefühle. Hierbei begegnen einem Elemente der Wertverdeutlichung.
2. Das Explizieren von Werten und Gefühlen der anderen. In diesem Stadium geht es ebenfalls um Bewußtwerdung und Deutung von Werten und Gefühlen, jedoch von anderen Personen. Mit Hilfe des Rollenspiels und des Dialogs versetzen sich die Schüler in die Lage anderer und orientieren sich an deren Werten.
3. Das Relativieren von Werten und Gefühlen. Dieses Stadium schließt die Reflexion der eigenen und der fremden Situation ein. Die Ergebnisse der ersten zwei Stadien werden aufeinander bezogen, wodurch sich das eigene Wertesystem entwickeln kann.
4. Das Validieren von Werten und Gefühlen. In diesem Stadium ist das Handeln zentral. Die Werte und Gefühle werden an Hand der Realität geprüft. Sowohl im vorhergehenden als auch in diesem Stadium stößt man auf ein emanzipatorisches Element, indem Einflüsse von außen kritisch mit der Wirklichkeit verglichen werden.

Die hier beschriebenen Stadien von Bewertungsprozessen werden letztendlich einem didaktischen Modell zugrundegelegt, das die wertekommunikative Betrachtungsweise, für die man sich entschieden hat, präzise in die Praxis umsetzt.

4.5. Kann die Strategie zur Wertekommunikation in didaktische Anweisungen umgesetzt werden?

Die von VAN DER VEN formulierten Ausgangspunkte wurden zusammen mit den von VAN DER PLAS entwickelten Stadien von Beurteilungsprozessen in eine Reihe didaktischer Empfehlungen übertragen. Mit Hilfe dieser Empfehlungen können im Rahmen des Erdkundeunterrichts Fachinhalte mit ethischen Fragen verbunden werden. Im Prinzip schließt man an die normalen Unterrichtsstunden des Lehrers an. Darüber hinaus wird sich der Lehrer auf die gesellschaftliche Situation, die er vorstellen will, besinnen müssen. Es kann überdies bedeuten, daß er in seinem Unterricht zum Teil auf Methoden zurückgreifen muß, durch die erst eine Wertekommunikation über ein bestimmtes Thema möglich wird.

Die Empfehlungen funktionieren wie ein didaktisches Modell, das bei Schülern zwischen 12 und 18 Jahren angewendet werden kann. Das Modell läßt sich durch eine Reihe von Schritten in einer auf Wertekommunikation ausgerichteten Unterrichtssituation umsetzen. Pro Schritt werden Fragen aufgerufen, mit denen die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Aspekte gelenkt werden soll, die sich auf die Wertekommunikation beziehen. Die verschiedenen Schritte reflektieren die drei Komponenten "erfahren lernen", "denken lernen" und "handeln lernen". Für das "erfahren lernen" werden die von VAN DER PLAS entwickelten Phasen eines Bewertungsprozesses

(explizieren, relativieren, validieren) verwendet. Insgesamt umfaßt das Modell die folgenden sieben Schritte, wobei in Klammern die Phasen des Bewertungsprozesses angegeben sind:

1. Einführung mit Hilfe von Fragestellungen (konkrete Situation)
   a. Wird mit der Fragestellung eine konkrete Situation formuliert, in der verschiedene (miteinander in Konflikt stehende) Wertauffassungen möglich sind?
   b. Ist die Fragestellung für die Schüler motivierend, damit sie durch solch eine Frage emotional angesprochen werden?
   c. Schließt die Frage an Fragen aus der Welt der Schüler an?
   d. Ermöglicht die Frage genügend Zugang zu dem zentralen Problem?
   e. Sind Medien bei der Vorstellung der Fragestellung hilfreich?

2. Bewußtwerdung der Fragestellung (Explizieren eigener Werte)
   a. Wie werden den Schülern ihre eigenen Werte und Gefühle bei einer solchen Fragestellung bewußt?
   b. Mit welchen Methoden kann man Schülern beibringen, sich selbst Fragen über Werte und Gefühle zu stellen?
   c. Können durch Übungen, Rollenspiele u.ä. Problemsituationen zur Sprache kommen, die die Wertorientierung anderer deutlich machen?
   d. Können auch andere Hilfsmittel eingesetzt werden, z.B. anschauliche Medien (Zeichnungen, Cartoons, Fotos) oder textliche Medien (Prosa, Poesie)?
   e. Wie kann ein Dialog mit Schülern subtil gesteuert werden?

3 a. Sammeln und Untersuchen relevanter Informationen (Explizieren von Werten anderer)
   a. Wie kommen Schüler an Information (d.h. Fakten und Einsichten) sowie an Motive und Meinungen?
   b. Auf welche Weise und mit Hilfe welcher Arbeitsmethoden erhalten Schüler die erforderlichen Kenntnisse und Einsichten?
   c. Können Schüler innerhalb eines bestimmten Rahmens mit Hilfe des angebotenen Lehrmaterials die Problematik selbständig erkunden?
   d. Welche Arbeitsmethoden können in dieser Phase so angewendet werden, daß Schüler selbst aktiv beschäftigt sind?

3 b. Analyse von Meinungen in Bezug auf die erworbene Kenntnis (Relativieren)
   a. Können Aufträge erteilt werden, mit denen Schüler lernen, Fakten und Einsichten von Meinungen und Motiven zu unterscheiden?
   b. Können die Aufträge dazu führen, daß die Schüler begreifen, welche Standpunkte von Gruppen oder Individuen im Hinblick auf eine konkrete Situation eingenommen werden?
4. Referat und Kommunikation (Relativieren)
   a. Wie können Motive, Meinungen und Gefühle dargestellt werden?
   b. Auf welche Weise kann man Schüler über die Werteinstellungen von

anderen kommunizieren lassen?
c. Können auch andere Methoden als nur die verbale Kommunikation eingesetzt werden?
d. Können Schüler bestimmte Funktionen in diesem Prozeß selbst übernehmen?

5. Bekanntmachung des Zusammenhangs von Weltanschuung sowie Werten und Normen (Relativieren)
Dieser Schritt kann wahlweise hinzugefügt werden. Er gibt Lehrern die Möglichkeit, die eigentliche Weltanschauung der Schule mit den Werten und Normen zu verbinden, die in der gewählten gesellschaftlichen Situation zur Sprache kommen. Auch eine Zusammenarbeit mit dem Religions- oder Philosophielehrer bietet sich an.

6. Standpunktbestimmung individuell und als Gruppe (Relativieren)
a. Welche Methoden gibt es, um individuell und in der Gruppe zu einer Standpunktbestimmung zu kommen?
b. Wie kann erreicht werden, daß möglichst viele Schüler an dem Kommunikationsprozeß teilnehmen?
c. Wie vermeidet man beim Prozeß der Standpunktbestimmung einen Gruppenzwang oder eine Laisser-faire-Haltung einzelner Schüler?
d. Gibt es Methoden, mit denen festgestellt werden kann, ob sich die Meinungen von Schülern verändert haben?

7. Handeln (Validieren)
Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es inner- oder außerhalb der Schule?

5. Schluß

Der Aufsatz beleuchtete eine Reihe von Aspekten, die sich auf einen wertorientierten Unterricht beziehen. Dabei wird eine Methode bevorzugt, die an die Kenntnisvermittlung anschließt, so wie sie in unserem Fach stattfindet. Schließlich wird mit klaren Empfehlungen versucht, einen wertorientierten Unterricht im Lehrplan systematisch zu verankern.

Meine Schlußfolgerung besteht darin, daß es im Rahmen des Erdkundeunterrichts in der Schule sehr gut möglich ist, ethische Fragen mit inhaltlicher Kenntnis über internationale Probleme zu verbinden. Bei geeigneten Themen sollte man eine konkrete Situation wählen und eine dazu passende Fragestellung für die Schüler formulieren. Eine besonders gut gewählte, konkrete Situation gibt dem Schüler außer dem Kenntniserwerb gleichzeitig die Möglichkeit, sich in die Situation hineinzufinden und sich hierüber in einer argumentativen Kommunikation eine Meinung zu bilden. Dabei können auch dahinterstehende Werte und Normen, die bei der Beurteilung eine Rolle spielen, expliziert werden.

Im Verlauf des Unterrichts muß natürlich der Lehrplan so gestaltet werden, daß eine tatsächliche Wertekommunikation ermöglicht wird. Insbesondere gilt dies für die Wahl von Arbeitsmethoden und Lernaktivitäten. Da die Wertorientierung eine zusätzliche Qualität des Unterrichtsstoffs ist, braucht nicht viel zusätzliche Unterrichtszeit dafür eingeplant zu werden. In der Praxis hat sich herausgestellt, daß das Modell in drei bis vier Stunden absolviert werden kann. Das didaktische Modell bietet die Möglichkeit, ein wichtiges Unterrichtsziel zu verwirklichen, nämlich Schüler für die Tatsache zu sensibilisieren, daß sie für Vorgänge in der Welt mitverantwortlich sind.

Literatur

AKKER, J.J.J.H., A.H. BERGERS, L.W.F. BONEKAMP und W.A.J.M. KUIPER: Waardenontwikkeling en natuur- en milieueducatie (Wertentwicklung und Natur- und Umweltbildung). Utrecht 1987.

BARTH, M. und W. BREEDVELD: Waar is de moraal in het klaslokaal (Wo ist die Moral im Klassenzimmer)? In: Trouw, Beilage zur Samstag-/Sonntag-Ausgabe vom 04. 04.1992. Amsterdam 1992.

BRÜMMER, V.: Wijsgerige begripsanalyse (Philosophische Verständnisanalyse). Kampen 1989.

GOOSSENS, M.: Moderne cultuurtechnieken en trends in de onderwijsgeografie (Moderne Kulturtechniken und Tendenzen in der Schulgeographie). De Aardrijkskunde (1989)1, S. 5-15.

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

HERMANS, H.J.M.: Persoonlijkheid en waardecing (Persönlichkeit und Wertung). Lisse 1981.

KRATHWOHL, D. und B.S. BLOOM: Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. New York 1964.

PLAS, P.L.E. VAN DER: Waardeontwikkeling in het onderwijs. Theorie, prak- tijk, onderzoek (Wertentwicklung im Unterricht. Theorie, Praxis und Studie). Diss. Den Haag 1981 (= Stichting voor Onderzoek van Onderwijs).

SIMONS, J.: Leren waarderen. Een bundel studies rond de problematiek van de morele vorming binnen het onderwijs (Bewerten lernen. Gesammelte Studien bezüglich der Problematik moralischer Formung im Unterricht). Nimwegen 1984.

VEN, J.A. VAN DER: Naar een nieuwe moraalpedagogiek (Hin zu einer neuen Moralpädagogik). In: SIMONS, J. (Hrsg.): Leren waarderen. Een bundel studies rond de problematiek van de morele vorming binnen het onderwijs (Bewerten lernen. Gesammelte Studien bezüglich der Problematik moralischer Bildung im Unterricht). Nimwegen 1984, S. 92-106.

VEN, J.A. VAN DER: Vorming in waarden en normen (Bildung in Werten und Normen). Kampen 1985.

WESTRHENEN, J. VAN: Waarden en attituden in het aardrijkskunde-onderwijs (Werte und Standpunkte im Erdkundeunterricht). In: KOUWENHOVEN, A.D., G.A. DE BRUYNE und G.A. HOEKVELD (Hrsg.): Geplaatst in de tijd. Amsterdam 1984, S. 578-597 (= De Tijd).

WESTRHENEN, J. van: Betekenis van disciplinaire kennis in het kader van de lerarenopleiding en leerplanontwikkeling (Bedeutung disziplinärer Kenntnis im Rahmen der Lehrerausbilung und Lehrplanentwicklung). In: BERGEN, Th., J. GIEBERTS und C. MORSCH (Hrsg.): Professionalisering van onderwijsgevenden (Professionalisierung von Pädagogen). Lisse 1987, S. 171-201.

WESTRHENEN, J. VAN: Het ontwerpen van aardrijkskundige leerstof en didactische differentiatie (Der Entwurf geographischen Lehrmaterials und didaktischer Differenzierung). In: Leerplanontwikkeling, differentiatie en aardrijkskundeonderwijs op weg naar morgen (Lehrplanentwicklung, Differenzierung und Erdkundeunterricht auf dem Weg in die Zukunft). Amsterdam 1989, S. 57-81.

SOZIALPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN EINER INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG

Ulrich Wagner (Bochum)

1. Einleitung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit ethnischen Vorurteilen, also mit negativen Einstellungen von Mitgliedern aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen zueinander. Die Analyse ist durch zwei Vorgaben bestimmt: Zum ersten wird auf die Idealvorstellung einer Gesellschaft hin diskutiert, in der es keine Ausbeutung und Diskriminierung von einzelnen, wie immer gekennzeichneten unterlegenen Gruppen durch mächtige Gruppen gibt. Zum zweiten wird davon ausgegangen, daß gesellschaftliche Entwicklungen und deren Konsequenzen sich häufig relativ unabhängig vom Willen der einzelnen einstellen, ohne daß damit allerdings unterstellt werden soll, daß Überzeugungen und Einstellungen von Bürgern eines Landes auf politische Abläufe keinen Einfluß hätten: Ungleichheiten können gerade *auch* deshalb fortbestehen, weil sie mit den Überzeugungssystemen vieler recht gut korrespondieren oder ihnen zumindest nicht entscheidend widersprechen. Hier liegt eine wesentliche Aufgabe internationaler und interkultureller Erziehung.

2. Das Phänomen

Viele Bürger, die in den westeuropäischen und nordamerikanischen Staaten zur Mehrheit gehören, begegnen Menschen aus anderen Ländern, vornehmlich solchen aus Ländern außerhalb ihres engeren Bezugsrahmens hoch industrialisierter Staaten, mit Unsicherheit, Distanz, Vorurteilen und offener Ablehnung. Dabei werden die verschiedenen fremden Gruppen höchst unterschiedlich beurteilt. In einer repräsentativen Studie aus dem Jahre 1988 wurden beispielsweise (West-)Deutsche und Niederländer zu ihren Urteilen über eine Reihe von fremden Gruppen gefragt (vgl. ZICK in Vorb.). Tab. 1 gibt die mittleren Sympathieurteile wieder. Ein Wert von 10 bedeutet ein hohes Maß an Sympathie für die jeweilige Gruppe, ein Wert von 1 starke Antipathie. An den Urteilen wird deutlich, daß in beiden Ländern vor allem die Türken vergleichsweise schlecht angesehen sind.

3. Begriffsbestimmung: Was ist ein Vorurteil?

Gordon W. ALLPORT (1954, dtsch. 1971), einer der immer noch aktuellen Begründer der modernen sozialpsychologischen Vorurteilsforschung, versteht unter einem ethnischen Vorurteil "... eine *Antipathie*, die sich auf eine fehler-

Tab. 1: Mittlere Sympathieurteile über fremde Gruppen in Deutschland und in den Niederlanden.

Beurteilte Gruppe	Befragte Deutsche	Befragte Niederländer
Nordeuropäer	8.25	7.52
Südeuropäer	7.47	7.10
Juden	7.01	7.44
Nordafrikaner	6.21	6.45
Türken	6.10	6.38
Surinamer		6.44

Anm.: 1 = sehr unsympathisch, 10 = sehr sympathisch; N = 1000 für die BRD, N = 500 bzw. 1000 für die Niederlande

Quelle: ZICK in Vorb.

hafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, *weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist*" (ALLPORT 1971, S. 23, Hervorhebungen U.W.). Ein Vorurteil ist also ein negatives Urteil über eine Gruppe von Menschen oder ein negatives Urteil über eine Einzelperson, das auf Grundlage der in Frage stehenden Gruppenmitgliedschaft abgegeben wird.

Es hat sich bewährt, beim Vorurteil drei Komponenten zu unterscheiden, die allerdings nicht unabhängig voneinander sind: Die *kognitive Komponente, das Stereotyp*, beinhaltet das vermeintliche Wissen des Vorurteilsträgers über die fremde Gruppe und ihre Mitglieder. Die *affektive, die bewertende Komponente* des Vorurteils besteht aus der gefühlsmäßigen Beziehung des Vorurteilsträgers zum Vorurteilsobjekt. Dabei ist zu beachten, daß der Begriff Vorurteil üblicherweise nur dann verwendet wird, wenn von negativen Urteilen über fremde Gruppen die Rede ist. Schließlich beschreibt die *Handlungskomponente* die Tendenz zu ablehnendem und diskriminierendem Verhalten gegenüber den Mitgliedern der mit einem Vorurteil bedachten Gruppe.

4. Die Entstehung von Vorurteilen

Die Sozialpsychologie hat eine fast schon nicht mehr überschaubare Menge von Erklärungsansätzen für die Entstehung von Vorurteilen entwickelt. Diese Modelle lassen sich grob in zwei Klassen einteilen:

Auf der einen Seite finden sich Theorien, die als Persönlichkeitsmodelle bezeichnet werden können. Von diesen Modellen werden Vorurteile aus be-

stimmten Persönlichkeitsdispositionen des vorurteiligen Menschen heraus erklärt. Beispielsweise geht die Theorie der autoritären Persönlichkeit von ADORNO et al. (1950) davon aus, daß sich Vorurteile in besonderem Maße bei Personen mit autoritärer Charakterstruktur nachweisen lassen. Ein anderes Persönlichkeitsmerkmal, das ebenfalls mit Vorurteilsneigungen korreliert, ist die kognitive Kapazität der Urteilenden (vgl. z.B. WAGNER/SCHÖNBACH 1984): Je besser ausgebildet die kognitive Kapazität der Befragten, ihre kognitive Flexibilität oder Intelligenz ist, umso weniger stark neigen sie dazu, Vorurteile zu äußern.

Die Persönlichkeitsansätze lassen sich noch einmal danach unterscheiden, ob sie die jeweils in Frage stehende Persönlichkeitseigenschaft als weitgehend angeboren oder als erlernt ansehen. Diese weitere Unterscheidung hat Auswirkungen darauf, welche Maßnahmen des Abbaus von ethnischen Vorurteilen als erfolgversprechend anzusehen sind: Wenn man unterstellt, daß das dem Vorurteil zugrundeliegende Persönlichkeitsmerkmal angeboren ist, scheinen die Möglichkeiten für pädagogische oder psychologische Interventionen sehr eingeschränkt zu sein. Wird hingegen angenommen, das Persönlichkeitsmerkmal sei durch Umwelteinflüsse zustandegekommen, sind pädagogische und psychologische Veränderungsversuche durchaus sinnvoll. Sie sollten auf das Ausscheiden bzw. auf die Revision dieser ungünstigen Umweltbedingungen abzielen. Wenn beispielsweise stark ausgeprägte ethnische Vorurteile insbesondere bei solchen Personen zu finden sind, deren kognitive Fähigkeiten nur wenig ausgebildet sind, ist zum Abbau von Vorurteilen bei diesen nur wenig geförderten kognitiven Fähigkeiten anzusetzen.

Den Persönlichkeitsmodellen stehen die situationsorientierten Theorien gegenüber. Zu diesen Ansätzen gehört beispielsweise die Frustrations-Aggressions-Hypothese mit allen ihren Abwandlungen (DOLLARD et al. 1939; BERKOWITZ 1962). Danach neigen Menschen besonders dann zu starken ethnischen Vorurteilen, wenn sie frustriert sind. Dabei muß die Quelle der Frustration mit dem Opfer des Vorurteils nicht identisch sein. Ist die eigentliche Quelle der Frustration durch aggressive Reaktionen selbst nicht zu attackieren, etwa weil sie zu mächtig ist, dann wird die Frustration auf einen geeigneten Sündenbock verschoben, u.U. auf eine ethnische Minderheit.

Zu den situationsspezifischen Ansätzen können auch die sogenannten Intergruppentheorien gezählt werden. Die bekannteste von diesen ist die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts von SHERIF und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. z.B. SHERIF/SHERIF 1969). In Feldstudien mit Jungengruppen konnten sie zeigen, daß zwei oder mehr Gruppen, die um begrenzte Ressourcen miteinander im Wettstreit stehen, im Verlauf dieser Auseinandersetzungen Feindseligkeiten gegeneinander entwickeln. Wichtig ist dabei, daß Gruppenmitglieder auch dann Feindseligkeiten gegen Mitglieder fremder Gruppen zum Ausdruck bringen, wenn sie nur *annehmen*, daß diese ihnen materielle oder ähnliche Güter streitig machen. Mehrheiten werden

nach diesen Überlegungen Vorurteile gegen Ausländer entwickeln, wenn sie glauben oder glauben gemacht werden, diese nähmen ihnen die Arbeitsplätze weg. Ziel pädagogischer oder psychologischer Interventionen zum Abbau ethnischer Vorurteile müßte beim Vorliegen einer solchen Bedingungskonstellation sein, diesen falschen Überzeugungen vom Vorliegen eines realen Interessenkonflikts entgegenzutreten.

5. Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen

Aufbauend auf sozialpsychologischen Überlegungen wurden verschiedene Programme zum Abbau von Vorurteilen entwickelt. Zwei solcher Interventionsmaßnahmen, die zum Einsatz in der Schule besonders geeignet erscheinen, sollen hier beispielhaft diskutiert werden. Beide Ansätze sind deutlich an den situationsbezogen sozialpsychologischen Erklärungen für ethnische Vorurteile orientiert.

Beim Einsatz von Programmen zur Reduktion ethnischer Vorurteile scheint es - aus analytischem Grunde - sinnvoll, danach zu unterscheiden, ob die Vorurteilsträger zu Mitgliedern der mit einem Vorurteil belegten Gruppe in Kontakt stehen oder nicht. Einige Programme zielen darauf ab, Ressentiments und Vorurteile gegen Gruppen zu beseitigen oder zu entschärfen, zu denen die Urteilenden selbst keinen oder noch keinen Kontakt haben. Dazu wären beispielsweise Unterrichtsprogramme zu zählen, in deren Rahmen die Urteile von Schülerinnen und Schülern im Ostteil Deutschlands über Türken verändert werden sollen. In einem solchen Fall ist sinnvollerweise bevorzugt auf Veränderungsstrategien zurückzugreifen, die im wesentlichen durch einstellungsdiskrepante Informationen über die abgelehnte Minderheit Wirksamkeit erreichen sollen. Programme dieser Art können zu den Maßnahmen *internationaler* Erziehung gerechnet werden. Sind hingegen prinzipiell enge Kontaktmöglichkeiten mit Mitgliedern der Minderheit möglich, etwa weil diese gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aus der Mehrheit beschult werden, dann bieten sich Interventionsmaßnahmen an, die durch direkte Kontakterfahrungen vorurteilsmindernd wirken. Diese *interkulturellen* Programme haben zum Ziel, das Verhältnis von Mehr- und Minderheit innerhalb des Klassenverbandes oder innerhalb der Unterrichtsinstitution zu verbessern.

5.1. Informationen

Als Anregung für einen Unterricht *über* fremde Gruppen, zu denen zunächst kein Kontakt besteht, soll die im deutschen Sprachraum weitgehend unbekannte Methode des "Cultural Assimilator" aufgegriffen werden. Diese Methode und die aus ihr heraus entwickelten Programme wurden ursprünglich zur Ausbildung von Geschäftsleuten, Politikern und Militärs konzipiert, die sich auf Auslandsaufenthalte vorbereiten. Die Methode des "Cultural Assimilator" geht davon aus, daß Menschen ständig in der Gefahr stehen, soziale

Ereignisse und soziale Interaktionen ausschließlich vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Kultur zu interpretieren. Verschiedene Kulturen können dasselbe Verhalten aber unterschiedlich deuten und die Personen, die in Interaktionen verstrickt sind, unterschiedlich bewerten. Beispielsweise ist es nach türkischer Tradition selbst für flüchtige Bekannte unhöflich, bei einem zufälligen Treffen auf der Straße nur mit einem kurzen "Guten Tag" aneinander vorbeizugehen. Der Anstand verlangt stehenzubleiben, sich mit Handschlag zu grüßen und ein Gespräch aufzunehmen. Steht einer der Interaktionspartner unter starkem Zeitdruck, ist für den Bruch dieser Konvention eine gute Ausrede notwendig. Schon an diesem kleinen Beispiel wird deutlich, daß es im Verlauf einfacher und alltäglicher interkultureller Interaktionen vor dem Hintergrund der verschiedenen, kulturell geprägten normativen Vorgaben sehr schnell zu gegenseitigen Mißverständnissen kommen kann. Der Gefahr solcher Mißverständnisse soll das Training mit dem "Cultural Assimilator" entgegenwirken.

In der Regel werden konkrete Programme des "Cultural Assimilator" spezifisch auf einzelne Kulturen ausgerichtet. Ein "Cultural Assimilator" besteht aus einem standardisierten Lernprogramm, in dem kritische, potentiell mißverständliche Ereignisse vorgeführt werden. THOMAS/MÜLLER (1991) haben einen "Cultural Assimilator" entwickelt, mit dem deutsche Studentinnen und Studenten für einen Studienaufenthalt in den USA vorbereitet werden sollen. Im Rahmen dieses "Cultural Assimilator" wird beispielsweise die Geschichte eines deutschen Gaststudenten in den USA erzählt, der sich mit amerikanischen Kommilitonen zu einem festgelegten Zeitpunkt für ein Freizeittreffen verabredet hat. Zum Erstaunen des Deutschen erscheinen die Amerikaner aber viel später als vorgesehen; sie machen auch keine Anstalten, bei ihren weiteren Vorbereitungen für die gemeinsam zu verbringende Freizeit die versäumte Zeit wieder aufzuholen. Nach der Lektüre einer solchen Geschichte sieht das Programm vor, daß die Benutzer erklären, warum die Amerikaner sich in der beschriebenen Weise verhalten, im vorliegenden Fall, warum die amerikanischen Studenten sich als scheinbar so unzuverlässig erweisen. Dem Benutzer stehen dazu vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Die korrekte Antwort soll im vorliegenden Fall dem Leser deutlich machen, daß viele Amerikaner, "soweit es Freizeitaktivitäten betrifft, bei denen es nicht auf Pünktlichkeit ankommt, ... nicht so schnell aus der Ruhe (geraten), wenn nicht alles nach Zeitplan abläuft" (S. 31).

Ein Programm besteht aus 40 bis 100 solcher Beispiele, die die Schüler weitgehend selbständig durcharbeiten. Jeder "Cultural Assimilator" ist für den Umgang von zwei konkreten Gruppen miteinander konstruiert. Bei einem "Cultural Assimilator", der Niederländer oder Deutsche über Türken informieren soll, könnte man beispielsweise auf solche Interpretationsmuster türkischer Menschen eingehen, die stark durch Familientraditionen und religiöse Vorgaben geprägt sind.

Programme nach dem Muster des "Cultural Assimilator" zielen in erster Linie auf die kognitive Komponente von Vorurteilen. Darüber hinaus versprechen

sich die Programmentwickler natürlich auch, emotionale Ablehnungen und Verhaltensunsicherheiten zu reduzieren, die auf kulturell unterschiedliche Interpretationsmuster zurückgehen.

Bei allen Programmen, die darauf bauen, durch die Präsentation von Informationen Einstellungen und Erwartungen über fremde Nationen oder Kulturen zu verändern, stellt sich die grundsätzliche Frage, ob eine solche Form internationaler Erziehung eher auf Gleichartigkeiten eingehen soll oder ob sie auf Unterschiedlichkeiten zwischen nationalen oder ethnischen Gruppen abheben soll (STEPHAN/WHITE-STEPHAN 1984). Unterrichtliche Information, die die Unterschiedlichkeit von Gruppen betont, steht vor mindestens zwei Problemen:

1. Sie muß Unterschiede so darstellen, daß diese Unterschiede keine bewertende Konnotation bekommen (vgl. STEPHAN/WHITE-STEPHAN 1984). Sehr häufig aber ist genau das nicht möglich, nämlich von Unterschieden zwischen Gruppen zu reden, ohne daß dabei eine Hierarchisierung zwischen den Gruppen entsteht, in der die eigene Gruppe überlegen erscheint. In einer kürzlich durchgeführten Untersuchung wurden deutsche und türkische Oberstufenschüler einer Gesamtschule nach ihren gegenseitigen Stereotypen befragt (AVCI 1992). Türken werden dabei im Gegensatz zu Deutschen als besonders "familienbezogen" bezeichnet. Eine Informationsstrategie, die solche Unterschiede hervorheben würde, ohne intensiv auf deren mögliche Hintergründe einzugehen, stünde in der Gefahr, ein Stereotyp zu reproduzieren, wonach die Türken nicht nur familienbezogen sind, sondern auch die mit diesem Merkmal zusammenhängenden Eigenschaften der Introvertiertheit, des ausschließlichen Bezugs auf ihr unmittelbares familiäres Umfeld und des Nationalismus aufweisen.

2. Alle Menschen unterscheiden sich irgendwie. Ob man einen größeren oder einen kleineren Unterschied zwischen zwei Menschen oder zwei Gruppen von Menschen bemerkt, hängt davon ab, auf welche Merkmale man achtet. Wissenschaft und Alltagserklärungen behaupten häufig, daß besonders die Türken unter Vorurteilen zu leiden hätten, weil die Türken sich stärker als andere Gruppen von den Mitteleuropäern unterscheiden. Diese Aussage ist nur richtig vor dem Hintergrund bestimmter Merkmale, etwa der Religion, und nicht vor dem Hintergrund anderer Merkmale. Gleichheit und Unterschiedlichkeit ist sozial konstruiert. Die Gefahr besteht, daß nicht Unterschiedlichkeiten die Ursache für gegenseitige Vorurteile und Ablehnungen sind, sondern daß die Behauptung und der vorgebliche Beweis von Unterschiedlichkeiten im Nachhinein dazu dienen, Vorurteile und Ressentiments zu rechtfertigen. Internationale und interkulturelle Erziehung müssen vermeiden, solchen nachträglichen Rechtfertigungsmustern Stoff zu liefern.

Eine internationale Erziehung, die allein auf Betonung von Gleichheit abhebt, würde allerdings schnell unglaubwürdig, wenn sich nämlich die in ihr vertretene Behauptung von Ähnlichkeit zwischen den ethnischen oder natio-

nalen Gruppen als unwahr erwiese. Vieles spricht deshalb dafür, daß es günstig ist, gleichermaßen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Gruppen hinzuweisen, wenn ablehnende Urteile abgemildert werden sollen. In diesem Punkt stellt der "Cultural Assimilator" einen gelungenen Kompromiß dar: Er weist auf Unterschiede zwischen Gruppen hin, versucht im Lernziel aber einen gemeinsamen Verständnisrahmen für Interaktionsteilnehmer aus unterschiedlichen Kulturen zu realisieren und damit Gleichheit oder Ähnlichkeit herzustellen.

5.2. Kontakt

Befaßt sich schulische Erziehung mit der Verbesserung von konkreten Interaktionen zwischen Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft im Unterricht und im Klassenverband, werden in starkem Maße interkulturelle Aspekte aufgegriffen. Zur Bewertung einer solchen interkulturellen Erziehung ist es interessant, kurz auf die Geschichte der Desegregation in US-amerikanischen Schulen zu blicken. Besonders wichtig war in diesem Zusammenhang eine Entscheidung des US-amerikanischen Gerichtshofes im Jahre 1954, die die getrennte Unterrichtung von farbigen und weißen Schülern als rechtswidrig erklärte. Bei dieser Entscheidung haben Stellungnahmen amerikanischer Kollegen aus der Sozialpsychologie entscheidenden Einfluß gehabt.

Nach damaliger wie aktueller Lehrmeinung *kann* Kontakt zwischen Gruppen zur Verbesserung der Intergruppenbeziehung führen. Die Betonung liegt hierbei allerdings auf dem Wort "kann". Schon 1954 hatte ALLPORT einige Bedingungen aufgelistet, die erfüllt sein müssen, damit die sogenannte *Kontakthypothese* zutrifft. Danach müssen

- die Mitglieder der beiden Gruppen einen vergleichbaren Status haben,
- die Gruppen gemeinsame Ziele anstreben,
- der Kontakt öffentlich unterstützt werden und
- der Kontakt die Entdeckung von Gemeinsamkeiten ermöglichen.

Später sind weitere Bedingungen hinzugekommen (vgl. HEWSTONE/ BROWN 1986). Analysiert man nun, unter welchen Umständen die Desegregation in vielen US-amerikanischen Schulen umgesetzt wurde, dann muß man feststellen, daß die Ausgangssituationen für einen erfolgreichen konfliktreduzierenden Unterricht ausgesprochen *un*günstig waren. Kinder aus ethnischen Minderheiten wurden gewöhnlich als statusniedriger betrachtet als die Kinder der weißen Mehrheit. Gemeinsame Ziele für die Schüler aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen waren nicht formuliert, im Gegenteil, der mit der Desegregation einhergehende umständliche Transport von Schülerinnen und Schülern mit Bussen zu verschiedenen Schulen war für die weißen Schulkinder und ihre Eltern sicherlich unerwünscht. Die Unterstützung für die Aufhebung der Rassentrennung war zwar hoch offiziell aber nicht öffentlich, d.h. in der unmittelbaren Umgebung vornehmlich der

Weißen in den Südstaaten der USA kaum geteilt. Der Ausgang der ersten Maßnahmen zur Aufhebung der Rassentrennung in amerikanischen Schulen entsprach demzufolge auch den geschilderten Bedingungen: Ohne flankierende Unterstützungsmaßnahmen blieben die Erfolge hinter den Erwartungen zurück. Nicht immer ließ sich zeigen, wie vorher prognostiziert, daß die Selbstwertschätzung und die Leistung von Schülern aus Minderheiten anstieg. Nur selten war eine Abnahme gegenseitiger Vorurteile nachweisbar.

Wenn Desegregation in Schulen Erfolg haben soll, dann muß eine solche Maßnahme von Programmen begleitet sein, die die oben beschriebenen Bedingungen für günstige Intergruppenkontakte herstellen. Programme dieser Art, die an sozialpsychologischen Prinzipien orientiert sind, wurden in den USA aber erst etwa 20 Jahre nach der Entscheidung des Obersten Gerichtshofes entwickelt und empirisch geprüft.

Der Rekurs auf die US-amerikanische Geschichte der Aufhebung der Rassentrennung in Schulen ist deshalb interessant, weil sich Anfang der 80er Jahre in Deutschland eine ähnliche Entwicklung vollzogen hat. In Nordrhein-Westfalen wurden 1982 nationale Klassen durch einen Erlaß des Kultusministers weitgehend aufgehoben. Auch bei dieser Gelegenheit hat man es wie in den USA versäumt, Integration durch die notwendigen Strukturmaßnahmen zu flankieren.

In den USA gibt es mittlerweile eine Reihe von Unterrichtsprogrammen zur Verbesserung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern aus verschiedenen ethnischen Gruppen (ARONSON et.al. 1980; DE VRIES et al. 1978; JOHNSON et al. 1978). Führend bei der Entwicklung solcher Programme ist gegenwärtig aber vermutlich eine israelische Forschergruppe um AMIR (z.B. AMIR/SHARAN 1984), die sich aus Pädagogen und Sozialpsychologen zusammensetzt. Diese Gruppe bemüht sich um die Verbesserung der Beziehungen von jüdischen Schülern mit westeuropäischer Herkunft mit jüdischen Schülern aus Asien und Afrika und, neuerdings, auch aus der ehemaligen UdSSR. Jüdische und arabische Kinder werden in Israel in getrennten Schulen unterrichtet, so daß die Programme bei diesen beiden Gruppen leider keine Anwendung finden.

Die verschiedenen Unterrichtsprogramme amerikanischer und israelischer Forscher haben eine vergleichbare Grundstruktur. Der Kern der Programme besteht darin, daß eine Erreichung des Unterrichtsziels nur möglich ist, wenn alle Gruppenmitglieder zusammenarbeiten. Auf diese Weise werden auch die sonst möglicherweise zurückhaltenden und weniger leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten in den Gruppenprozeß einbezogen. Das Ziel ist, durch Erfolgserlebnisse die Selbstwertschätzung und Leistungsmotivation der Kinder aus der Minderheit anzuheben. Zugleich haben diese Kinder damit die Möglichkeit zu zeigen, daß das in der Mehrheit gängige Stereotyp über die mangelhafte Leistungsfähigkeit der Minderheit nicht zutrifft. Eine solche Erfahrung soll zum Abbau ethnischer Vorurteile beitragen.

Die Desegregations-Programme zielen zunächst und in erster Linie auf die kognitive Komponente ethnischer Vorurteile. Auf der Grundlage der engen und über einen langen Zeitraum ablaufenden Kooperationen zwischen den Schülern werden darüber hinaus auch ihre gegenseitigen gefühlsmäßigen Beziehungen und ihre Verhaltensweisen positiv verändert, also die affektive und die verhaltensmäßige Komponente von Vorurteilen. Kooperative Unterrichtsprogramme dieser Art werden in Deutschland wenig realisiert. WAGNER/BAUMHOLD (1985) haben Seminare zur Erwachsenenbildung nach dem Grundmuster solcher Koedukation durchgeführt und dabei von den Teilnehmern durchaus positive Rückmeldungen bekommen.

6. Schluß

Die Auseinandersetzung und der Umgang mit ethnischen Vorurteilen im schulischen Alltag umfaßt ein weites Feld. Hier konnten einige sozialpsychologische Grundlagen einer internationalen und interkulturellen Erziehung nur angerissen werden. Dabei wurde nicht darauf eingegangen, wie Minderheiten auf die Einführung von Koedukationsprogrammen reagieren. Nicht unterschätzt werden sollten die unerwünschten Effekte, die entstehen, wenn Mitglieder von ethnischen Minderheiten dem Einsatz von internationalen und interkulturellen Erziehungsmaßnahmen Widerstand entgegenbringen, weil sie sich infolge der Einführung solcher Programme einem zu starken Assimilationsdruck ausgesetzt sehen.

Die Entwicklung von Curricula wird zukünftig gerade auf die Bedürfnisse und Vorstellungen unterschiedlicher Minderheiten zu ihrer Lebensgestaltung in Mitteleuropa mehr und mehr zu achten haben. Tut sie das nicht, läuft sie Gefahr, am Widerspruch einzelner Minderheiten zu scheitern. Die zukünftige Forschung, auch die sozialpsychologische, wird Möglichkeiten aufzeigen müssen, wie der schwierige Akt eines friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft gerade in der Schule grundgelegt werden kann.

Literatur

ADORNO, T.W., E. FRENKEL-BRUNSWICK, D.J. LEVINSON und R.N. SANFORD: The authoritarian personality. New York 1950. Dtsch.: Der autoritäre Charakter. Amsterdam 1968.

ALLPORT, G.W.: The nature of prejudice. New York 1954. Dtsch.: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.

AMIR, Y. und Sh. SHARAN: School desegregation. Hillsdale 1984.

ARONSON, E. und N. OSHEROW: Cooperation, social behavior, and academic performance: experiments in the desegregated classroom. Applied Social Psychology Annual 1(1980), S. 183-196.

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

BERKOWITZ, L.: Aggression: A social psychological analysis, New York 1962.

DOLLARD, J., L.W. DOOB, N.E. MILLER, O.H. MOWRER und R.R. SEARS: Frustration and aggression. New Haven 1939.

HEWSTONE, M. und R. BROWN: Contact is not enough: an intergroup perspective on the "contact hypothesis". In: HEWSTONE, M. und R. BROWN (Hrsg.): Contact and conflict in intergroup encounters. New York 1986.

JOHNSON, D.W., R. JOHNSON und L. SCOTT: The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. Journal of Social Psychology 104 (1978), S. 207-216.

SHERIF, M. und C.W. SHERIF: Social Psychology. New York 1969.

STEPHAN, W.G. und C. WHITE-STEPHAN: The role of ignorance in intergroup relations. In: BREWER, M.B. und N. MILLER (Hrsg.): Groups in contact. Orlando 1984.

THOMAS, A. und A. MÜLLER: American study and cultural assimilator. Regensburg 1991.

VRIES, D.L. DE, K.J. EDWARDS und R.E. SLAVIN: Biracial learning teams and race relations in the classroom: four field experiments using teams-games-tournament. Journal of Educational Psychology 70 (1978), S. 356-362.

WAGNER, U. und P. SCHÖNBACH: Links between educational status and prejudice: Ethnic attitudes in West Germany. In: BREWER, M.B. und N. MILLER (Hrsg.): Groups in contact. Orlando 1984.

WAGNER, U. und B. BAUMHOLD: Familienseminare für Ausländer und Deutsche. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Ausländer und Deutsche lernen gemeinsam. Soest 1985.

ZICK, A.: Vorurteile gegen Minderheiten in West-Europa (Arbeitstitel). Diss. Ruhr-Universität Bochum. Bochum in Vorber.

INTERNATIONALE ERZIEHUNG IM GEOGRAPHIE-UNTERRICHT - EIN ÜBERBLICK ÜBER DEN DISKUSSIONSSTAND

Eberhard Kroß (Bochum)

1. Die Notwendigkeit einer internationalen Erziehung

Für eine internationale Erziehung im Geographieunterricht sprechen verschiedene didaktische Überlegungen, die sich auf persönliche Motive, den gesellschaftlichen Nutzen und allgemeine Wertvorstellungen beziehen lassen:

1. Bereits 1928 sprach der Pädagoge NOHL vom "Bildungswert fremder Kulturen". Er verlieh damit der bildungstheoretischen Auffassung Ausdruck, daß die Auseinandersetzung mit dem Fremden zur Selbsterkenntnis beitragen und die Persönlichkeit bereichern kann.

2. In der Lernzieldiskussion Anfang der 70er Jahre wurde darauf hingewiesen, daß Unterricht für Auslandsreisen und Auslandsaufenthalte qualifizieren kann. Dieser persönliche Nutzen wächst mit der zunehmenden internationalen Mobilität der Menschen. Er wird durch die Niederlassungsfreiheit im Gemeinsamen Markt weiter gesteigert.

3. Schon im Kaiserreich wurde der nationale Nutzen hervorgehoben, da eine wirtschaftlich und politisch aufstrebende Macht wie Deutschland über hinreichende Kenntnisse fremder Menschen, Kulturen und Länder verfügen müsse.

4. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es im zweigeteilten Deutschland ein Gebot der Selbsterhaltung, möglichst konfliktfreie und gut nachbarschaftliche Kontakte zu vielen Nationen aufzubauen.

5. Inzwischen ist deutlich geworden, daß das Zusammenleben der Menschen auf dem enger werdenden Globus nur möglich sein wird, wenn die Völker und Nationen der Welt ihre Konflikte friedlich lösen. Dafür muß das gegenseitige Verständnis wachsen.

6. Schließlich weist fremdenfeindliches Verhalten bei uns und anderswo auf die Notwendigkeit hin, den Prinzipien der Mitmenschlichkeit stärker Gehör zu verschaffen. Die allgemeinen Menschenrechte geben dafür das Leitbild ab.

Als wichtigste übernationale Institution nimmt sich die UNESCO in besonderem Maße der internationalen Erziehung an. Sie veranstaltet dazu internationale Konferenzen und betreibt Aufklärungsarbeit. So existiert in

Hamburg das UNESCO-Institut für Erziehung, das seit 1955 Fragen der internationalen Erziehung untersucht (s. LAWSON 1969). Ein wesentliches Ergebnis der UNESCO-Arbeit sind die "Empfehlungen 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 (s. UNESCO 1992). Sie nennen folgende Ziele als wichtigste Leitsätze einer Erziehungspolitik:

"1. Eine internationale Dimension und globale Perspektive in der Erziehung auf allen Ebenen und in jeder Form;
2. Verständnis und Achtung gegenüber allen Völkern, ihrer Kultur, ihrer Zivilisation, ihren Werten und Lebensweisen - dies gilt für die Kultur sowohl des eigenen Volkes als auch der anderen Völker;
3. Erkenntnis der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeit der Völker und Nationen auf der ganzen Welt;
4. Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;
5. Erkenntnis nicht nur der Rechte, sondern auch der Pflichten, die den einzelnen, den gesellschaftlichen Gruppen und den Völkern gegenseitig obliegen;
6. Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;
7. Bereitschaft des einzelnen, zur Lösung der Probleme der Gemeinschaft, in der er steht, seines Landes und der Welt beizutragen."

Diese Leitsätze grenzen bereits mögliche Erziehungsinhalte ab. Sie sind primär auf angemessene Kenntnisse und adäquate Einstellungen ausgerichtet. Das Verhalten im Sinne eines konkreten Tuns wird nicht direkt angesprochen. Die Überschrift deutet an, daß die internationale Ebene, die nationale Ebene und die individuelle Ebene betroffen sind.

Lange vor diesen Empfehlungen existierten in Deutschland Verfassungsnormen, die zur Völkerverständigung aufrufen. So forderte die Weimarer Reichsverfassung mit Blick auf die Schule erstmalig in Artikel 148 eine "sittliche Bildung im Geiste der Völkerversöhnung". Artikel 3 (3) unseres Grundgesetzes verlangt, daß "niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf". Diese Verfassungsnorm ist unteilbar und gilt generell - nicht nur für Deutsche. Und die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen formuliert in Art. 7: "Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung".

Entsprechende Formulierungen finden sich in anderen Verfassungen. Sie haben Eingang in die Schulgesetze der Bundesländer gefunden (vgl.

SCHMITT 1989, S. 8). In Nordrhein-Westfalen gibt es z.B. spezielle Erlasse zur "Erziehung zu internationaler Verständigung - unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Bundesrepublik Deutschland zu den osteuropäischen Staaten" (RdErl. vom 15.11.1977), zu "Europa im Unterricht" (RdErl. vom 17.08.1978), zur "Behandlung der Menschenrechte im Unterricht" (RdErl. vom 24.10. 1978), zur "Friedenserziehung im Unterricht" (RdErl. vom 01.03.1985) und zur "Dritten Welt im Unterricht" (RdErl. vom 20.01.1987).

Zahlreiche Didaktiker haben vergleichbare Forderungen erhoben. So schrieb WAGNER, der Begründer der deutschen Schulgeographie nach dem Zweiten Weltkrieg, 1957 (S. 15 f.): "Die Erdkunde zeigt, daß der Mensch, als einzelner und in der Gemeinschaft, durch enge Bindungen gleichzeitig seiner Heimat, seinem Land, dem Erdteil und dem Erdganzen angehört. Dadurch fördert sie Gemeinschaftsverständnis und Gemeinschaftsbereitschaft in den Kleinst- wie in den Größtformen des menschlichen Zusammenlebens und erzieht damit zu Toleranz und Humanität. Sie zeigt den Weg zur Vereinbarkeit von Heimatliebe und Vaterlandsgesinnung mit weltumspannendem Menchheitsbewußtsein. Damit aber lehrt sie die Pflicht zu einer allgemein menschlichen Mitverantwortlichkeit, die weder enge persönliche noch räumliche Grenzen kennt". In ganz ähnlichem Sinne konstatierten jüngst KIRCHBERG/RICHTER (1990, S. 179): "Zugleich leistet das Fach einen Beitrag zur Friedenserziehung. Erziehung zur Völkerverständigung ist nicht nur aus dem Verständnis der Geschichte zu sichern. Die Begegnung mit fremden Kulturen, Lebensformen und Weltanschauungen vermittelt Achtung, Toleranz, aber auch kritische Reflexion der eigenen Kultur und Nation".

2. Ansätze zu einer internationalen Erziehung im Geographieunterricht

Die Geographiedidaktik kann auf zahlreiche Bemühungen verweisen, um Zielsetzungen einer internationalen Erziehung zu verwirklichen. Dabei sollen vier inhaltliche und vier methodische Ansätze hervorgehoben werden. So bedeutsam sie im einzelnen auch sind, sie sollten nicht vergessen machen, daß wir von einer Didaktik der internationalen Erziehung noch weit entfernt sind - im Gegensatz etwa zur ökologischen Erziehung, die inzwischen als eine wesentliche Aufgabe des Geographieunterrichts erkannt und gestaltet wird. In entsprechender Weise hat HAUBRICH (1988 a und 1989) einen ersten Gestaltungsversuch unternommen.

Wenn in vielen fachpolitischen Verlautbarungen von den Anliegen einer internationalen Erziehung nicht im Konjunktiv, sondern im Indikativ gesprochen wird, dann sollte das nicht überbewertet werden. Zunächst einmal will sich der Geographieunterricht dadurch gesellschaftliche Anerkennung verschaffen. Eine Analyse didaktischer Äußerungen, Lehrpläne und Schulbücher kann nämlich zeigen, daß bis in die unmittelbare Gegenwart hinein das Fremde, Ferne viel distanzierter behandelt wurde als das

Vertraute, Nahe. "Heimat ergreift das Gemüt; der Verstand betätigt sich mehr an der übrigen Welt", stellte SCHNASS einmal 1953 (S. 39) fest. Bezeichnend war das Motto für den Schulgeographentag in Karlsruhe 1991, das ein emotional umfassendes "Heimatbewußtsein" mit nüchterner "Weltkenntnis" konfrontierte.

2.1. Der Beitrag zur Völkerverständigung

In Übereinstimmung mit dem politischen Programm der Westintegration der Bundesrepublik bemühte sich der Geographieunterricht, die westlichen Nachbarvölker ausführlich und möglichst vorurteilsfrei darzustellen. Nach den zwei verheerenden Weltkriegen wurde Völkerverständigung zu einem didaktischen Programm. Mit der Neuorientierung in der Ostpolitik trat dann neben die Behandlung westlicher Nachbarländer - vor allem Frankreichs - die eines östlichen Nachbarn - i.d.R. Polens. Im Rahmen des länderkundlichen Unterrichts bzw. einer problemorientierten regionalgeographischen Betrachtung ging es um die Vermittlung sachgemäßer Informationen, wobei Europa als vielfältig gegliederter Raum mit bestimmten physischen und anthropogenen Merkmalen dargestellt wurde.

Im Zuge der Curriculumreform um 1970 kam unter allgemeingeographischer Intention die Grenzthematik hinzu. Mit der zusammenwachsenden EG wurde die "Überwindung von Grenzen" zum neuen Programm. Auch hier standen zunächst die Informationen über das gemeinsame Europa und seine Institutionen im Vordergrund. Inzwischen wird erkannt, daß aus einem Lernen *über* Europa ein Lernen *für* Europa werden muß (u.a. KIRCHBERG 1991).

2.2. Die Behandlung der Dritten Welt

Während die Vorurteilsproblematik bei der Darstellung europäischer Völker wenig diskutiert wurde, fand sie im Zusammenhang mit den Entwicklungsländern breite Beachtung. Nach zögernden Anfängen ist hier vor allem das RCFP-Projekt der Bremer Gruppe zu nennen, das 1971 begonnen wurde. Von ursprünglich sechs Einheiten sind die beiden Eckeinheiten publiziert worden (ENGEL/STRÜMPLER/UNGER 1979; KROSS/MÜLLER 1985). Ihre generelle Zielsetzung lautete: "Die Schüler sollen durch detaillierte Informationen über ein Land oder eine Region und deren Menschen ein sachlich fundiertes Problembewußtsein erlangen, durch mitfühlende Einsicht zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau positiver Einstellungen im Sinne gegenseitiger Verantwortung und Partnerschaft beitragen, sich für eine neue Weltordnung gleichberechtigter Gesellschaften und Nationen einsetzen und die neuen Auffassungen und Einstellungen überzeugend vertreten können" (u.a. KROSS/MÜLLER 1985, Lehrerheft S. 2). Daß so etwas möglich ist, zeigt der Evaluationsbericht für einzelne Lernschritte (FÜRSTENBERG/JUNGFER 1979).

Innerhalb dieses Lernbereichs lassen sich drei Lernfelder identifizieren: Kenntnisse, Einstellungen und Handlungen. Ohne Verständnis für die Menschen und eine aktive Bereitschaft zur Hilfe - so viel war klar - würde es keine Lösung der Probleme geben. Wichtige methodische und inhaltliche Anregungen gingen dabei von zwei Seiten aus, in denen die systematische Wissensvermittlung keine zentrale Rolle spielt: dem Dritte Welt-Unterricht in der Grundschule (s. SCHMITT 1976) und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (s. GRONEMEYER/BAHR 1977).

Besonders hervorzuheben sind die Bemühungen des "Arbeitskreises Dritte Welt in der Grundschule". Sie kulminieren in einem Sammelband, der die Ergebnisse empirischer Forschung, theoretischer Konzeptionen und praktischer Erprobung in fünf Themenfeldern bündelt, die vor allem "den emotionalen Bewertungshintergrund der Kinder in Bewegung bringen können" (SCHMITT 1989, S. 8). Grundlage der entwicklungspolitischen Arbeit ist dabei die "Solidarität mit Minderheiten" hier vor Ort. Ganz in diesem Sinne wurde die anregende Zeitschrift "Dritte Welt in der Grundschule" inzwischen in "Eine Welt in der Grundschule" umbenannt.

2.3. Die Darstellung von Konflikten und Problemen des Zusammenlebens

Im Zusammenhang mit den sozialgeographischen Grunddaseinsfunktionen wurde Anfang der 70er Jahre das Zusammenleben von Menschen zu einem Unterrichtsthema (zuerst bei HAUSMANN 1973, S. 251 ff.). Durch die von den politischen Wissenschaften ausgehende Konfliktdiskussion wurde es in spezifischer Weise beeinflußt, so daß vorwiegend Probleme des Zusammenlebens angesprochen wurden, ehe friedliche Lösungsansätze zum Tragen kamen. Beliebte Beispiele waren Darstellungen über das Zusammenleben von Menschen verschiedener Rasse (Schwarz und Weiß in Südafrika oder den USA) oder Religion (Juden und Moslems in Israel, Katholiken und Protestanten in Nordirland). In diesem Rahmen wurden dann gern internationale Organisationen zur Konfliktlösung, z.B. die UNO, vorgestellt.

Im Zusammenhang mit der Friedensbewegung tauchten Forderungen nach einer Friedenserziehung auf, die internationale Verständigung und Friedensfähigkeit zum Ziel haben sollte. In den 80er Jahren verstärkten sie sich unter dem Einfluß der Abrüstungsdiskussion. Auch Geographiedidaktiker setzten sich damit auseinander. Das Meinungsspektrum reichte von der Auffassung, Geographie sei für Friedenserziehung seit langem legitimiert (REINHARDT 1982), bis zu der radikalen Forderung nach einer Neuorientierung unseres Unterrichts, um strukturelle Gewalt aufzuzeigen und überwinden zu helfen (FILIPP 1988). Eine vermittelnde Position nahm BIRKENHAUER (1983) ein, der an einem Unterrichtsbeispiel über Südafrika Möglichkeiten zur Verständigung und Konfliktlösung aufzeigte.

In diesem Rahmen wurden auch erstmals "Gastarbeiter" behandelt. Mit deren zunehmender Zahl und längerer Verweildauer in Deutschland bekam das Thema seine eigene Dynamik. Auf die Darstellung der Lebensbedingungen bei uns folgte die Erklärung der Wanderungsursachen und der Lebensumstände im Herkunftsland. VOLKMANN (1984) ging einen Schritt weiter und sah die Anwesenheit zahlreicher ausländischer Schüler in den Klassen als Verpflichtung und Chance an, um deren Heimatländer stärker zu berücksichtigen. Der Schritt hin zu einer interkulturellen Erziehung war getan. Dieser Begriff entstammt der aktuellen Diskussion. Er erwuchs aus der auf Integration ausgerichteten Ausländerpädagogik und geht davon aus, daß in der Migrantenkultur Werte vorhanden sind, die die eigene Kultur bereichern können (s. AUERNHEIMER 1990).

2.4. Der Unterricht über Weltprobleme

Bei seinem Gang "dreimal um die Erde" wies GROTELÜSCHEN (1965) erstmals auf das didaktische Potential weltweiter Überblicke hin, um "globales Denken" zu üben. Solche Überblicke waren seit der Einführung der Gemeinschaftskunde auch im Geographieunterrricht der Oberstufe üblich. Die ursprünglich vom System der Allgemeinen Geographie her strukturierten Themen wurden zunehmend problemorientierter und arbeiteten internationale Verflechtungen heraus, sei es in Hinblick auf die Ernährungsmöglichkeiten, die Rohstoffversorgung, die Weltwirtschaft oder die Umweltproblematik. Sie lassen sich den Schlüsselproblemen zuordnen, die KLAFKI (1985, S. 20 ff.) als Inhalt einer aktuellen Allgemeinbildung ansieht. Ihnen wird für die Schulung eines vernetzten Denkens und globalen Bewußtseins große Bedeutung zugeschrieben (vgl. BARROWS u.a. 1981).

2.5. Die Revision geographischer Schulbücher

Der vielleicht wichtigste und durch wissenschaftliche Analyse auch fundierteste Bereich, in dem Gesichtspunkte einer internationalen Erziehung bereits verwirklicht sind, ist der der Schulbuchanalyse. Er ist in zwei methodisch und organisatorisch unterschiedlichen Strängen organisiert.

Offiziell ist das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig für die internationale Schulbuchrevision zuständig (vgl. HILLERS 1986). Ab 1961 wurde die für Geschichtsbücher bewährte Form bilateraler Schulbuchanalysen auf Erdkundebücher übertragen. Sie diente - angeregt durch den Europarat - zunächst der besseren Verständigung in Europa. Nach Konferenzen mit den westlichen Nachbarländern wurden die überaus heiklen Verhandlungen mit den östlichen Nachbarn aufgenommen, vor allem mit Polen. Die entsprechenden Vereinbarungen waren politisch von großer Brisanz. Multilaterale Projekte sind dagegen noch selten.

Der zweite Strang ist organisatorisch wesentlich lockerer und bezieht sich auf die Darstellung der Dritten Welt. Auslöser war hier ein Umbruch in der Theoriediskussion. Nachdem die Dependenztheorie unsere Mitverantwortung für Unterentwicklung festgestellt hatte, setzte eine neue, auf Verständigung ausgerichtete Sicht der Länder der Dritten Welt ein. Die nun entstehenden Schulbuchanalysen entsprangen nicht bilateralen Verhandlungen, sondern gingen auf das entwicklungspolitische Engagement einzelner zurück, das vom BMZ unterstützt wurde. Am Anfang stand die kritisch-polemische Analyse "Heile Welt und Dritte Welt" von FOHRBECK/WIESAND/ZAHAR (1971), die von geographischer Seite bald durch die Arbeit von ENGEL (1973) ergänzt wurde.

Inzwischen liegt eine solche Anzahl einschlägiger Veröffentlichungen vor, daß man Schulbuchanalysen als wichtigstes Anliegen einer empirisch-analytischen Geographiedidaktik bezeichnen kann. Das durch die Schulbuch*analyse* geschärfte Bewußtsein hat zu einer Schulbuch*revision* und damit zu einer deutlichen Qualitätsverbesserung der Schulbücher geführt.

2.6. Die Simulationen und Fallstudien

Durch die Anfang der 70er Jahre aus den USA übernommenen Simulationen steht eine Methode zur Verfügung, um Schülerinnen und Schüler besser zu motivieren und in Entscheidungsprozesse einzubinden. In Deutschland setzte sich vor allem das Planspiel durch, bei dem Planungsverfahren durchgespielt werden. Dabei wird eine möglichst rationale Argumentation erwartet. Sie soll das so schwierige "sich Hineinversetzen" in eine fremde Situation ermöglichen. Wegweisend war das von HAUSMANN/WITTERN (um 1970) veröffentlichte Planspiel "Streit in Antalya". Die Bedeutung des Rollenspiels für Einstellungsänderungen soll noch größer sein (SCHMITT 1979).

Unabhängig davon waren die aus dem Deutschland-Unterricht der 5. Klassen bekannten Einzelbilder für die Darstellung von Lebensformen in der weiten Welt übernommen worden. Sie sollten Schülern im "Robinsonalter" fremde Menschen nahebringen. Sie haben die Qualität von Fallbeispielen und zeichnen sich durch ihre Nähe zu Fallstudien aus (vgl. KROSS 1988). Solche Identifikation ermöglichende Methoden lassen sich im Geographieunterricht weiter ausbauen, um kleine überschaubare Lebenssituationen nachvollziehen und Entscheidungen reflektieren zu können. Ein Beispiel dafür ist die Geschichte mit dem Omnibus (KROSS/MÜLLER 1985, Schülerheft):

In einem Andendorf hatten Entwicklungshelfer ein erfolgreiches Projekt gestartet. Die Einwohner erzielten aus einer Stiermaststation erhebliche Überschüsse. Neues Selbstvertrauen machte sich breit. Was sollte mit dem Geld geschehen? Viele Indios waren nicht mehr bereit, auf der Ladefläche eines Lastwagens zusammen mit dem Vieh zum Markt in die Stadt transportiert zu werden, sie wollten einen Omnibus kaufen, der

möglicherweise auch im Liniendienst eingesetzt werden konnte. Die Entwicklungshelfer aber waren entsetzt. In ihren Augen war der Omnibus ein Luxusartikel, der zudem erhebliche Unterhaltungskosten erfordern würde. Sie plädierten für den weiteren Ausbau der Tiermaststation, um die finanzielle Basis der Gemeinde besser abzusichern. (*Aufgabe: Sollen die Indios den Omnibus kaufen? Wie würdest du entscheiden?*)

2.7. Die Behandlung von Nähe und Ferne

Im alten länderkundlichen Unterricht war es üblich, im Gang vom Nahen zum Fernen die Erde zu durchmessen. Jede Einseitigkeit wurde jedoch von führenden Didaktikern abgelehnt. So schrieb WAGNER 1957 (S. 13): "Es ist besonders darauf zu achten, daß auch der Unterricht in der Länderkunde nicht nur nach Altersstufen vom Nahen zum Fernen fortschreitet, sondern daß fortwährend heimatlich Nahes und weltweit Fernes untereinander in aufschlußreiche Beziehung gebracht werden". Die Unterrichtsbeispiele von HINRICHS (1949) gaben dafür gute Anregungen. Leider wurden sie im Unterrichtsalltag zu wenig beachtet.

Im allgemeingeographischen Unterricht wurde es dann üblich, Nah- und Fernthemen auf jeder Klassenstufe zu verschränken (s. SCHULTZE 1976, S. 10 ff.). Zunächst sollte dadurch die Begriffs- und Kategorienbildung abgesichert werden. Später wurde das didaktische Potential auch für ein besseres gegenseitiges Verstehen genutzt. Ein Vorbild dafür waren die Lebensbilder von BÖER (1962) "So lebt man anderswo!". Durch Personifizierungen und Detailgenauigkeit wurde Fernes verlebendigt und emotional nahe gebracht. Ein aktuelles Beispiel bietet HAUBRICH (1988 b). Statt von Nähe und Ferne sollte deshalb eher von Vertrautheit und Fremdheit gesprochen werden. Die psychologische Kategorie ist wichtiger als die räumliche.

Nähe und Ferne sind gleichermaßen notwendig zum Aufbau einer persönlichen Identität. Die Auseinandersetzung mit dem "Fremden" schärft den Blick für das "Ich". Sie hilft beim Aufspüren von eigenen Entwicklungspotentialen. Und sie ist unerläßlich für den Aufbau personenübergreifender Wertvorstellungen - von Mitmenschlichkeit bis hin zu Empathie.

Wir verfügen inzwischen über Medien und Methoden, um das Ferne so konkret und detailliert einzufangen, daß Identifikation und evtl. sogar Betroffenheit möglich werden. Allerdings kann das didaktische Potential von Nah- und Fernthemen nicht genutzt werden, solange eine falsch verstandene Heimat- oder Deutschlandorientierung Exklusivrechte beansprucht. Wenn die Welt durch Innovationen im Verkehrs- und Nachrichtenwesen zu einem "global village" wird, dann ist Heimat kein abgeschirmter, idyllischer Raum mehr (vgl. HASSE 1988; VON WEIZSÄCKER 1988).

2.8. Die Integration außerschulischer Lernerfahrungen

Daß Vorkenntnisse und Voreinstellungen den Unterricht beeinflussen können, ist eine alte Erfahrung, auch wenn darüber von Geographiedidaktikern wenig publiziert worden ist. Viele Praktiker eröffnen ein neues Unterrichtsthema gern mit einem "brain storming", um außerschulische Lernerfahrungen für die Einstiegsphase als "Motivation" zu nutzen: Man fragt das Vorwissen zu fremden Orten, Ländern und Völkern in dem sicheren Bewußtsein ab, daß es verzerrt, defizitär und unsystematisch ist. Anschließend läßt es sich umso leichter korrigieren - in einem kompensatorischen Unterricht.

Unsere Überlegungen hätten jedoch stärker darauf zu achten, daß die in der Alltagswirklichkeit gemachten Vorerfahrungen im Unterricht aufgearbeitet werden. Notwendig ist ein handlungs- und schülerorientierter Unterricht, der über kompensatorisches Lehren hinausgeht. Ansatzpunkte dafür bietet die Wahrnehmungsgeographie mit ihren "mental maps" (vgl. ACHILLES 1979; HARD 1988). "Mental maps" sind individuelle Raumvorstellungen und Weltbilder; in ihnen spiegeln sich subjektive Wahrnehmungen. Durch den Vergleich von "mental maps" in der Klasse oder aus anderen Kulturkreisen kommt es zu einem didaktisch fruchtbaren Perspektivenwechsel, der die Natur von Vorurteilen erklären hilft. Weitere Möglichkeiten zur Überwindung eurozentrischer Sichtweisen zeigt SCHMIDT-WULFFEN (1982) auf.

3. Hauptprobleme bei der Einlösung einer internationalen Erziehung

Der Überblick über die vorhandenen Ansätze zu einer internationalen Erziehung läßt eine Reihe von Problemen erkennen, die theoretisch wie praktisch bewältigt werden müssen:

3.1. Die Ziele des Unterrichts präzisieren

Es ist uns bisher nicht gelungen, die Ziele für eine internationale Erziehung klar zu umreißen. Allein die Zahl der verwandten Begriffe sorgt für Verwirrung: Die Skala reicht von Völkerverständigung, Weltbewußtsein, Abbau von Vorurteilen und Verständnis für andere Völker über Toleranz, Empathie, Solidarität oder Fremdverstehen bis hin zu Friedenserziehung, internationaler Erziehung, interkultureller Erziehung.

Nehmen wir beispielsweise internationale Erziehung und interkulturelle Erziehung. Internationale Erziehung ist nationalstaatlichem Denken verhaftet und geht von klar abgrenzbaren Nationen bzw. Staaten aus, zwischen denen ein verständnisvolles, möglichst friedfertiges und vorurteilsfreies Zusammenleben ermöglicht werden soll. Interkulturelle Erziehung dagegen hält einheitliche Nationen für eine historische Fiktion und unterstellt eine multikulturelle Gesellschaft. Sie lehnt deshalb unterrichtliche Versuche zur Integration

"Fremder" ab und möchte im Gegenteil die vorhandene kulturelle Vielfalt wahrnehmen, um die eigene Kultur oder - individualistischer - das Ich zu bereichern. Interkulturelle Erziehung geht bis zu einer selektiven Aneignung von Einstellungen und Verhaltensweisen aus anderen Kulturen (vgl. FRIESENHAHN 1988). Sie dürfte damit wesentlich komplexer sein als internationale Erziehung - selbst wenn man MALLISONs Feststellung teilt: "International understanding begins at home" (zit n. SEITZ 1991).

Oder nehmen wir die Begriffe Toleranz und Solidarität. LÖWISCH (1989) definiert Toleranz unter Berufung auf VOLTAIRE, LESSING und GOETHE als Naturgesetz der Menschlichkeit. Bei kritischer Akzeptanz des anderen soll ein *moralisches Engagement* möglich sein. Toleranz wird als vernunftbestimmt angesehen und gilt als Grundwert einer freiheitlichen, bürgerlichen Demokratie. Für SCHMITT u.a. (1976) dagegen greift der Toleranzbegriff zu kurz - sie fordern Solidarität. Dieser Begriff stammt aus der Arbeiterbewegung und diente zur Durchsetzung von sozialer Gerechtigkeit. Er verlangt ein *politisches Engagement* für sozial Schwache und Unterprivilegierte. In diesem Sinne ist Solidarität zu einem Schlüsselbegriff in der aktuellen didaktischen Diskussion geworden.

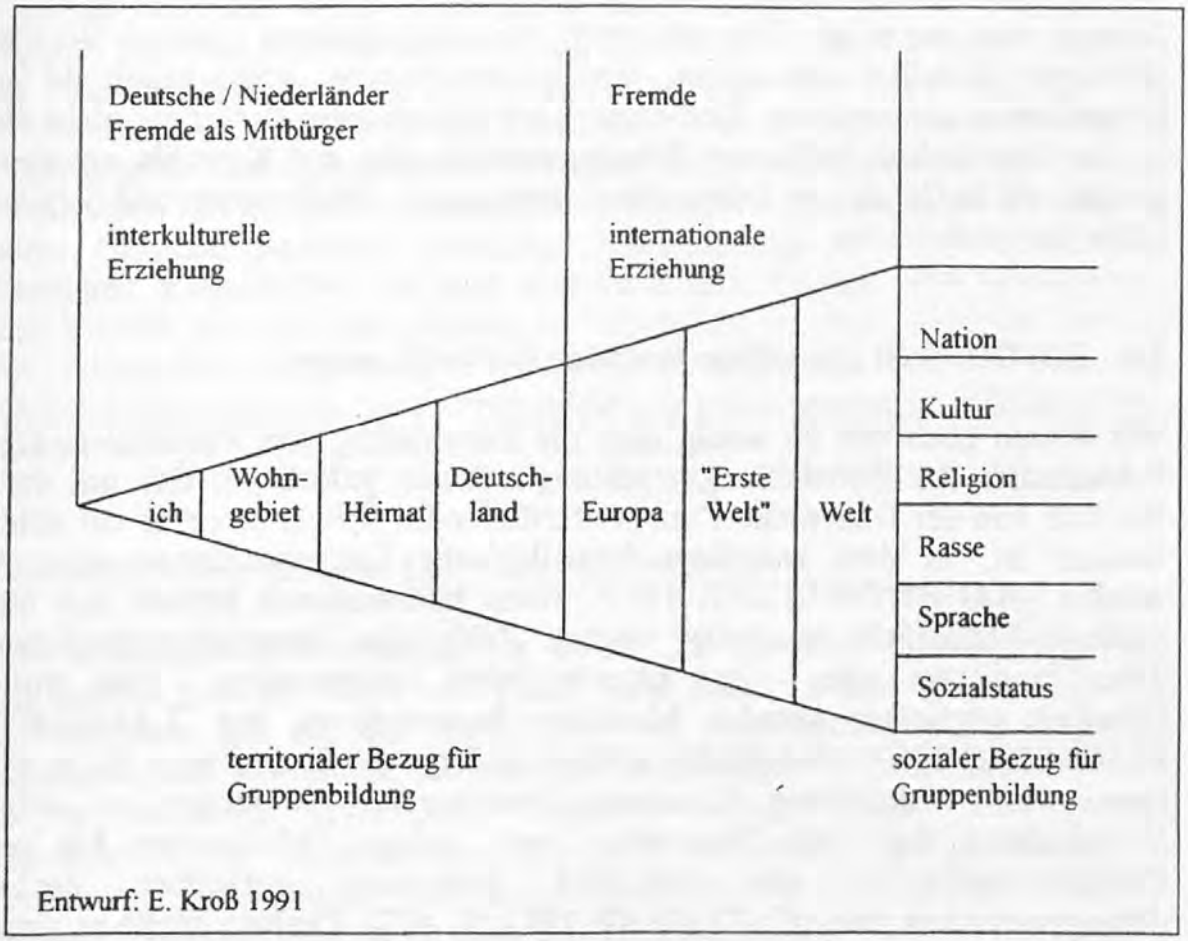
3.2. Die Fremden differenzierter wahrnehmen

Wir gehen sehr undifferenziert an Fremde heran, obwohl es sich um eine riesige Gruppe handelt, die nach sehr verschiedenen Kriterien untergliedert werden kann. Solche Untergliederungskriterien können sich auf die regionale Zuordnung, die Nationalität, die Kultur, die Religion, die Rasse, den Sozialstatus, die politische Orientierung usw. beziehen (Abb. 1). Die Schülerinnen und Schüler lernen solche Kriterien bereits sehr früh kennen. Die Merkmalsdimensionen können dabei unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, wobei der didaktische Zugriff bei einer Kombination mehrerer Kriterien problematisch werden kann. Vielfach aber ist davon auszugehen, daß sozio-ökonomische Merkmale eine grundlegende Rolle spielen.

Inwiefern das territoriale Gliederungsprinzip, das wir als Geographen gerne anwenden, für die Bildung von Vorurteilsgruppen relevant ist, bedarf sicherlich einer Prüfung. Nach der Distanz lassen sich aus der Tradition nationalstaatlichen Denkens heraus vor allem zwei Großgruppen unterscheiden: die Fremden jenseits unserer Grenzen und die Fremden im eigenen Land, die sich hier als Touristen, Arbeitnehmer oder Asylanten aufhalten. Die Herkunftsentfernung scheint von geringerer Bedeutung zu sein als rein äußerliche Merkmale des Aussehens, der Sprache oder des Standes. Die "mental map"-Forschung hat gezeigt, daß politische oder kulturelle Gemeinsamkeiten die Kilometerdistanz aufheben können.

Für den Unterricht ist nun zu überlegen, ob eher die Ähnlichkeit oder die Verschiedenartigkeit von Menschen herausgestellt werden soll. Die Verschiedenartigkeit wird etwa in der Kulturerdteillehre von NEWIG (1986)

Abb. 1: Selbsterkenntnis und Fremdverstehen



betont, die Ähnlichkeit dagegen von TRÖGER (1989). Die Frage läßt sich vermutlich nicht generell beantworten. Nach der Wahrnehmungspsychologie kann ein mittlerer Neuigkeitsgehalt für unser Interesse und Aufnahmevermögen vorteilhaft sein. Danach wären bei Menschen aus der Dritten Welt eher Ähnlichkeiten aufzuzeigen, um Fremdheitsgefühle oder exotische Vorstellungen, die die Kombination vieler ungewohnter Merkmale hervorruft, nicht zu stark werden zu lassen. Im Umgang mit Menschen aus eng verwandten Kulturräumen kann es dagegen reizvoll und fruchtbar sein, Verschiedenartigkeiten herauszustellen.

3.3. Die frühkindliche Sozialisation beachten

Vorurteile werden von frühester Kindheit an im Rahmen der Sozialisation erworben. Sie sind Teil unserer Persönlichkeit. FILIPP (1973) hat beispielsweise auf die Funktion der Sauberkeitserziehung für unsere konträre Wahrnehmung von Finnland und Italien hingewiesen. In analoger Weise dürfte uns unser Denken in Fortschrittskategorien den Zugang zu anderen Kulturen wie etwa der islamischen oder indischen erschweren. Die Einflüsse reichen bis in den Sprachgebrauch hinein: Wie häufig verwenden wir die

Begriffe "Weiße" und "Schwarze" ohne daran zu denken, daß die Adjektive auch für Sauberkeit und Reinheit bzw. Schmutz und Böses stehen?

Solange wir weder die Wurzeln noch die Ausprägungen unserer Voreinstellungen bewußter ansprechen, wird es schwer sein, etwas gegen sie im Unterricht zu unternehmen. Und solange wir bei unserem Unterricht nicht die in der Gesellschaft tradierten Klischeevorstellungen zur Kenntnis nehmen, geraten wir in Gefahr, an Lebenssituationen unserer Schülerinnen und Schüler vorbei zu unterrichten.

3.4. Die Offenheit gegenüber Fremden frühzeitig nutzen

Wir wissen noch viel zu wenig über die Entwicklung von Vorurteilen. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie deuten jedoch an, daß mit dem Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule offenbar ein Alter erreicht ist, in dem komplexe formallogische Denkoperationen möglich werden (PIAGET/INHELDER 1991). Neue Informationen können nun mit größerer Flexibilität verarbeitet werden. Zahlreiche Untersuchungen haben daher in diesem Alter - dem ursprünglichen Robinsonalter - eine große Offenheit gegenüber fremden Menschen festgestellt (s. bes. LAMBERT/KLINEBERG 1969). Gleichzeitig werden im Zuge der Sozialisation die in der Gesellschaft vorhandenen Klischees übernommen. Es kommt zu einer Verschiebung bei den Vorurteilen von äußeren Merkmalen hin zu Charaktermerkmalen, die wesentlich resistenter gegenüber Veränderungsversuchen sind (KATTMANN 1977, S. 407). Deshalb dürfte es sinnvoll sein, eine bewußte, didaktisch verantwortete Begegnung mit dem Fremden möglichst frühzeitig zu beginnen und kontinuierlich zu betreiben.

Problematisch ist der direkte Kontakt mit Fremden. Dabei sollten jeweils die unterschiedlichen Zielsetzungen beachtet werden. Die frühe Behandlung von Fernthemen kann sich, um den Komplexitätsgrad der Lernsituation zu reduzieren, auf indirekte Erfahrungen beschränken, die sich mit Hilfe von Medien dosiert vermitteln lassen (vgl. KATTMANN 1977, S. 409). Für die Gewinnung direkter Erfahrungen in unmittelbaren Begegnungen möglichweise auf Reisen durch fremde Länder scheint die spätere Entwicklungsphase mit dem Übertritt ins Berufsalter passender zu sein (FREISE 1982). Dann sind wir eher in der Lage, komplexe Begegnungssituationen zu verarbeiten.

3.5. Die Begriffs- und Kategorienbildung nicht verkürzen

Dem alten länderkundlichen Unterricht wird gerne vorgeworfen, daß er Klischees aufgebaut bzw. verstärkt hat. Er betonte exotische Details oder verkürzte dominante Züge, so daß Brasilien zur "Kaffeekanne" und die Schweiz zum "Gasthaus Europas" werden konnten. Doch auch der allgemeingeographische Unterricht ist nicht frei davon, wenn die Begriffs-

und Kategorienbildung nicht sorgfältig vorgenommen wird. Je exemplarischer die Einsicht, desto größer wird ihr Anwendungsbereich. Das ist Vorteil und Nachteil zugleich, denn individuelle Erscheinungen geraten nun in die Gefahr, pauschal betrachtet zu werden. Um dieser Gefahr zu begegnen, darf die Kategorienbildung nicht verkürzt werden. Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, den Abstraktionsgrad eines Begriffs zu erkennen und zwischen konkretem Fall und begrifflicher Abstraktion differenzierte Beziehungen herzustellen. Ein Beispiel: Es kann als erste Einsicht durchaus genügen, Lateinamerika als gemischtrassigen Kontinent anzusprechen. Es muß aber vermieden werden, daß Schülerinnen und Schüler alle Lateinamerikaner als Mischlinge ansehen. Deshalb muß bei der Kategorienbildung nicht nur die *Generalisierung*, sondern auch die Differenzierung bis hin zur *Individualisierung* geübt werden (s. KROSS 1989, S. 45).

3.6. Den rein kognitiven Unterricht überwinden

Die Wissenschaftsorientierung der Schule hat zu einer "Verkopfung" des Unterrichts geführt. "Herz und Hand" sind dabei zu kurz gekommen. Wir konzentrieren uns auf die Vermittlung von Kenntnissen, weil wir darauf vertrauen, daß aus diesen Kenntnissen die richtigen Einstellungen und das rechte Verhalten erwachsen. Dagegen spricht schon die normale Lebenserfahrung: Informationen über die Schädlichkeit des Rauchens führen keineswegs zur Aufgabe des Rauchens, sondern eher dazu, daß man die störenden Informationen nicht mehr zur Kenntnis nimmt.

Damit ist das Problem der Komponentenlehre angesprochen, nach der sich unser Verhalten in eine kognitive, eine affektive und eine konative Dimension aufspalten läßt. Die Aufspaltung ist künstlich und dient analytischen Zwecken. Die Wahrnehmungspsychologie kann nun nachweisen, daß unsere Informationsaufnahme durch Einstellungen gesteuert wird und daß diese Einstellungen wiederum durch vorhandene kognitive Strukturen beeinflußt werden. SIX (1986, S. 524) spricht von einem Kreis-Prozeßmodell, in das die konkreten Handlungen miteinzubeziehen wären (vgl. ITTERMANN 1989, S. 7). Andererseits kann man davon ausgehen, daß vorurteilsarme Personen i.d.R. über ein differenziertes Wissen verfügen (s. STEPHAN/STEPHAN 1984).

Die Schule betrachtet Einstellungen und konkretes Verhalten vielfach als persönliche Angelegenheit des einzelnen. Indoktrination und Manipulation werden nicht erst seit der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien abgelehnt (vgl. JÜNGST/SCHULZE-GÖBEL/WENZEL 1979). Dabei kommt vor allem zum Tragen, daß Positionen, die in der öffentlichen Diskussion umstritten sind, in der Schule nicht unumstritten sein können. Wie weit darf und kann der Lehrer in Konkurrenz zu den etablierten Parteien unterrichtlich aktiv werden?

3.7. Einen offenen, interaktiven Unterricht gestalten

Schließlich müssen wir unser Medien- und Methodenspektrum deutlich erweitern, sonst ist schon die allererste Zielsetzung einer internationalen Erziehung kaum zu bewältigen: Zu erkennen, was Vorurteile sind und sich einzugestehen, daß man selbst vorurteilsbehaftet ist. Wir sollten die soziale Funktion von Vorurteilen in unserem Leben akzeptieren - zugleich aber die Gefahr sehen, die in ihnen steckt, wenn sie zur Diskriminierung anderer verwendet werden.

Das setzt einen offenen Unterricht voraus, so daß die internationale Erziehung in eine umfassende Sozialerziehung einzubetten wäre. Um Vorurteile korrigieren zu können, brauchen wir einen schüler- und handlungsorientierten Unterricht. Unsere Schülerinnen und Schüler sollten die Überwindung vorurteilshafter Schemata gedanklich durchspielen können - ohne einen Gesichtsverlust befürchten zu müssen. Anregungen dafür können von interkulturellen Trainingsprogrammen übernommen werden, die von Sozialpsychologen zur Vorbereitung von Kontakten mit fremden Kulturen ausgearbeitet wurden (s. BRISLIN u.a. 1986). Darüber hinaus scheint die Individualisierung der Lernprozesse und die Vorbildfunktion des Lehrers für den Erfolg der Maßnahmen wichtig zu sein.

4. Die Aufgaben für die Geographiedidaktik

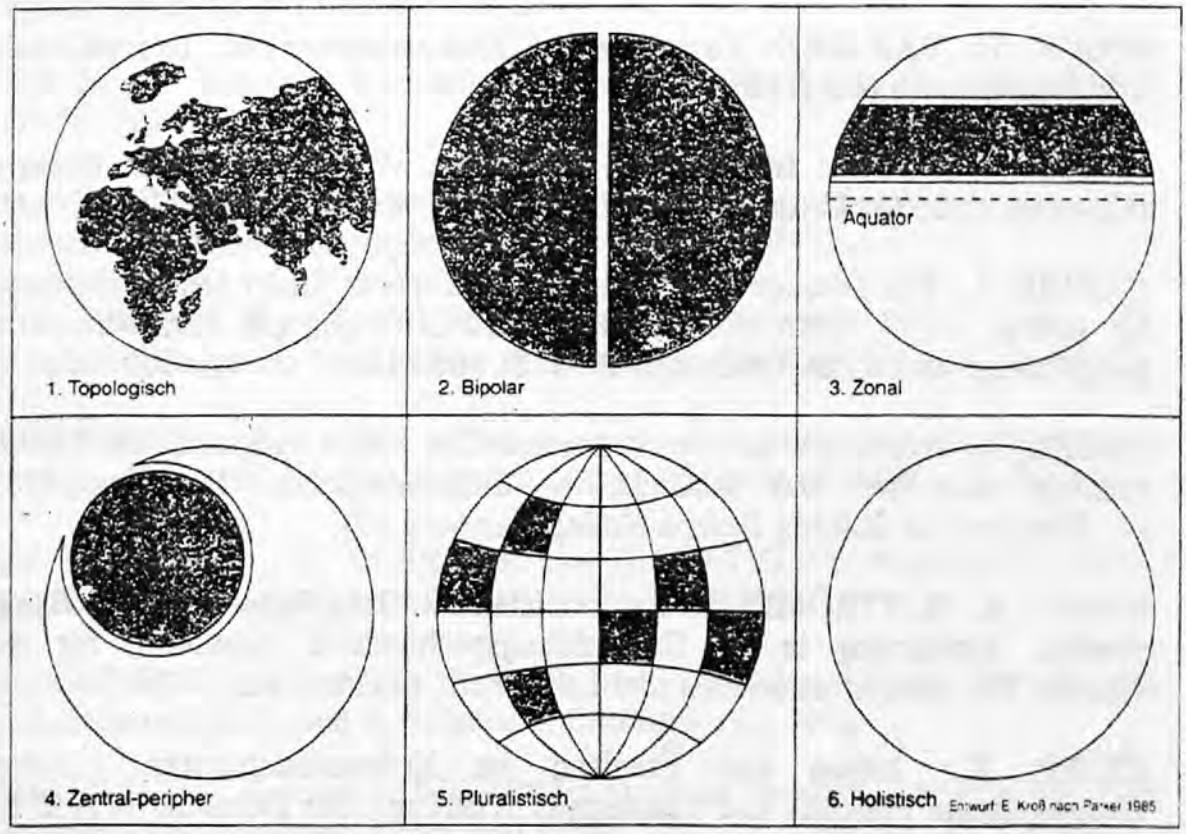
Welche Aufgaben sind vordringlich zu lösen? Im wissenschaftlichen Bereich kann es zunächst nur darum gehen, die Forschungsergebnisse der Sozialpsychologie, der Wahrnehmungspsychologie und der Lernpsychologie konsequenter zu sichten und für den Geographieunterricht nutzbar zu machen. Dazu sind umfangreiche Literaturauswertungen notwendig. Bislang liegen Literaturüberblicke von CARNIE (1973), KROSS (1977), VAN DEN BOSCH (1983) und ITTERMANN (1988) vor.

Darüber hinaus sind die eigenen Forschungen zu intensivieren, denn die Untersuchung geographiedidaktischer Spezialfragen nimmt uns keiner ab. Kleinere Erhebungen und Anregungen stammen von WOLF (1963), MEYER (1964), CARNIE (1972), FILIPP (1973), KROSS (1989) und HAUBRICH/ SCHILLER/WETZLER (1990). Es sind Feldstudien, die in der Exaktheit der Aussagen nicht an die Laborexperimente der Psychologie heranreichen, dafür aber einen größeren Unterrichtsbezug erkennen lassen. Zwei empirisch-analytisch ausgerichtete Untersuchungen sind jüngst von TRÖGER (1992) und WEBER (1992) abgeschlossen worden. Sie analysieren das Vorwissen von Schülerinnen und Schülern zu Afrika sowie die Bedeutsamkeit einer bilingualen Erziehung.

In der Praxis ist die theoriebezogene Entwicklung modellhafter Unterrichtseinheiten voranzutreiben. Vorbild kann dafür der "Arbeitskreis Dritte Welt in der Grundschule" sein. Beispiele bietet TRÖGER (1989).

Nicht zuletzt sind die curricularen Rahmenbedingungen zu klären: Unter welchen Leitbildern kann eine internationale Erziehung fruchtbar werden? Wie ist sie mit scheinbar konkurrierenden Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung der "Heimat" in Einklang zu bringen? Welches Weltbild haben wir persönlich und welches ist es wert, daß es unseren Schülerinnen und Schülern vermittelt wird (vgl. Abb. 2)? Ist es beispielsweise bipolar angelegt wie bei VOGEL (1967)? Ist es dual gerprägt mit Zentrum und Peripherie wie in dependenztheoretischen Konzepten? Wird es nach dem Vorbild der Klimazonenlehre von zonalen Rastern her gedacht wie bei allgemeingeographischen Strukturkonzepten? Ist es plural angelegt wie in der Kulturerdteilskunde von NEWIG (1986)? Oder haben wir tatsächlich die eine Welt im Blick, ohne die eine internationale Erziehung nicht sinnvoll konzipiert werden kann? Und wie wird diese "Eine Welt" gedacht? Als Bedrohung oder als gemeinsame Aufgabe?

Abb. 2: Geographische Perspektiven zum Aufbau eines Weltbildes



Ein zukunftsorientierter Geographieunterricht hat sich die "Bewahrung der Erde" zum Leitbild zu machen. Um aber die Erde lebenswert zu erhalten, ist die internationale Erziehung zum friedlichen Zusammenleben der Menschen genauso wichtig wie die ökologische Erziehung zum Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen (s. KROSS 1991; SCHMIDT-WULFFEN 1992).

Literatur

ACHILLES, F.W.: Das Europabild unserer Schüler - topographisches Wissen heute und Methoden der Vermittlung. Geographie im Unterricht 4 (1979), S. 289-306.

AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990 (= Die Erziehungswissenschaft).

BARROWS, Th. S. u.a.: College student's knowledge and beliefs: A survey of global understanding. The final report of the Global Understanding Project. New Rochelle (N.Y.) 1981 (= Educational Testing Service - Princeton, New Jersey).

BIRKENHAUER, J.: Friedenspädagogischer Erdkundeunterricht: "Sie sind faul und dumm". Geographie im Unterricht 8 (1983) 7, S. 280-285.

BÖER, F. (Hrsg.): So lebt man anderswo! Das tägliche Leben bei vierzehn Völkern der Erde. Freiburg usw. 4. Aufl. 1962.

BOSCH, H. VAN DEN: Vorurteile und Erdkundeunterricht. Internationale Schulbuchforschung 5 (1983) 1, S. 26-43.

BRISLIN, R.W. u.a.: Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills usw. 1986 (= Cross-Cultural Research and Methodology Series).

CARNIE, J.: The development of national concepts in junior school children. In: BALE, J., N. GRAVES und R. WALFORD (Hrsg.): Perspectives in geographical education. Edinburgh 1973, S. 101-118.

ENGEL, J.: Afrika im Schulbuch unserer Zeit - eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher. Hamburg 1973 (= Schriften der Stiftung Europa-Kolleg Hamburg 19).

ENGEL, J., H. STRÜMPLER und W. UNGER: Tabi Egbe will nicht Bauer werden. Einführung in die Entwicklungsproblematik (Kamerun) für die Klassen 5/6. Schülermaterialien und Lehrerheft. Braunschweig 1979.

FILIPP, K.: Italien und Finnland im Erdkundeunterricht - oder: Geographische Freizeit- und Sauberkeitserziehung. Die Deutsche Schule 65 (1973), S. 57-67.

FILIPP, K.: Geographieunterricht und Friedenserziehung. In: CALLIES, J. und R.E. LOB (Hrsg.): Friedenserziehung. Düsseldorf 1988, S. 258-265 (= Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung 3).

FOHRBECK, K., A.J. WIESAND und R. ZAHAR: Heile Welt und Dritte Welt. Opladen 1971 (= Arbeitsplatz Schule 1).

FREISE, J.: Interkulturelles Lernen in Begegnungen - eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Saarbrücken und Fort Lauderdale 1982 (= Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen 9).

FRIESENHAHN, G.J.: Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Berlin 1988.

FÜRSTENBERG, M. und H. JUNGFER: Erfahrungen mit der Unterrichseinheit "Indios in Peru" im Geographieunterricht 6. bis 10. Klassen. München 1979 (= RCFP, Materialien zu einer neuen Didaktik der Geographie 16).

GROTELÜSCHEN, W.: Die Stufen des Heimat- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule. Die Deutsche Schule 57 (1965), S. 366-370.

HARD, G.: Umweltwahrnehmung und mental maps im Geographieunterricht. Praxis Geographie 18 (1988) 7/8, S. 14-17.

HASSE, J.: Heimat - der Lernende in seiner Umwelt. Praxis Geographie 18 (1988) 7/8, S. 26-29.

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

HAUBRICH, H.: Schülerinnen und Schüler aus aller Welt. Wie Fünfzehnjährige ihr Land sehen. Praxis Geographie 18 (1988 b) 4, S. 45-52.

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

HAUBRICH, H., U. SCHILLER und H. WETZLER: Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Freiburg 1990.

HAUSMANN, W. (Hrsg.): Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I. 7. und 8. Schuljahr. Braunschweig 1973.

HAUSMANN, G. und J. WITTERN: Streit in Antalya. Entwicklung einer Provinz - Ein Planspiel. Essen (um 1970).

HILLERS, E.: Fragestellungen und Probleme der Geographie in der internationalen Schulbucharbeit. Internationale Schulbuchforschung 8 (1986) 2, S. 145-164.

HINRICHS, E.: Erdkunde im 5. und 6. Schuljahr. Braunschweig 1949.

ITTERMANN, R.: Abbau von Vorurteilen durch den Geographieunterricht? Zur Notwendigkeit eines interkulturellen Unterrichts. Praxis Geographie 19 (1989) 11, S. 6-9.

JÜNGST, P., H.-J. SCHULZE-GÖBEL und H.-J. WENZEL: (Hrsg.): Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubesinnung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Kassel 1979 (= Urbs et Regio 15).

KATTMANN, U.: Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (1974), S. 255-264.

KATTMANN, U.: Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung. Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 401-412.

KIRCHBERG, G.: Europa - eine Herausforderung für den Geographieunterricht. Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 43 (1991) 12, S. 410-414.

KIRCHBERG, G. und D. RICHTER: Geographieunterricht - eine fachdidaktische Positionsbestimmung. Die Höhere Schule (1990) 7, S. 179-183.

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel 1985.

KROSS, E.: Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern - Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig 1977, S. 192-217 (= Geographiedidaktische Forschungen 1).

KROSS, E.: Wissen und Einstellungen deutscher Schüler zu Lateinamerika. Geographie heute 10 (1989) 70, S. 44-47.

KROSS, E.: "Global denken - lokal handeln". Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. Geographie heute 12 (1991) 93, S. 40-45.

KROSS, E. und H. MÜLLER: Indios in Peru - Menschen am Rande der Gesellschaft. Eine Unterrichtseinheit für die Klassen 7-10. Schülerheft und Lehrerheft. Stuttgart 1985.

LAMBERT, W.E. und O. KLINEBERG: Children's views of foreign peoples. New York 1967.

LAWSON, T. (Hrsg.): Education for international understanding. Hamburg 1969 (= International Studies in Education 18).

LÖWISCH, D.-J.: Toleranz - Die Idee und ihre Wirkung auf ein modernes Freiheitsethos. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65 (1989), S. 282-291.

MEYER, E.: Japan in der Vorstellung deutscher Schulkinder. Eine Erhebung mit didaktischen Konsequenzen. Unsere Volksschule (1964), S. 170-183.

NEWIG, J.: Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. Geographische Rundschau 38 (1986), S. 262-267.

NOHL, H.: Der Bildungswert fremder Kulturen. In: NOHL, H. (Hrsg.): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 50-59.

PIAGET, J. und B. INHELDER: Die Psychologie des Kindes. München 4. Aufl. 1991 (= dtv-Dialog und Praxis 15021).

REINHARDT, K.H.: Der Beitrag der Geographie zur Friedenserziehung. Geographie in der Schule - Mitteilungen der Landesverbände Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein im Verband Deutscher Schulgeographen (1982) 24, S. 4-6.

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Didaktik 2000. GW-Unterricht (1992) 45, S. 1-8.

SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979 (= Erziehung und Didaktik).

SCHMITT, R. (Hrsg.): Dritte Welt in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1989.

SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität. Frankfurt a.M. 1976 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 28/29).

SCHNASS, F.: Der Erdkundeunterricht. Bonn 1953.

SCHULTZE, A.: Einführung in die Geographiedidaktik. In: SCHULTZE, A. (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig 1976, S. 9-45 (= Westermann Taschenbuch 58).

SEITZ, K.: Erziehung zur Einen Welt. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 4, S. 2-10.

STEPHAN, W.G. und C.W. STEPHAN: The role of ignorance in intergroup relations. In: MILLER, N. und M. BREWER (Hrsg.): Groups in contact. The psychology of desegregation. New York 1984, S. 229-255.

TRÖGER, S.: Soziale (Vor-)Urteile als gesellschaftliche Voraussetzungen entwicklungspolitischen Unterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn 1986, S. 112-130 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 241).

TRÖGER, S.: Ländliche Regionalentwicklung in Sambia und Simbabwe. Aus der Praxis für Lehrer und Schüler. Eschborn 1989 (= Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Dokumentation 1).

TRÖGER, S.: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Diss. Ruhr-Universität Bochum 1992.

UNESCO: Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten. In: KROSS, E. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1992, S. 177-190 (= Geographiedidaktische Forschungen 22).

VOGEL, A.: Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule. Ratingen bei Düsseldorf 1967 (= Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft).

VOLKMANN, H.: Die Berücksichtigung der Gastarbeiter-Heimatländer im Geographieunterricht. In: 44. Deutscher Geographentag. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden und Stuttgart 1984, S. 349-352 (= Verhandlungen des Deutschen Geographentages 44).

WAGNER, J.: Der geographische Unterricht nach dem Zweiten Weltkrieg mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Lebendige Schule 12 (1957), S. 11-21.

WEBER, R.: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internationale Erziehung. Diss. Ruhr-Universität Bochum 1992.

WEIZSÄCKER, R. VON: Nachdenken über Patriotismus. Tutzing 1988 (= Akademie für Politische Bildung. Vorträge und Aufsätze 10).

WOLF, H.E.: Schüler urteilen über fremde Völker. Weinheim 1963.

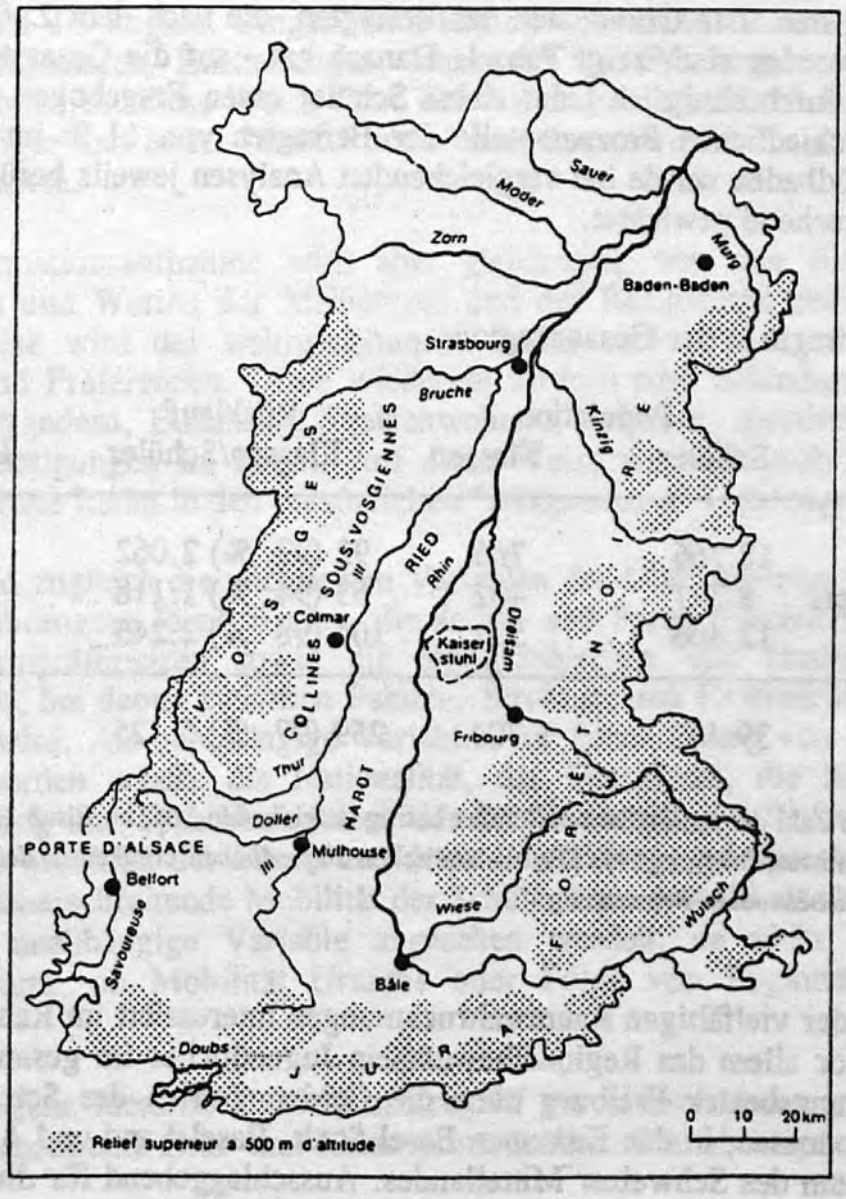
REGIONALBEWUSSTSEIN JUGENDLICHER AM HOCH- UND OBERRHEIN

Hartwig Haubrich (Freiburg)

1. Problemstellung

Das Gesamtprojekt besteht aus zwei Teilprojekten, einem analytischen Forschungsprojekt und einem pädagogischen Entwicklungsprojekt. Das Ziel des ersten Teilprojekts ist die Erforschung des Regionalbewußtseins 15jähriger Schülerinnen und Schüler in der Nordwest-Schweiz, im Elsaß und in Südbaden (Karte 1).

Karte 1: Überblick über das Untersuchungsgebiet



In dem Projekt geht es um die Erfassung
- der unterschiedlichen Kenntnisse über die Region,
- der unterschiedlichen Einstellungen zur Region in den drei Nationen, aber auch in Teilräumen wie Ober- und Unter-Elsaß, nördliches und südliches Südbaden, Kanton Basel-Stadt, Basel-Land, Aargau Stadt und Aargau Land, Grenznähe und Grenzferne,
- von Zusammenhängen zwischen Regionalbewußtsein und Nationalität, Geschlecht, Schulart, Schulleistung, Sprachkompetenz (Französisch, Deutsch, Dialekt) und
- der grenzüberschreitenden Mobilität der Schülerinnen und Schüler sowie Wohn-, Urlaubs-, Regio-Mobilität, Ausbildung und Sprachkompetenz der Eltern.

Das Forschungsprojekt wendet sich an 15jährige Jugendliche, da in diesem Alter die meisten Schülerinnen und Schüler allmählich in das Berufsleben eintreten und die entsprechenden allgemeinbildenden Schulen eine letzte Möglichkeit haben, einen Beitrag zur regionalen und internationalen Erziehung zu leisten. Die Grunddaten der Befragten, die nach dem Zufallsprinzip bestimmt worden sind, zeigt Tab. 1. Danach hat - auf die Gesamtpopulation bezogen - durchschnittlich jeder siebte Schüler einen Fragebogen ausgefüllt. Die unterschiedlichen Prozentanteile der Befragten von 11 % im Elsaß bis 18 % in Südbaden wurde bei vergleichenden Analysen jeweils berücksichtigt, d.h. entsprechend gewichtet.

Tab. 1: Befragte in der Gesamtregion

	Population		Rücklauf	in % der
	Schüler	Klassen	Klassen/Schüler	Population
Elsaß	18.766	765	92 (99 %) 2.062	11,0
NW-Schweiz	8.271	402	63 (94 %) 1.118	13,5
Südbaden	12.406	537	104 (98 %) 2.245	18,1
Total	39.443	1.704	259 (97 %) 5.425	13,7

Anm.: Die Zahl der ausländischen Schüler betrug in Südbaden 166, im Elsaß 124 und in der Nordwest-Schweiz 149. Die ausländischen Jugendlichen erhalten in der Auswertung eine besondere Betrachtung.

Innerhalb der vielfältigen Raumwahrnehmungen interessiert im Rahmen dieses Projekts vor allem das Regionalbewußtsein Jugendlicher im gesamten Elsaß, im Regierungsbezirk Freiburg ohne die Gebiete östlich des Schwarzwaldes und am Bodensee, in den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Land und Aargau ohne den Teilraum des Schweizer Mittellandes. Ausschlaggebend für die Grenzzie-

hung waren regionalgeographische Gründe - deshalb die Grenzen auf dem Vogesenkamm und auf den östlichen Höhen des Schwarzwaldes sowie am südlichen Fuß des Schweizer Jura, aber auch die Zuständigkeitsbereiche der Schuladministration wie der Académie in Strasbourg, der Erziehungsdepartements in den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Land und Aargau und des Oberschulamts Freiburg.

2. Modell zur Erforschung des Regionalbewußtseins

Um Regionalbewußtsein erforschen zu können, ist es notwendig, eine Vorstellung über seine Entstehung zu entwickeln. Dies wird mit folgendem Modell versucht (s. Abb. 1).

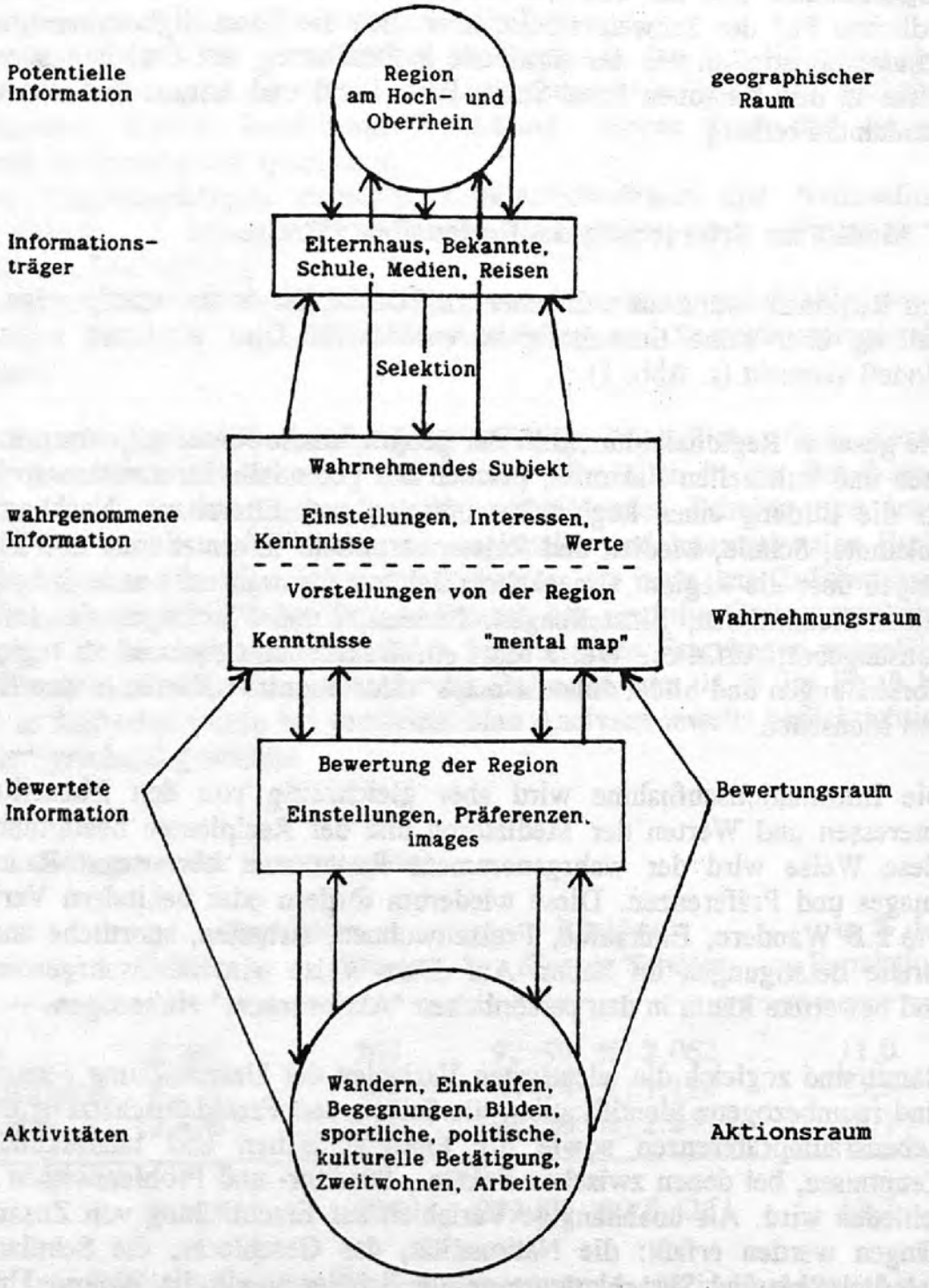
Die gesamte Regionalkultur, d.h. der geographische Raum mit seinen natürlichen und kulturellen Faktoren, machen das potentielle Informationsspektrum für die Bildung eines Regionalbewußtseins aus. Elternhaus, Nachbarn und Bekannte, Schule, Medien und Reisen vermitteln Informationen und Einstellungen über die Region. Umgekehrt selektiert das wahrnehmende Subjekt mit seinen Kenntnissen, Einstellungen, Interessen und Wertungen das Informationsangebot. Auf diese Weise führt ein Wahrnehmungsprozeß zu regionalen Vorstellungen und bildet "mental maps" oder kognitive Karten in den Köpfen von Menschen.

Die Informationsaufnahme wird aber gleichzeitig von den Einstellungen, Interessen und Werten der Mediatoren und der Rezipienten beeinflußt. Auf diese Weise wird der wahrgenommene Raum zum bewerteten Raum mit Images und Präferenzen. Diese wiederum fördern oder behindern Verhalten wie z.B Wandern, Einkaufen, Freizeitwohnen, Arbeiten, sportliche und kulturelle Betätigungen im Raum. Auf diese Weise wird der wahrgenommene und bewertete Raum in den persönlichen "Aktionsraum" einbezogen.

Damit sind zugleich die wichtigsten Variablen der Untersuchung genannt. Es sind raumbezogene Identifikation, die Selbst- und Fremdeinschätzung und die Lebensraumpräferenzen sowie die topographischen und landeskundlichen Kenntnisse, bei denen zwischen Fakten-, Struktur- und Problemwissen unterschieden wird. Als unabhängige Variablen zur Erschließung von Zusammenhängen werden erfaßt: die Nationalität, das Geschlecht, die Schulart, die Schulleistung und Sprachkompetenz der Schüler sowie die Wohn-, Urlaubs- und Regio-Mobilität der Eltern und deren Ausbildung und Sprachkompetenz. Die grenzüberschreitende Mobilität der Schüler kann sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable angesehen werden, da nicht entschieden werden kann, ob Mobilität Ursache oder Folge von Regionalbewußtsein darstellt.

Raumbezogene Identität als Schlüsselbegriff der Untersuchung meint kognitive und emotionale Orts- und Raumverbundenheit. Raumbezogene Identifika-

Abb. 1: Modell zur Erforschung des "Regionalbewußtseins"



tion beschreibt den Vorgang, in dem eine Person sich zu ihrer räumlichen Verbundenheit bekennt. In dem Augenblick, in dem sie z.B. sagt: "Ich fühle mich als Deutscher", bringt sie ihre nationale Identität zum Ausdruck, indem sie sich mit Deutschland identifiziert. Nicht nur die funktionale Zugehörigkeit, sondern auch die emotionale Verbundenheit mit Wohnort, Region, Nation und Europa sollen mit den Identifikationsurteilen der Jugendlichen

erfaßt werden. Deshalb wurden sie auch gebeten anzukreuzen, wie sie sich als Schweizer, Europäer usw. "fühlen".

3. Befragungsinstrument

Um die lokale, regionale, nationale und internationale bzw. europäische Verbundenheit der Jugendlichen zu erfassen, wurden sie im Fragebogen gebeten, ihre verschiedenartigen Identifikationen zu gewichten. Wie aus dem Fragebogenteil für die drei Nationen in Abb. 2 hervorgeht, konnten die Jugendlichen ihre Identifikation mit den Gewichten 0 (= überhaupt nicht) bis 4 (= voll und ganz) zum Ausdruck bringen, so bei der lokalen Identifikation, indem sie angeben konnten, ob sie sich als Bewohner der eigenen Wohngemeinde fühlen, bei der engeren regionalen Identifikation, wie weit sie sich als Bewohner des Stadt- oder Landkreises, des Départements oder Kantons betrachten, bei der weiteren regionalen Identifikation, indem sie ihre Verbundenheit mit Baden, Baden-Württemberg, Elsaß oder Nordwest-Schweiz gewichten, bei der nationalen Identifikation, wie weit sie sich als Deutsche, Franzosen oder Schweizer fühlen, bei der trinational-regionalen Identifikation, wie sehr sie sich als Bewohner des Dreyecklandes, des alemannischen Raums und der Regio betrachten, und schließlich bei der internationalen bzw. europäischen Identifikation, wie sehr sie sich als Europäer fühlen. Ob die Schüler "Dreyeckland", "Regio" und "alemannischer Raum" als trinationale, binationale oder nationale Räume ansehen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Ihre Reaktionen auf die unterschiedlichen Signale und Begriffe sind allerdings von besonderem Interesse. Obwohl das Forschungsziel vor allem bei der regionalen Identifikation im weiteren Sinne liegt, wurden sowohl die lokale als auch nationale und internationale Identifikation erfaßt, um die gesamte Bandbreite der ober- und unterhalb der regionalen Identifikation liegenden Orientierungen zu kennen und damit die Stellung der regionalen Verbundenheit im Gesamtkontinuum der Möglichkeiten angemessen gewichten zu können.

Die Anforderung an den Befragten, Schätzurteile, Gewichtungen usw. abzugeben, bedeutet für ihn primär, sich individueller, subjektiver Normen zu bedienen. Sie werden als Anker bezeichnet. Objektive Anker bestehen nicht.

Auch wenn bei der Konstruktion des Fragebogens Antwortmöglichkeiten wie "weder-noch", "durchschnittlich" oder Skalen mit einem Nullpunkt angeboten werden, müssen sie nicht unbedingt die genutzten Anker werden. Zusätzlich ist bekannt, daß es Personen gibt, die ihre Urteile relativ wenig extrem, sondern nur schwach um den subjektiven Anker ausschlagend abgeben. Ganz entgegengesetzt gibt es die Reaktionsform "Extremwert-Tendenz". Solche Personen stellen klar heraus, daß sie in diesen Fällen eine deutliche Abweichung von ihrer Norm, ihrem Anker sehen. Beide genannten Momente sind im gewissen Sinn Auswirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen, die mit dem inhaltlichen Bereich kaum zusammenhängen. Die inhaltlichen Ergebnisse der

Abb. 2: Fragebogen-Teil für Südbaden

Es gibt Menschen, die sind vor allem mit ihrem Wohnort verbunden. Andere fühlen sich in erster Linie als Europäer.

Schreibe in jede Zeile eine Gewichtszahl, wie stark Du Dich z.B. als Europäer fühlst:

0 - überhaupt nicht
1 - weniger
2 - durchaus
3 - ziemlich stark
4 - voll und ganz

Wenn Du glaubst, Du kannst nicht antworten, dann mache einen Strich durch das Kästchen.

Ich fühle mich als

Deutscher	
Angehöriger meiner Wohngemeinde	
Europäer	
Bewohner der "Regio"	
Baden - Württemberger	
Badener	
Bewohner des "Dreyecklandes"	
Bewohner des alemannischen Raumes	
Bewohner meines Stadt- oder Landkreises	

Befragung sind allerdings durch diese Persönlichkeitsmerkmale überlagert und damit für eine direkte Interpretation "verfälscht".

Wenn nun unterschiedliche nationale Gruppen in einer Untersuchung verglichen werden sollen, müssen hypothetisch entsprechende Momente auch auf nationaler Ebene erwartet werden. Gründe dafür können z.B. unterschiedliche Notenskalen und Leistungsbewertungssysteme sein, die sich als nationale Anker bzw. Streuungstendenzen niederschlagen. Dies müßte einen Vergleich

zwischen den nationalen Gruppen unmöglich machen, solange nicht ein befriedigendes Korrekturverfahren gefunden ist. Tatsächlich ergaben sich die erwarteten Effekte, wie das folgende Beispiel zeigt: Die Schüler/innen aus Colmar/Mulhouse haben ihr nationales Gefühl mit 3,5 (auf einer Gewichtsskala von 0 bis 4), die Freiburger Schüler/innen mit 2,9 im Durchschnitt eingestuft. Bei einem Vergleich der Einstellungen nur über diese Originaldaten würden die französischen Jugendlichen als bedeutsam nationaler eingestellt beurteilt werden. Tatsächlich bewerten die Freiburger Schüler im Durchschnitt etwa 0,6 Skalen-Einheiten niedriger als die Schüler aus Colmar und Mulhouse. Eine Korrektur dieser Ankerverschiebung führt zum Ergebnis, daß die beiden nationalen Gruppen im Vergleich keinen Unterschied in ihren nationalen Gefühlen bzw. Einstellungen zeigen.

Aus der Erwartung heraus, daß solche Effekte auftreten würden, hat U. Schiller im vorliegenden Forschungsvorhaben alle Einstellungsdaten so erhoben, daß eine Einstellung nie singulär (z.B. nationale Einstellung) erfaßt wurde, sondern jeweils ein Einstellungskomplex (Europa bis Wohnort) bzw. sogenannte Semantische Differentiale eingesetzt wurden. Nur auf diesem Weg war die Basis gegeben, über die Nationalitäten hinweg zu Vergleichsmöglichkeiten zu gelangen. Bedingung für solche Instrumente ist allerdings, daß die in den jeweiligen Instrumenten ausgewählten Einzelitems eine repräsentative Stichprobe aus dem gesamten Inhaltsbereich "universe of content" (von national bis Wohnort) darstellen.

Unterschiedliche Antwort-Tendenzen sind zwischen Einzelpersonen, Schultyp-, Geschlechts-, Bildungs- und Sozial- bzw. National-Gruppen zu erwarten. Um diese Unterschiede, die persönlichkeits- bzw. gruppenspezifisch sind und keine Bedeutung für die inhaltliche Aussage haben, zu korrigieren, müssen die Originaldaten je Versuchsperson je Einstellungsmeßinstrument korrigiert werden. Die Methode der Wahl ist die sogenannte z-Transformation der Daten je Befragtem: Die Mittelwerte je Profil (Einstellungsmeßinstrument) werden als die persönlichen Anker angesehen und gleich "Null" gesetzt. Die je persönliche Streuung wird dazu verwendet, die in den einzelnen Items anzutreffenden Rohdaten in ihrer Abweichung von dem persönlichen Anker zu beurteilen (s. Tab. 2). Mit diesem Verfahren sind auch die oben angesprochenen Gruppeneffekte eliminiert. Ein Vergleich z.B. zwischen den nationalen Gruppen ist jetzt möglich.

Tab. 2: Erfassung persönlicher Anker

Beispiel: Anker = Mittelwert des Profils = 1.8 Streuung im Profil 1,1 Einheiten Ein Skalenwert 4 wird dann transformiert: 4 liegt 2,2 Rohdaten-Einheiten über dem Mittelwert, das sind 2 Streuungseinheiten über dem Anker-Mittel Transformierter Wert also: 0 + 2

Das Forschungsvorhaben konnte gleichzeitig dazu benutzt werden, die Effekte der individuellen Anker und Streuungen als Hypothesen zu belegen. Wenn ein Befragter dazu neigt, einen relativ hohen Anker in einem Instrument anzusetzen, muß er, wenn es sich um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt, entsprechend auch in den weiteren Einstellungsmeßinstrumenten reagieren. Dasselbe gilt für die Streuungen.

Als Ergebnis kann beschrieben werden: Im Durchschnitt korrelieren die individuellen Mittelwerte der fünf Einstellungsmeßinstrumente Raumbezüge, Selbstbilder, zwei Fremdbilder und Wohnpräferenzen mit r = .50, der Wert für die Streuungen lag mit r = .56 sogar darüber. Damit ist belegt, daß die Rohdaten aus den Einstellungsmeßinstrumenten zu einem erheblichen Teil (Schätzung 25 %) durch Persönlichkeitsmerkmale in Form von Anker-Wahl und Streuungseigenart überlagert sind und eine Interpretation der Daten sich sinnvollerweise auf die korrigierten (z-transformierten) Daten bezieht. Die Darstellung der Meßergebnisse aus den Einstellungsbereichen erfolgt deshalb in diesem Bericht über die korrigierten Rohdaten. Aus technischen Gründen werden die z-Werte mit 10 multipliziert. Ein Wert von 10 bei einem Befragten bedeutet dann, daß dieses Item eine (individuelle) Standardabweichung über dem (individuellen) Anker liegt. Entsprechend können Durchschnittswerte von Gruppen beschrieben werden.

4. Identifikationsmuster und ihre Ursachen

Vergleicht man die Gewichtung der lokalen, regionalen, nationalen und europäischen Identifikationen der *Jugendlichen in Südbaden*, so sieht man, daß eindeutig die nationale Identität die höchste Bewertung erfährt (s. Abb. 3). Darauf folgt, allerdings mit deutlichem Abstand, der Stadt- und Landkreis, der eigene Wohnort und schließlich Baden-Württemberg. Dies bedeutet, daß auch das engere und überschaubare Heimatgebiet eine überdurchschnittliche Präferenz erhält. Im Gegensatz dazu ist die Europa-Identifikation weder positiv noch negativ vom Durchschnittswert abweichend, d.h. sie repräsentiert die mittlere Identifikationsorientierung.

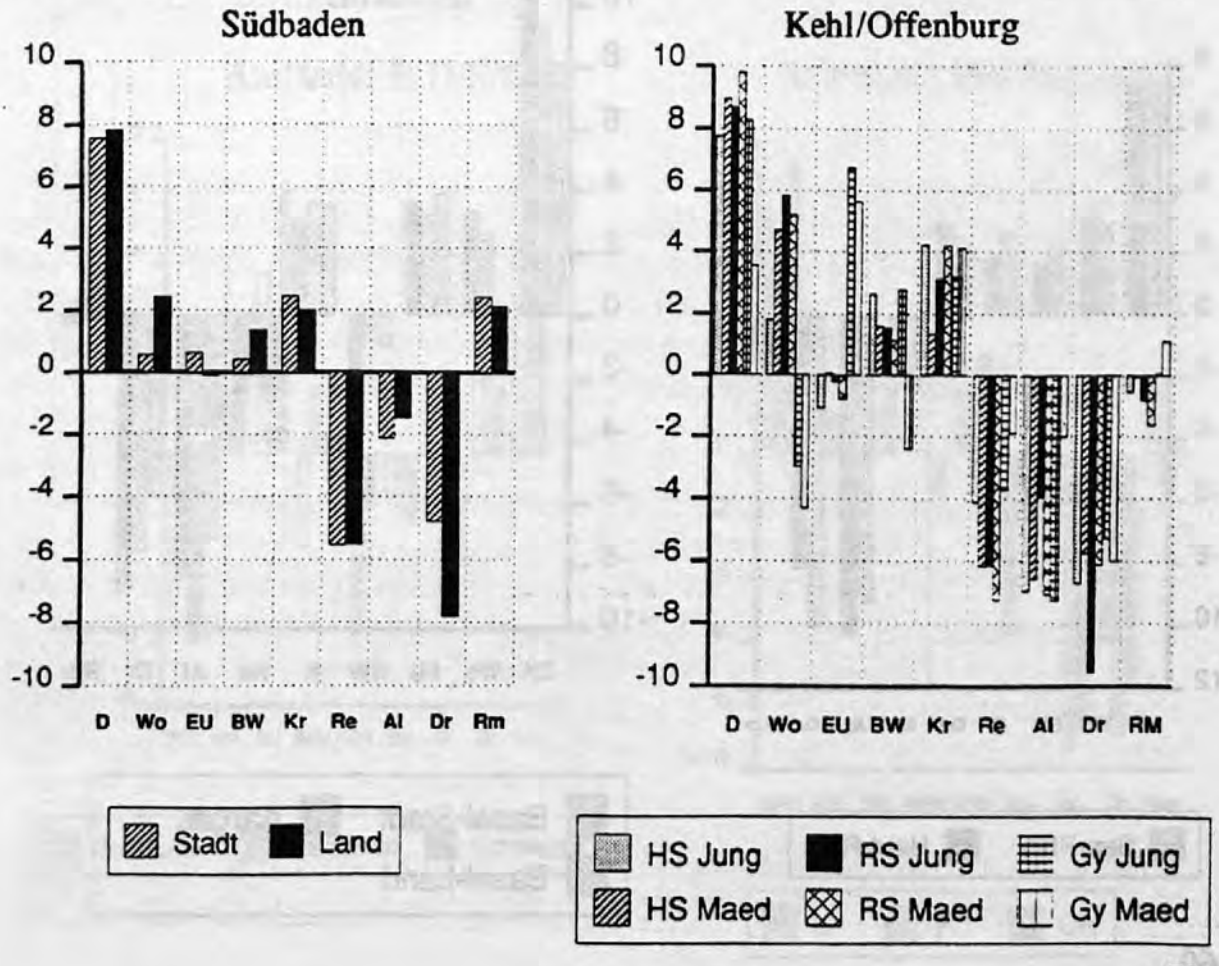
Am unteren Ende der Skala liegt die Identifikation mit der "Regio", dem "Dreyeckland" und dem "alemannischen Raum". Letzterer nähert sich allerdings schwach negativ abweichend dem Durchschnittswert. Da die Jugendlichen mit den drei Begriffen unterschiedliche Assoziationen verbanden, haben sie wohl ihre maximalen Bewertungen auch unterschiedlich auf diese drei verschiedenen Identifikationen verteilt. Einerseits bedeuten diese drei Begriffe Unterschiedliches, andererseits überlappen sie sich bzw. haben einen gemeinsamen trinationalen Kern. Aus diesem Grunde wurde ein neuer Identifikationsfaktor, "Regmax" genannt, gebildet, der jeweils den höchsten Wert, den ein Schüler unter den drei trinationalen Identifikationen erteilt hat, wiedergibt. Auf diese Weise kommt ein signifikant vom Durchschnitt positiv abweichender Wert zustande, der eine überdurchschnittliche, trinational-regionale

Identifikation wiederspiegelt. Da beim späteren internationalen Vergleich Baden-Württemberg, Elsaß und Nordwest-Schweiz gegenübergestellt werden und deshalb Baden kein Pendant in der Schweiz und im Elsaß hat, wurde im Diagramm (s. Abb. 3 u. 4) auf die Darstellung der badischen Identifikation verzichtet. Die Ergebnisse verdeutlichen allerdings eine geringere badische Identifikation im Vergleich zur baden-württembergischen, ein Zeichen dafür, daß sich das junge Bundesland beim badischen Jugendlichen gut etabliert hat.

Vergleicht man die Identifikation getrennt nach *Stadt und Land* (s. Abb. 3), so ist sie im allgemeinen gleich stark. Sie unterscheidet sich nur durch eine höhere Wohnortidentifikation im ländlichen Raum.

Betrachtet man die Identifikation im städtischen Raum Kehl/Offenburg getrennt nach *Schularten und Geschlechtern* (s. Abb. 4), so fällt auf, daß das Gymnasium eine schwächere nationale und lokale Identifikation, jedoch eine stärkere Europa-Identifikaton aufweist als die Haupt- und Realschule. Die Mädchen des Gymnasiums haben eine deutlich schwächere nationale und baden-württembergische Identifikation als ihre Klassenkameraden. Die trinational-regionale Identifikation ist prinzipiell stark negativ vom Durchschnitt abweichend, und selbst, wenn man Regmax bildet, bleibt sie unterdurchschnittlich.

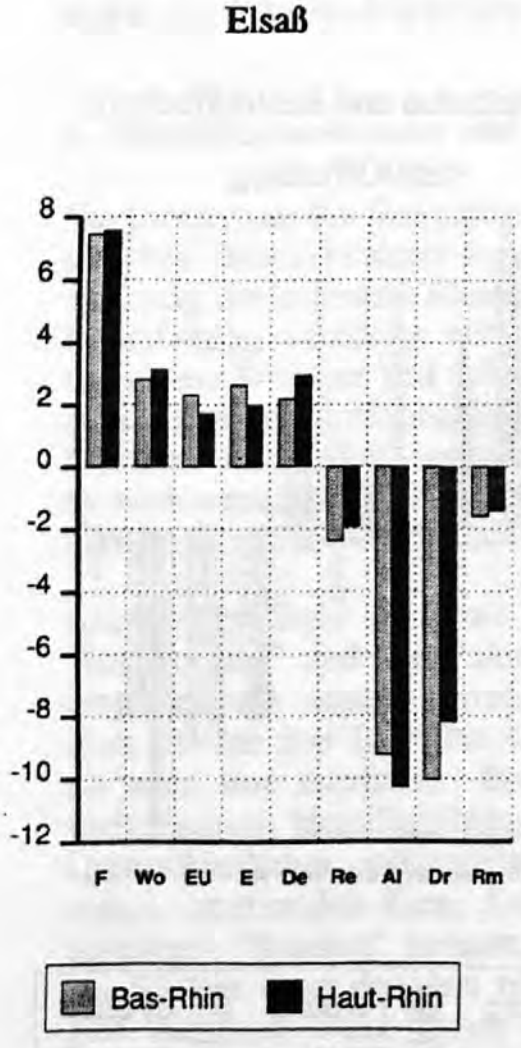
Abb. 3 und 4: Identifikation Jugendlicher in Südbaden und Kehl/Offenburg

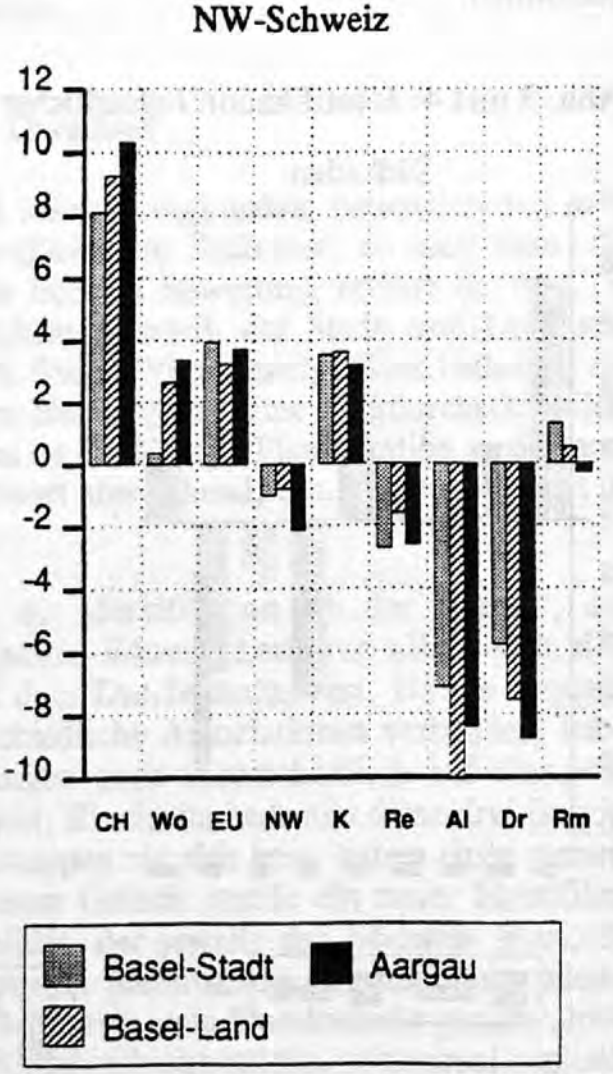


Betrachtet man die lokale, regionale, nationale und internationale Identifikation der *elsässischen Jugendlichen* (s. Abb. 5), so steht auch hier wie bei den Deutschen die nationale an erster Stelle. Die Wohnort-, Elsaß- und Département-Verbundenheit sind fast identisch und liegen deutlich über der durchschnittlichen Bewertung. Die Europa-Identifikation unterscheidet sich kaum von den vorhergehenden lokalen und regionalen Bewertungen, dagegen liegen "alemannischer Raum" und "Dreyeckland" weit unter dem Durchschnitt. Die Regio-Identifikation nähert sich dagegen dem Durchschnitt und erreicht in etwa die Höhe, allerdings schwach unter dem Durchschnitt, der trinational-regionalen Verbundenheit (Regmax). Vergleicht man Ober- und Unterelsaß, so bleiben die Einzelwertungen hartnäckig fast identisch, d.h. die einzelnen "Blöcke" lassen auf eine sehr einheitliche Einstellung schließen.

Auch in der *Nordwest-Schweiz* schätzen die Jugendlichen ihre nationale Zugehörigkeit am höchsten (s. Abb. 6). Dann aber folgt schon gleich die Europa-Identifikation, die geringfügig über der Kantons- und Wohnorts-Identifikation liegt. Die Nordwest-Schweiz erhält unterdurchschnittliche Werte.

Abb. 5 und 6: Identifikation Jugendlicher im Elsaß und in der NW-Schweiz

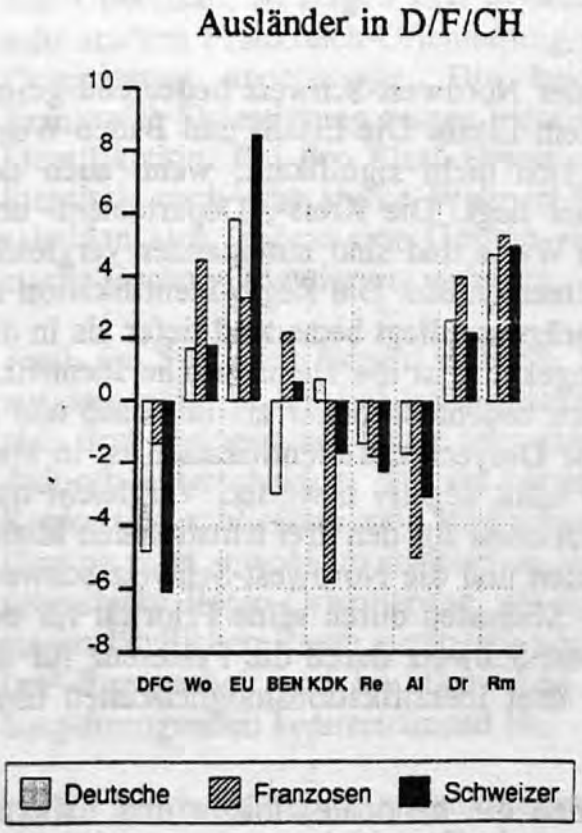


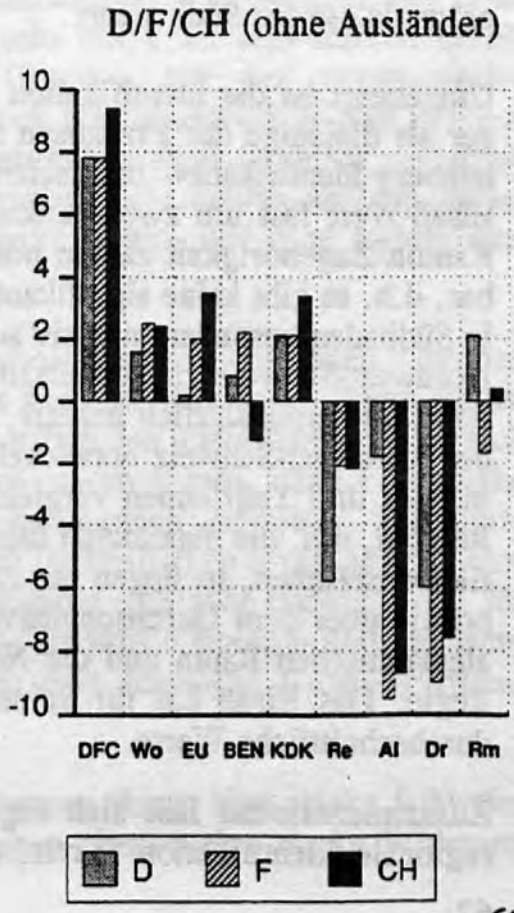


Am schwächsten ausgeprägt ist die Verbundenheit mit dem alemannischen Raum und dem Dreyeckland, die noch weit unter der Regio-Identifikation liegen. Trotzdem erbringt die Summe der maximalen Identifikationen aus Regio, alemannischem Raum und Dreyeckland eine durchaus durchschnittliche trinational-regionale Verbundenheit. Ein knapp signifikanter Unterschied findet sich nur bei der geringeren Wohnort-Verbundenheit der Jugendlichen in Basel-Stadt. Ansonsten sind die lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Identifikationen in den genannten drei Kantonen mehr oder weniger identisch.

Betrachtet sei schließlich noch die Identifikation *ausländischer Jugendlicher* (s. Abb. 7). Im Elsaß fühlen sich die ausländischen Jugendlichen, wenn auch nur knapp unterdurchschnittlich, so doch deutlich stärker ihrer gastgebenden Nation verbunden als in Südbaden und der Nordwest-Schweiz. Ob nationale Herkunft und Sprachkompetenz ausreichende Erklärungen dafür abgeben können, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Parallel dazu ist auch die lokale Identifikation der ausländischen Jugendlichen im Elsaß bedeutend intensiver als in der Nordwestschweiz und in Südbaden. Umgekehrt orientieren sich die ausländischen Jugendlichen in der Schweiz und in Südbaden - in der Schweiz noch stärker als in Südbaden - stärker an Europa als die ausländischen Jugendlichen im Elsaß. Die Elsaß-Identifikation

Abb. 7 und 8: Identifikation Jugendlicher aus dem Ausland und in den drei Teilräumen





ist ebenfalls bedeutend höher als die Baden-Württemberg-Identifikation. Andererseits orientieren sich die ausländischen Jugendlichen in Südbaden stärker am Stadt- oder Landkreis und in der Nordwest-Schweiz stärker am Kanton als im Elsaß am Département. Allen drei Gruppen gleich ist die weit überdurchschnittliche Wertschätzung des Dreyecklandes bzw. der trinationalen Region am Hoch- und Oberrhein (Regmax). Damit ist trotz deutlicher Unterschiede zwischen den ausländischen Jugendlichen im Elsaß auf der einen Seite und in Südbaden und der Nordwest-Schweiz auf der anderen Seite die Hochschätzung der internationalen Dimension, gefolgt von der lokalen, allen drei Gruppen gemeinsam.

Vergleicht man die *räumliche Identifikation der Jugendlichen in den drei Teilräumen*, die der jeweiligen deutschen, französischen und schweizerischen Nation angehören, so zeigen sich viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede (s. Abb. 8). Die nationale Identifikation liegt in jeder Nation deutlich am höchsten. Mit einer positiven Abweichung von 8 bis 9 Punkten von der durchschnittlichen Bewertung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen im Elsaß, in der Nordwest-Schweiz und in Südbaden. Die lokale Identifikation, d.h. die Zugehörigkeit zum eigenen Wohnort, liegt mit rund zwei positiven Abweichungspunkten deutlich tiefer als die nationale, sie ist jedoch von stark zustimmender Natur und von gleicher Intensität in allen drei Teilräumen. Die Europa-Identifikation - ebenfalls mit über dem Durchschnitt liegenden Werten - steigt jedoch von Südbaden über das Elsaß zur Nordwest-Schweiz an. Zumindest sind die Unterschiede zwischen Südbaden und der Nordwest-Schweiz als deutlich signifikant zu bezeichnen, d.h. die Europa-Identifikation der Schweizer ist stärker ausgeprägt als die der Südbadener.

Umgekehrt ist die Identifikation mit der Nordwest-Schweiz bedeutend geringer als diejenige der Franzosen mit dem Elsaß. Die Elsaß- und Baden-Württemberg-Identifikation unterscheiden sich nicht signifikant, wenn auch der Elsaß-Wert fast um zwei Punkte höher liegt. Die Kreis-, Département- und Kanton-Zugehörigkeit zeigen positive Werte und sind miteinander vergleichbar, d.h. es gibt keine signifikanten Unterschiede. Die Regio-Identifikation ist in Südbaden besonders negativ ausgeprägt und liegt bedeutend tiefer als in der Nordwest-Schweiz und im Elsaß. Umgekehrt ist die alemannische Identifikation zwar grundsätzlich negativ, jedoch bedeutend höher als im Elsaß und in der Nordwest-Schweiz entwickelt. Die Dreyeckland-Identifikation ist in etwa in allen drei Teilräumen vergleichbar stark negativ bewertet. Vergleicht man Regmax, d.h. die maximalen Identifikationen aus den drei trinationalen Identifikationsräumen, so liegen nur Südbaden und die Nordwest-Schweiz schwach positiv über dem Durchschnittswert - Südbaden durch seine Priorität für den alemannischen Raum und die Nordwest-Schweiz durch die Präferenz für die Regio. Das Elsaß hat für keine der drei Identifikationsmöglichkeiten überdurchschnittliche Werte.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die nationale, lokale und nationalregionale Identifikation (Kreis, Département, Kanton) in allen drei Teilräu-

men gleich stark ausgebildet sind. Im nationalen Raum erfährt jedoch das Elsaß ein größeres Zugehörigkeitsgefühl als Baden-Württemberg und erst recht die Nordwest-Schweiz. Im trinational-regionalen Raum favorisieren die Schweizer die Regio, die Südbadener den alemannischen Raum, und die Elsässer bleiben bei allen drei möglichen Identifikationsräumen unter einer durchschnittlichen Wertschätzung. Die geringe Vertrautheit des Begriffes "Dreyeckland" signalisieren die Elsässer mit ca 25 % fehlenden Angaben (Badener 10 %, Schweizer 9 %), diejenige des Begriffes "alemannischer Raum" mit ca 20 % "missing values" (Schweizer 8 %, Badener 6 %) und schließlich die unterschiedliche Unsicherheit, die der Name "Regio" erzeugt, mit Fehlquoten von ca 20 % bei den Elsässern, aber auch 18 % bei den Badenern und nur 8 % bei den Schweizern. Im allgemeinen liegen die übrigen "missing values" unter 5 %.

5. Gruppen unterschiedlichen Regionalbewußtseins

Während vorher die Einstellungen sozialstatistischer Gruppen - unterschieden nach Nation, Geschlecht, Schulart und Teilräumen - dargestellt wurden, können im folgenden für die einzelnen Teilräume jeweils vier Cluster von Probanden mit jeweils typischen Identifikationsprofilen voneinander unterschieden werden. Zunächst beschränkt sich die Interpretation auf die Jugendlichen, die schon immer im Untersuchungsraum wohnten.

Verdichtet man die Merkmalsbeschreibungen der je vier Gruppen im Unter- und Oberelsaß, so zeigen sich in beiden Räumen je zwei Gruppen mit einer sehr starken Frankreich-Orientierung einerseits und einer sehr starken Elsaß-Orientierung andererseits. Die beiden Gruppen mit der vorwiegenden Frankreich-Orientierung zeigen identisch noch eine starke lokale und Europa-Identifikation. Bei den Elsaß-Orientierungen haben zwei Gruppen zusätzlich identisch noch eine starke Wohnort-Bezogenheit, die beiden anderen unterscheiden sich, indem eine Gruppe eine starke Regio- und eine andere eine starke Europa-Orientierung aufweist.

Auch in Südbaden lassen sich die Merkmale der verschiedenen Gruppen zusammenfassen. Sowohl im ländlichen als auch im städtischen Raum finden sich drei Gruppen mit einer sehr starken nationalen Identifikation, die sich dadurch unterscheiden, daß sie einmal eine starke lokale, dann eine starke Regio- und schließlich eine starke Europa-Bezogenheit aufweisen. Die vierte Gruppe zeigt sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum jeweils eine sehr starke Regio-Orientierung, sie unterscheidet sich aber dadurch, daß für sie im ländlichen Raum zusätzlich noch eine schwache Europa- und Deutschland-Bezogenheit und im städtischen Raum eine schwache Baden-Württemberg-Bezogenheit kennzeichnend ist.

In der Nordwest-Schweiz sind alle vier Gruppen durch eine starke Schweiz-Orientierung ausgezeichnet. Drei davon haben ebenso eine starke Wohnort-

Bezogenheit und nur eine Gruppe eine schwache lokale Orientierung. Zwei zeigen eine starke und eine Gruppe eine schwache Europa-Orientierung.

Reduziert man die Profile der verschiedenen nationalen Gruppen auf die wesentlichsten Merkmale, so verfügt jede Nation über mindestens zwei Gruppen mit einer sehr starken nationalen Identifikation. Dazu kommen zwei bis drei Gruppen mit einer starken und eine Gruppe mit einer schwachen lokalen Orientierung. Jeweils eine Gruppe zeigt eine starke und eine Gruppe eine schwache Europa-Bezogenheit. Das gleiche gilt für die national-regionale und die trinational-regionale Identifikation, die jeweils in allen drei Nationen mit einer Gruppe eine über- und einer Gruppe eine unterdurchschnittliche Orientierung erfahren. Damit deuten sich relativ große Ähnlichkeiten in der Grundstruktur der räumlichen Identifikation an. Diese Verwandtschaft wird auch teilweise erhärtet, wenn man das Verhältnis der einzelnen Identifikationen zueinander vergleicht. So verhält sich z.B. die nationale, lokale, Europa-, regionale und Regio-Identifikation der 4. Gruppe im Oberelsaß wie 9 zu 4 zu 4 zu 4 zu -10 und das der 1. Gruppe aus der Nordwest-Schweiz wie 8 zu 5 zu 5 zu 6 zu -3. Die Ähnlichkeit der Relationen ist hier offensichtlich. Bei anderen Vergleichen - wenn auch nicht bei jeder Gruppe - deuten sich solche Kongruenzen in den Relationen der einzelnen räumlichen Identifikationen zumindest an. Wie Tab. 3 zeigt, läßt sich eine Hierarchie regionalen Bewußtseins konstruieren. Dabei wird zwischen allgemeinem und speziellem Regionalbewußtsein unterschieden, so daß vor allem regionalistische Tenden-

Tab. 3: Die regionalen Einstellungen (in % der Schüler)

	HR	BR	LA	OZ	CH
Allgemeines Regionalbewußtsein	100 (34)	100 (46)	100 (96)	81 (66)	86 (100)
Spezielles Regionalbewußtsein	62 (11)	51 (26)	54 (61)	62 (51)	40 (60)
Regionalistisch	45 (11)	46 (20)	40 (30)	37 (31)	30 (41)
davon* reserviert gegenüber Europa	82 (45)	70 (25)	40 (43)	35 (26)	60 -
gegenüber der Nation	- -	- -	40 (43)	27 (51)	- (15)
sonst reserviert gegenüber Europa	- (10)	- -	46 (35)	14 (34)	7 (21)
gegenüber der Nation	-	-	-	-	-

Anm.: * Prozentanteile bezogen auf den Typus "Regionalistisch"

zen bzw. die nationale und europäische Verbundenheit eine besondere Betrachtung erfahren.

Fast alle Schüler mit dauernd in der Region wohnenden Eltern fühlen sich mindestens einer angebotenen nationalen oder trinationalen Region wenigstens durchschnittlich zugehörig. Sie zeigen damit ein augeprägtes Regionalbewußtsein. Bei nicht dauernd in der Region wohnenden Eltern sind es allerdings im Elsaß nur 40 % und in den städtischen Räumen Badens nur 66 % der Schüler. Nur jeweils die Hälfte der Schüler artikulieren eine Zugehörigkeit mit mehr als "durchaus" zu den trinationalen Räumen Regio, alemannischer Raum und Dreyeckland. Ein spezielles-trinationales Regionalbewußtsein ist also schwach entwickelt. Im Elsaß sind wiederum die prozentualen Anteile der Schüler, deren Eltern nicht dauernd hier wohnen, deutlich geringer. Die höchsten prozentualen Anteile regionalistischer Orientierungen sind wieder im Elsaß zu finden, die niedrigsten in der Schweiz. Unter regionalistischen Tendenzen wird eine Zugehörigkeit, die sich bedeutsam über die Wertung "durchaus" erhebt, d.h. eine sehr starke Zugehörigkeit zu Elsaß, Kanton, Baden-Württemberg, alemannischer Raum, Regio oder Dreyeckland signalisiert, verstanden. Insgesamt liegt der Durchschnitt bei etwa 40 %. Die so definierten "Regionalisten" zeigen oft auch eine Reserviertheit gegenüber ihrer nationalen oder europäischen Zugehörigkeit. Bei den "Regionalisten" im Elsaß sind dies ca 75 %, in der Schweiz 60 % und in Baden 40 % der Schüler mit Eltern, die dauernd in der Region wohnen.

Im Hinblick auf die nationale und europäische Verbundenheit, läßt sich als wesentliches Ergebnis festhalten: Im Durchschnitt sind 30 % der Schüler mit geringerem und 70 % entsprechend mit durchschnittlichem bzw. darüber hinausgehendem Gefühl der Bindung an Europa anzutreffen. Allerdings finden sich im ländlichen Raum Badens rund 60 % mit einer eher reservierten Haltung gegenüber Europa. Auch nur in Baden zeigt sich eine reservierte Haltung gegenüber der eigenen Nation bei ca 15 % der Schüler. Diese sind gleichzeitig diejenigen, die sich "regionalistisch" artikulieren.

Insgesamt zeigt sich bei der Analyse der Raumbezugsmuster, daß es vergleichbare Gruppierungen von Schülern in allen drei Nationen gibt, die auch in etwa prozentual gleiche Stärken aufweisen. Der Haupttypus ist geprägt durch eine starke nationale Orientierung bei gleichzeitiger Wohnortpräferenz. Etwa 60 % der Schüler sind dazu zu zählen. Diese unterscheiden sich dann allerdings in den Kombinationen ihrer Einstellung zu Europa und zu der von ihnen bevorzugten Region. Der Typ "regional" ist gekennzeichnet durch hohe und zusätzliche Wohnortzuwendung bei eher reservierter Haltung gegenüber Europa. Er ist mit etwa 20 % vertreten. Der Typ "Wohngemeinde unbedeutend" zeichnet sich durch eine sehr hohe Reserviertheit gegenüber dem Wohnort bei sehr hoher nationaler und gleichzeitig hoher europäischer und regionaler Orientierung aus.

Punktuell lassen sich einige statistisch signifikante Ergebnisse berichten. Setzt man allerdings zusätzlich die Bedingung der inhaltlichen Bedeutsamkeit und vor allem der Konstanz der Einflüsse über die einzelnen Dateien, bleibt als einzig wirksame Größe die Wohndauer der Eltern in der Region. Über die folgenden Variablen kann leider aus Platzgründen hier nicht berichtet werden. Es sind: Mobilität im Raum, Wissen über den Raum, Einstellungen zu der eigenen Mitbevölkerung wie zu den Nachbarn, Schultyp, Geschlecht, Dialekt sowie Bildungsstand der Eltern. Sie haben sich allerdings als unwesentliche Bedingungen der regionalen Verbundenheit erwiesen.

Anm.: Die vorstehenden Ausführungen beinhalten einen Bericht über Teilergebnisse einer größeren empirischen Untersuchung. Sie konzentrieren sich auf die raumbezogene Identifikation Jugendlicher. Der Gesamtbericht ist in der Pädagogischen Hochschule Freiburg ausleihbar: HAUBRICH, H., U. SCHILLER und H. WETZLER: Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Freiburg 1990.

EUROPA IM BLICK NIEDERLÄNDISCHER SCHÜLER

Henk van Dijk und Aalt Riezebos (Amsterdam)

1. Der Forschungsrahmen

Zusammen mit den Fächern Biologie, Naturkunde und Französisch gehört Erdkunde zum Forschungsprogramm "Curriculumstudien und fachdidaktische Differenzierung in den weiterführenden Schulen" der universitären Lehrerausbildung an der Freien Universität Amsterdam (BUREAU 1990). Die vorliegende Untersuchung geht zwei Fragen nach:

1. Welche Unterschiede gibt es bei Schülern in Hinblick auf Fachwissen, Fachfertigkeiten und Fachstrategien bei der Lösung fachspezifischer Aufgaben?
2. Welche fachdidaktischen Maßnahmen tragen zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts in dem Sinne bei, daß mehr Schüler die zuvor gestellten fachlichen Ziele erreichen?

Sie unterscheidet beim Erwerb von Kenntnissen drei Teilbereiche: die Art der Lerninhalte und die Weise ihrer Vermittlung, den Lernprozeß des Schülers, die Art der Strukturierung der Lehrsituation durch den Lehrer. Bezüglich der Lerninhalte werden drei Kenntnistypen unterschieden: Tatsachen und Begriffe (Fachkenntnis), Regeln (Fertigkeiten) und Strategien (Fachstrategien) (vgl. ANDERSON 1985). Diese Unterscheidung findet sich im großen und ganzen im WRR Report (WRR 1986, S. 84) über die Grundbildung aller Schüler zwischen 12 und 15 Jahren wieder. Darin werden für jedes Schulfach drei Forderungen erhoben:

1. die Schüler sollen die Grundstrukturen des Faches kennenlernen,
2. sie müssen fachspezifische Fertigkeiten entwickeln,
3. die Kenntnisse müssen anwendbar und auf die kulturelle Situation des Schülers bezogen sein.

Für den Erdkundeunterricht wird dies wie folgt näher beschrieben: "Der Erdkundeunterricht hat das Ziel, die Schüler mit Fähigkeiten auszustatten, mit denen sie später in gesellschaftlichen Rollen und Lebenssituationen in räumlicher Hinsicht umgehen können, die zu ihrem Umfeld gehören: die eigene Umgebung, die niederländische, die europäische und die globale Gesellschaft" (COMMISSIE HERZIENING EINDTERMEN 1990). Dabei wird im geographischen Teil unterschieden zwischen Methodenwissen (geographisches Instrumentarium) und Tatsachenwissen (Fakten, Verallgemeinerungen). Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine Beziehung besteht zwischen dem Ausmaß, in dem ein Schüler in der Lage ist, Methodenwissen zu erwerben, und dem Tatsachenwissen, wodurch er dies erlernt.

Im Anschluß an den interaktionistischen Ansatz der Motivationspsychologie (HECKHAUSEN 1980) geht man davon aus, daß eine Beziehung besteht zwischen den Schülermerkmalen, den Aufgabenmerkmalen und der Motivation eines Schülers. Mit anderen Worten: Eine bestimmte Aufgabe wird einen bestimmten Schüler mehr motivieren, und je motivierter der Schüler ist, desto besser sind die Resultate.

Um diese Beziehung zu untersuchen, wurde im Sommer 1989 eine Untersuchung bei 639 Schülern der weiterführenden Schulen (Mittelstufe) in den Niederlanden durchgeführt mit dem vornehmlichen Ziel zu ermitteln, für welche Teilgebiete der Geographie Interesse besteht. Neben Fragen nach ihrer Einstellung zum Fach Erdkunde, ihrer Zeugnisnote, der Rolle des Lehrers und der Bewertung des behandelten Stoffes wurde nach dem Interesse für die niederländischen Provinzen gefragt, nach dem Interesse für die Länder Europas, für die Kulturregionen der Welt, für 16 verschiedene Länder der Welt und für 20 geographische Einzelthemen.

Hier werden die Untersuchungsergebnisse vorgelegt, die sich auf das Maß an Schülerinteresse für die Länder Europas beziehen. Die kleineren europäischen Staaten Liechtenstein, San Marino, Monaco, Andorra, Malta und Vatikanstadt wurden außer Betracht gelassen. Die Erforschung des Schülerinteresses an den europäischen Ländern war Bestandteil einer umfangreicheren Untersuchung über das Interesse von Schülern an verschiedenen Themen und Regionen, die im Erdkundeunterricht behandelt werden. Über die bloße Frage nach dem Interesse hinaus sollen die Motive untersucht werden, die dahinter stehen. Anschließend wird gefragt, ob diese Motive sich in Abhängigkeit von Jahrgangsstufen oder Schulformen verändern und ob Jungen und Mädchen unterschiedliche Interessen haben.

Angesichts der großen Bedeutung, die das politische System eines Landes für das Interesse an diesem Land hat, lag es auch nahe, die Befragung zu dem Zeitpunkt zu wiederholen, an dem sich die großen politischen Veränderungen in Osteuropa vollzogen. Deshalb wurde die Befragung unmittelbar nach dem "heißen Herbst" Ende Dezember 1989 wiederholt, diesmal mit 279 Schülern derselben Schulen.

2. Das Interesse für die europäischen Länder

Die Schüler wurden aufgefordert anzugeben, für welche drei Länder in Europa sie besonderes Interesse hätten und für welche drei überhaupt nicht. Karte 1 zeigt, wie die 27 Länder insgesamt abschnitten. In Karte 2 ist darüber hinaus gesondert dargestellt, für welche Länder wenig Interesse besteht.

Für eine erste Analyse wurde Europa in vier Regionen aufgeteilt: Norden (Island, Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark), Osten (DDR, Polen, UdSSR, Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien und Bulgarien), Westen

(Irland, Großbritannien, Niederlande, BRD, Belgien, Luxemburg und Frankreich) und Süden (Portugal, Spanien, Schweiz, Österreich, Italien, Jugoslawien, Albanien und Griechenland). Die Tab. 1 zeigt dabei, wieviel Prozent der Schüler im Mittel Interesse für ein Land aus der betreffenden Region hatten, und wieviel Prozent angaben, kein Interesse für ein Land zu haben.

Tab. 1: Durchschnittliches Interesse für ein Land pro Region (in Prozent)

Region	viel	wenig	Differenz
Nord	3,0	4,2	- 1,2
West	4,8	3,8	+1,0
Ost	0,6	4,6	- 4,0
Süd	4,8	0,6	+4,2

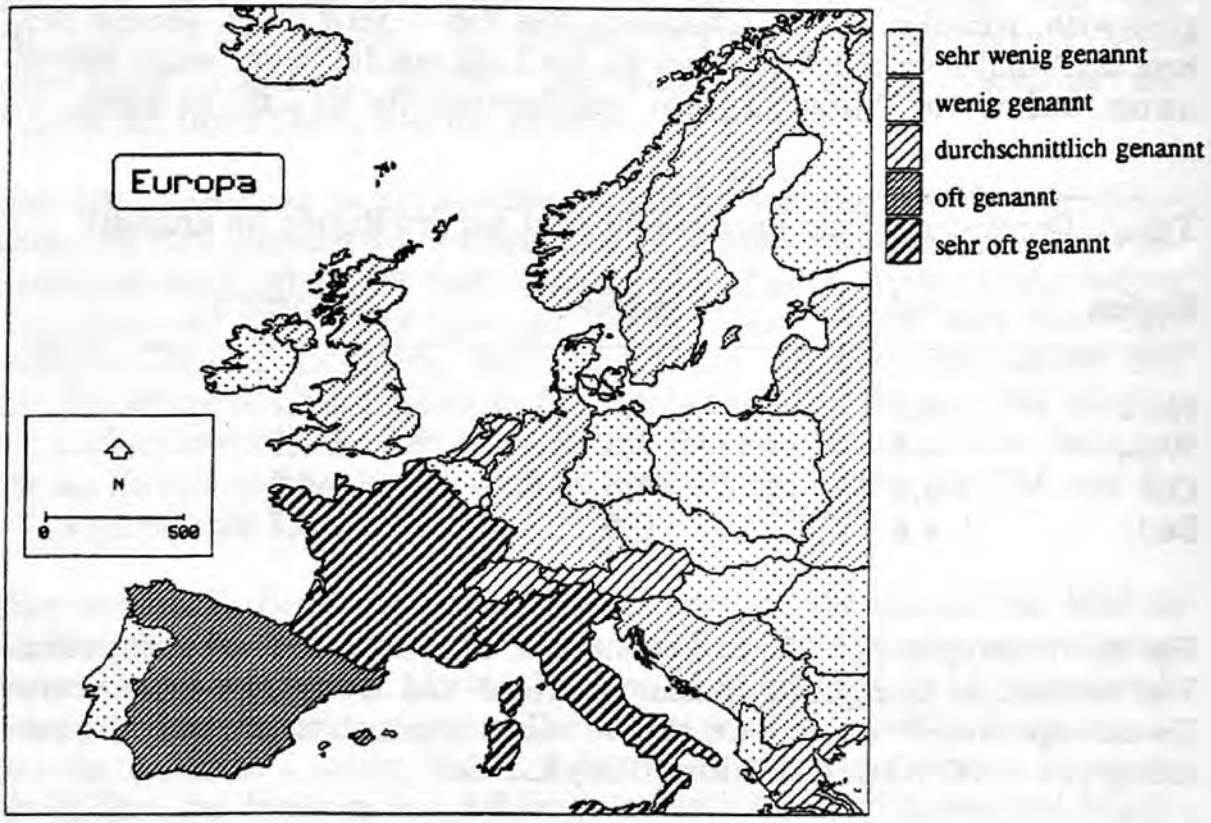
Für die osteuropäischen Länder besteht im Durchschnitt nur wenig Interesse. Das umgekehrte Bild gilt für Südeuropa. Nord- und Westeuropa nehmen eine Zwischenposition ein. Diese Ergebnisse stimmen mit einer früheren Untersuchung von VAN WESTRHENEN (1984) überein.

Wenn man das Bild von Westeuropa für verschiedene Länder genauer betrachtet, dann zeigen sich Gegensätze, die größer sind als im restlichen Europa (s. Tab. 2). Auch dieser Befund stimmt mit den früheren Befragungen von VAN WESTRHENEN (1984) überein. Insbesondere die Nachbarländer Belgien und die Bundesrepublik Deutschland finden bei den Schülern wenig interesse. Als Grund für den niedrigen Wert für Westdeutschland nannten die Schüler in der Befragung VAN WESTRHENENs die vermeintlichen Eigenschaften der deutschen Bevölkerung und die weitverbreitete Industrie. Der Zweite Weltkrieg wurde dabei nur einmal genannt. Der niedrige Wert für Belgien weist zusammen mit dem Wert für Westdeutschland eher auf ein geringes Interesse für "Nachbarländer" im allgemeinen hin.

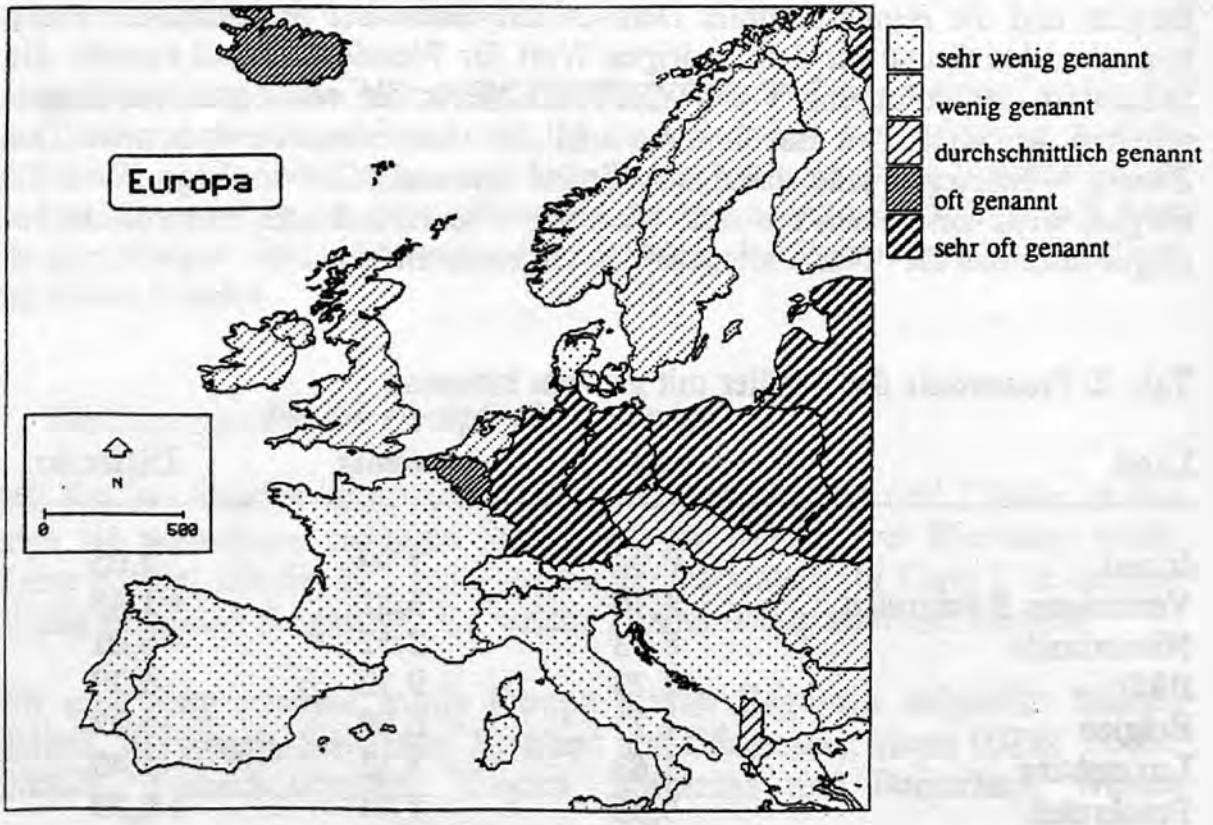
Tab. 2: Prozentsatz der Schüler mit großem Interesse

Land	viel	wenig	Differenz
Irland	0,94	2.99	-2,05
Vereinigtes Königreich	4,76	3,31	+1,45
Niederlande	8,53	2,52	+6,01
BRD	2,73	9,12	-6,39
Belgien	1,27	6,59	-5,32
Luxemburg	1,63	3,12	-1,49
Frankreich	9,93	1,14	+8,79

Karte 1: Interesse (Mai 1989)



Karte 2: Kein Interesse (Mai 1989)



Jedenfalls lassen sich die Unterschiede nicht durch die Attraktivität verschiedener Länder als Urlaubsziele erklären. Zwar war Frankreich 1989 das populärste Urlaubsland (23 %), aber Westdeutschland (17 %) sowie Belgien und Luxemburg (10 %) folgten auf Platz zwei und drei (C.B.S. 1991). Das Vereinigte Königreich nahm als Urlaubsziel nur einen neunten Platz ein, während es in der Liste der Länder, für die Schüler Interesse zeigen, nach Frankreich und den Niederlanden in Westeuropa den dritten Platz einnimmt.

3. Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen

Die Befragung wurde in den Klassen 1 und 3 von 13 verschiedenen Schulen der Mittelstufe sowie in einer "Groep 8" einer Grundschule (11jährige Schüler) durchgeführt. Tab. 3 zeigt, daß weitgehende Übereinstimmung besteht zwischen den Schülern der 1. und der 3. Klasse - sowohl im Hinblick auf die Länder, für die starkes Interesse besteht, wie auch im Hinblick auf die Länder, für die kein Interesse besteht.

Tab. 3: Korrelation zwischen Klasse 1 und 3

Starkes Interesse Klasse 1 : starkes Interesse Klasse 3	0,91
Kein Interesse Klasse 1 : kein Interesse Klasse 3	0,85

Schüler der ersten Klasse haben mehr Interesse für die Schweiz, Österreich und Frankreich. Eine mögliche Erklärung könnte sein, daß in der ersten Klasse meist die Alpen behandelt werden. Diese Erklärung paßt zu dem stärkeren Interesse der Drittkläßler für die Niederlande, die meist in der dritten Klasse behandelt werden. Auffallend unter den Ländern, für die kein Interesse besteht, ist die Position von Island. Besonders viele Schüler aus der dritten Klasse geben an, kein Interesse für dieses Land zu haben.

4. Die Unterschiede zwischen den Schulformen

In die Befragung wurden Schulen der unteren Berufsausbildung (LBO) sowie der MAVO und der HAVO einbezogen (Tab. 4). Im allgemeinen bestehen wenig Unterschiede hinsichtlich des Interesses an den europäischen Ländern zwischen den Schülern der verschiedenen Schulformen.

Dennoch gibt es einige Länder, die herausfallen. So liegt der Wert für starkes Interesse für die Niederlande bei den LBO-Schülern bei 11,20 %, bei den MAVO-Schülern aber nur bei 5,23 % und bei den HAVO-Schülern bei 5,98 %. Auch in Hinblick auf die "Urlaubsländer" in Südeuropa zeigen sich auffallende Unterschiede. Bei den LBO-Schülern findet Spanien viel mehr Interesse als bei HAVO-und MAVO-Schülern, während Frankreich und Grie-

chenland bei MAVO- und HAVO-Schülern mehr Interesse finden als bei LBO-Schülern.

Tab. 4: Korrelation zwischen den Schulformen

Starkes Interesse LBO : starkes Interesse MAVO	0,78
Starkes Interesse LBO : starkes Interesse HAVO	0,83
Starkes Interesse MAVO : starkes Interesse HAVO	0,94
Kein Interesse LBO : kein Interesse MAVO	0,90
Kein Interesse LBO : kein Interesse HAVO	0,90
Kein Interesse MAVO: kein Interesse HAVO	0,87

5. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

Zwischen Jungen und Mädchen besteht eine auffallende Übereinstimmung bezüglich des Interesses für die Länder Europas (Tab. 5). Dagegen gibt es bei Jungen und Mädchen erhebliche Unterschiede, wenn es auf das Interesse für 16 verschiedene Länder auf Weltniveau geht (VAN DIJK/RIEZEBOS 1992). Diese Unterschiede treten auch auf, wenn eine Aufteilung der Welt in dreizehn Kulturregionen vorgenommen wird (VAN DIJK/RIEZEBOS 1991).

Tab. 5: Korrelation zwischen Jungen und Mädchen

Starkes Interesse Jungen : starkes Interesse Mädchen	0,88
Kein Interesse Jungen : kein Interesse Mädchen	0,93

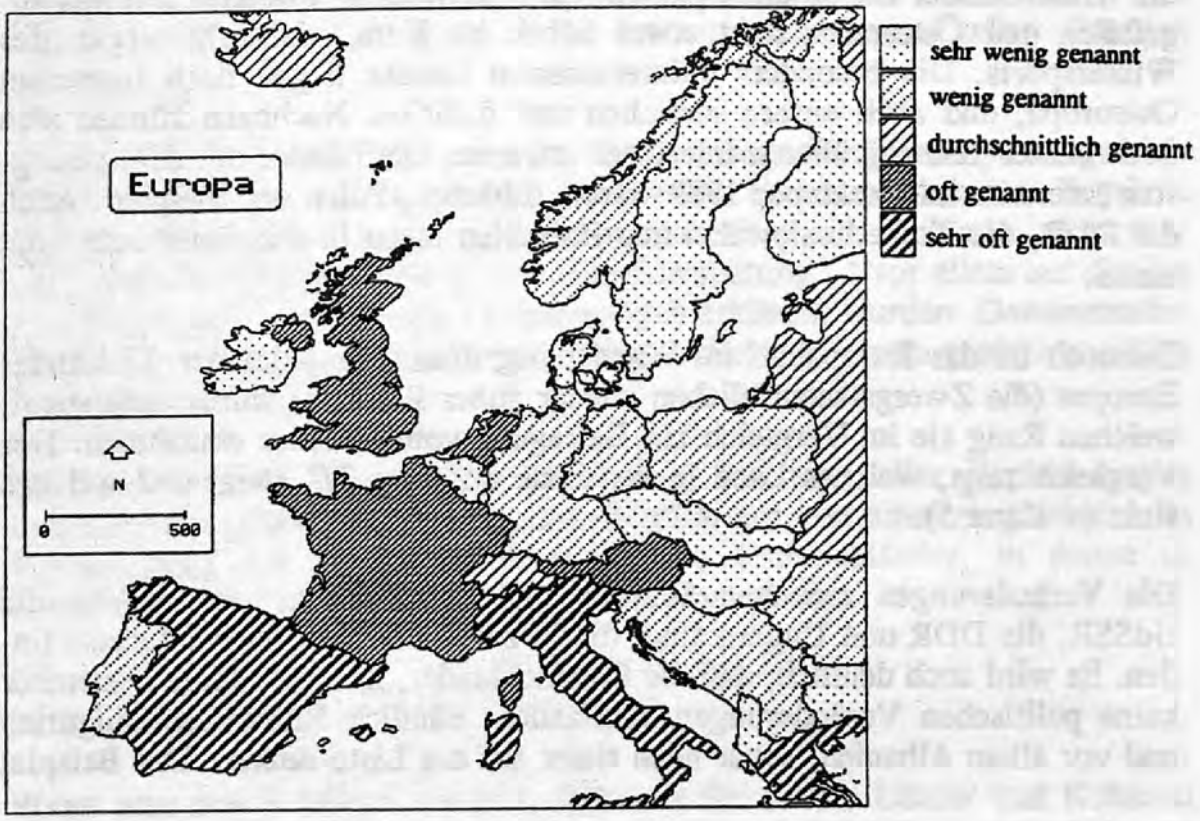
Die Jungen liegen nur in ihrem Interesse für die Niederlande etwas höher (8,73 %) als die Mädchen (5,86 %), während für Griechenland das umgekehrte gilt: Hier zeigen die Mädchen mit 9,31 % und die Jungen mit 5,06 % Interesse.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß bei den Schülern der Mittelstufe ein weitgehend übereinstimmendes Bild von den Ländern Europas besteht. Dabei liegen besonders die südeuropäischen Länder hoch im Kurs, die osteuropäischen Länder finden dagegen wenig Interesse. Als Ausnahme zieht das eigene Land starkes Interesse auf sich, während die direkten Nachbarländer sehr schlecht abschneiden.

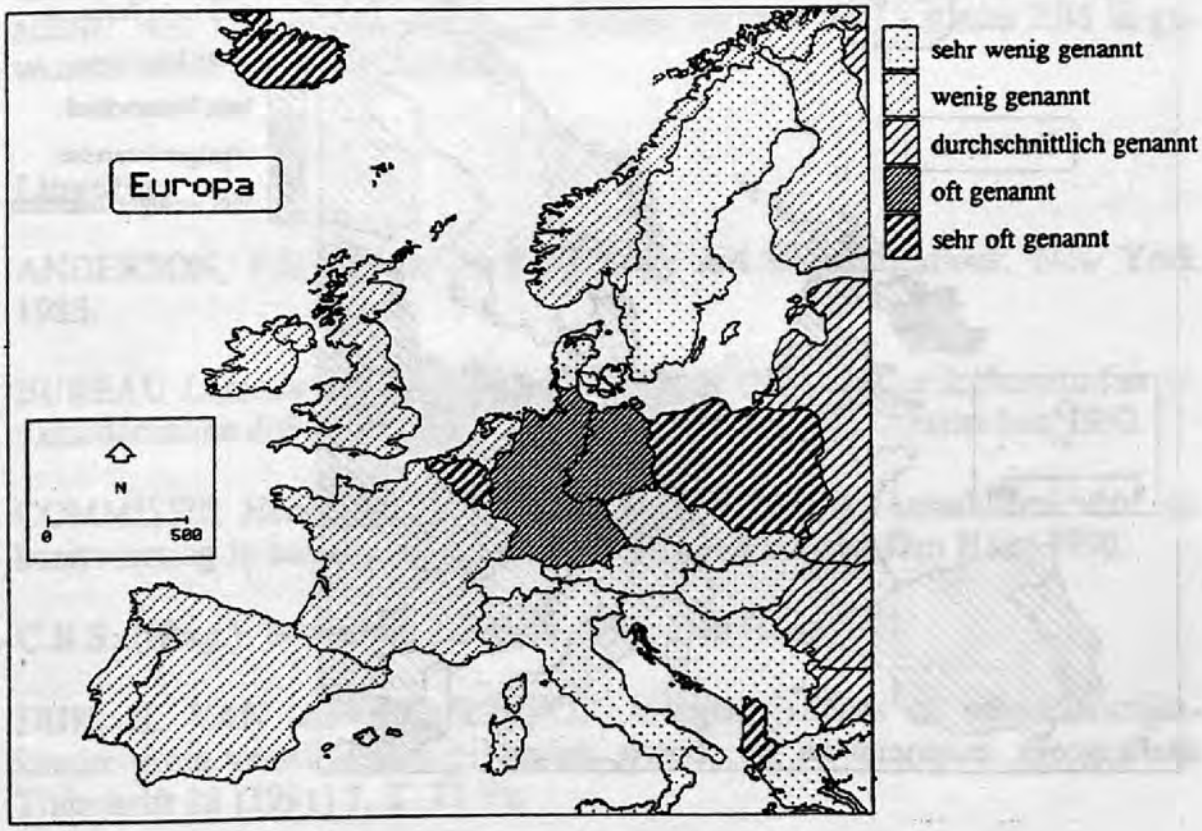
6. Die Veränderungen durch politische Entwicklungen

Wie die Karten 3 und 4 zeigen, scheint es, daß sich trotz der großen Umwälzungen in den kommunistischen Ländern und der enormen Publizität dieser

Karte 3: Interesse (Dezember 1989)



Karte 4: Kein Interesse (Dezember 1989)

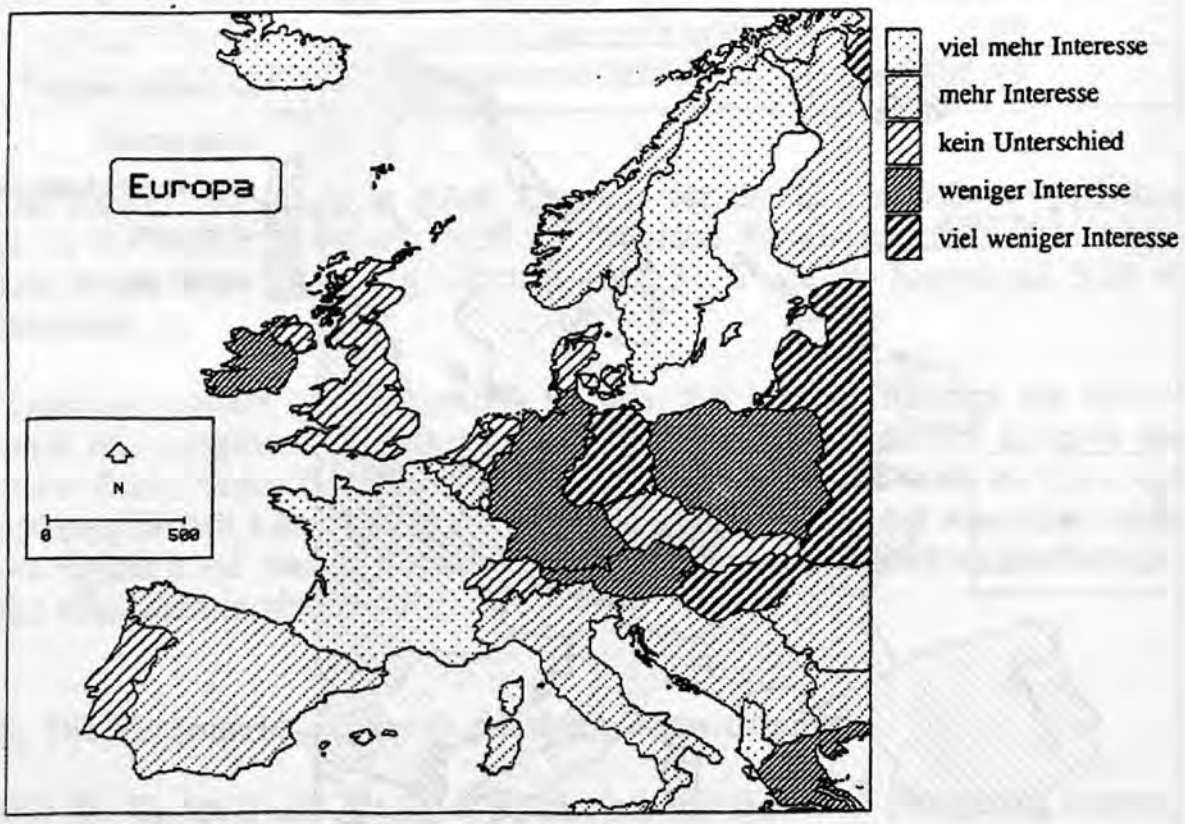


Ereignisse in den Medien das Bild dieser Länder bei den Schülern nur wenig geändert hat. Das größte Interesse erweckten - selbst im Winter - noch immer die Urlaubsländer Italien und Spanien. Im Dezember ist Frankreich etwas abgefallen und Österreich steht etwas höher im Kurs, vielleicht wegen des Wintersports. Die besonders uninteressanten Länder liegen noch immer in Osteuropa, und auch unsere südlichen und östlichen Nachbarn können sich noch immer keines größeren Interesses erfreuen. Die Länder mit dem geringsten Interesse im Dezember 1989 waren Albanien, Polen und Belgien. Auch die DDR, die Tschechoslowakei und Bulgarien lagen in der Gunst sehr weit unten.

Dennoch ist das Europabild im Wandel begriffen. Für jedes der 27 Länder Europas (die Zwergstaaten blieben wieder außer Betracht) wurde untersucht, welchen Rang sie im Vergleich zur Befragung vom Sommer einnahmen. Der Vergleich zeigt, welches Land in der Liste der "top 27" steigt und welches sinkt (s. Karte 5).

Die Veränderungen zwischen Sommer und Dezember zeigen, daß es die UdSSR, die DDR und Ungarn sind, die in zunehmendem Maße Interesse finden. Es wird auch deutlich, daß die Ostblockländer, in denen Mitte Dezember keine politischen Veränderungen stattfanden, nämlich Rumänien, Bulgarien und vor allem Albanien, sogar noch tiefer auf der Liste sanken. Das Beispiel

Karte 5: Veränderungen des Interesses (Mai bis Dezember 1989)



Albaniens illustriert dies besonders deutlich. Im Sommer war es bereits wenig populär, aber im Dezember ist das Interesse noch weiter gesunken, so daß das Land nun auf dem letzten Platz liegt. Man kann also bei den Schülern von einem beachtlich nuancierten Bild der verschiedenen Länder Europas sprechen.

Das im ganzen noch immer sehr niedrige Interesse für Osteuropa hängt vielleicht auch mit der Art zusammen, wie darüber berichtet wird. Das Ergebnis der Entwicklung wird von den Schülern zwar als positiv erfahren, nicht aber die Ursachen der Entwicklung. Die Berichterstattung ist vor allem auf die Art und Weise gerichtet, wie die Veränderungen erkämpft wurden. Demonstrationen mit gewalttätigem Polizeieinsatz tragen nicht zu einem positiveren Bild dieser Länder bei.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß trotz aller Veränderungen und trotz der großen Publizität in den Medien nur von einer eingeschränkten Verschiebung des Schülerinteresses für die Ostblockländer, in denen es demokratische Entwicklungen gibt, die Rede sein kann.

7. Schluß

Wenn man von Schülern erwartet, Interesse für andere Länder und Kulturen zu entfalten, dann muß man in Rechnung stellen, daß Schüler - sicherlich was Europa betrifft - sehr fixierte Vorstellungen von den verschiedenen Ländern haben, die oft auf sehr allgemeinen Informationen beruhen. Es gibt Anzeichen dafür, daß insbesondere positive Informationen - Was läuft gut? Was ist schön? Was ist überraschend? Was kommt vertraut vor? - dieses Bild in gewissem Maße verändern können.

Literatur

ANDERSON, J.K.: Cognitive psychology and its implications. New York 1985.

BUREAU Lerarenopleiding Vrije Universiteit (Hrsg.): Curriculumstudies en vakdidactische differentiatie in het voortgezet onderwijs. Amsterdam 1990.

COMMISSIE HERZIENING EINDTERMEN: Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Den Haag 1990.

C.B.S. (Hrsg.): Statistisch Jaarboek 1991. Den Haag 1991.

DIJK, H. VAN und A. RIEZEBOS: Meisjes, jongens en schoolaardrijkskunde: grote verschillen in prestaties, waardering en interesses. Geografisch Tijdschrift 25 (1991) 1, S. 71-75.

DIJK, H. VAN und A. RIEZEBOS: Arm und warm? Kein Interesse! In: KROSS, E. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1992, S. 77-87 (= Geographiedidaktische Forschungen 22).

HECKHAUSEN, H: Motivation und Handeln. Berlin 1980.

WESTRHENEN, J. VAN: Waarden en attitudes in het aardrijskundeonderwijs. In: KOUWENHOVEN, A.O., G.A. DE BRUIJNE und G.A. Hoekveld: Geplaatst in de tijd. Amsterdam 1984, S. 578-597.

WWR (Hrsg.): Basisvorming in het onderwijs. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. 's-Gravenhage 1986.

ARM UND WARM? KEIN INTERESSE!

Henk van Dijk und Aalt Riezebos (Amsterdam)

1. Schüler und Dritte Welt

Den Entwicklungsländern wird - nach Auffassung vieler Lehrer mit Recht - im Erdkunde-Lehrplan der Sekundarstufe große Beachtung geschenkt. In den Niederlanden wird dieses Thema besonders im zweiten Jahr der Sekundarstufe, also in der Altersstufe von 12-14 Jahren, ausführlich behandelt. Vor dem Hintergrund einer drohenden Stundenreduzierung wird allenthalben die gesellschaftliche Relevanz des Faches Erdkunde betont. Daß dabei die Themen "Entwicklungsproblematik" und "Entwicklungsländer" einen hohen Stellenwert haben, verwundert auch. Wie bei vielen anderen Lerninhalten wurde aber auch bei diesem Thema nie die Frage gestellt, wie groß denn eigentlich das Interesse von Schülern der Sekundarstufe an den Entwicklungsländern und der Entwicklungsproblematik ist.

Durch die Medien, vor allem durch das Fernsehen, bekommen die Schüler in häufig unpädagogischer Weise Grundinformationen über "die armen Länder" zu hören und zu sehen (VAN WESTRHENEN 1984). Die Länder und Menschen im armen Teil der Welt geraten meistens gerade wegen ihres Elends in die Schlagzeilen. Hierdurch erhalten die Schüler ein einseitig negatives Bild von diesem Teil der Welt. Kurzum: Für die meisten Schüler geht es bei diesem Thema um "nichts als Elend". Durch eine Untersuchung des Interesses an der Dritten Welt soll versucht werden, die oben gestellte Frage etwas zu erhellen.

An der Untersuchung waren 639 Schüler beteiligt. Eine der Aufgaben für die Schüler bestand darin, aus einer vorgegebenen Liste von 16 Ländern je drei der sie interessierenden und nicht interessierenden Länder zu benennen. Diese Liste umfaßte acht reiche und acht arme Länder. Die Tab. 1 zeigt die Bewertung durch die Schüler.

Wenn man berücksichtigt, daß der durchschnittliche Punktwert bei 6,25 % liegt, dann läßt sich mit Hilfe dieser Ergebnisse angeben, welche Länder bei den Schülern auf überdurchschnittliches Interesse stoßen und welche besonders uninteressant sind. Die fünf interessantesten Länder sind: Australien, die USA, Kanada, Indonesien und Neuseeland und die fünf uninteressantesten Länder Westdeutschland, Algerien, Nigeria, Tansania und Kolumbien.

Allgemein läßt sich feststellen, daß westliche Länder für interessanter gehalten werden als Dritte-Welt-Länder. Es gibt jedoch zwei Abweichungen: Indonesien und Westdeutschland verstoßen gegen diese Regel. Der überaus nega-

Tab. 1: Bewertung von Ländern durch Schüler (in %)

Länder	interessant	uninteressant	Differenz a-b	Rang
1. Neuseeland	8.4	4.1	4.3	5
2. Australien	15.4	2.1	13.3	1
3. Indonesien	8.9	2.8	6.1	4
4. Japan	6.3	5.3	1.0	8
5. Indien	3.7	5.2	-1.5	10
6. Tansania	3.0	10.3	-7.3	13
7. Nigeria	1.3	10.0	-8.7	14
8. Algerien	0.4	9.7	-9.3	15
9. Italien	6.9	3.5	3.4	6
10. Westdeutschland	1.7	14.5	-12.8	16
11. Großbritannien	2.2	6.3	-4.1	11
12. Brasilien	6.0	4.7	1.3	7
13. Kolumbien	2.3	7.4	-5.1	12
14. Mexiko	6.5	5.9	0.6	9
15. USA	15.3	3.9	11.4	2
16. Kanada	12.7	3.1	9.6	3

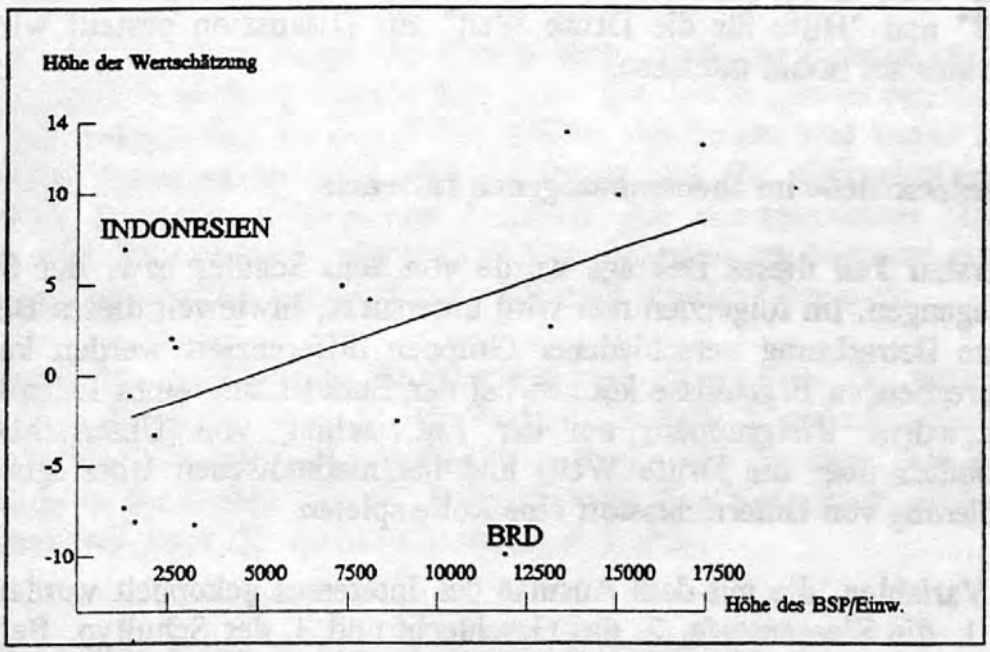
tive Wert für Westdeutschland stimmt mit Ergebnissen anderer Untersuchungen überein (VAN WESTRHENEN 1984). Bei Indonesien könnte es daran liegen, daß die positive Information, die die Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts über dieses Land erhalten haben, bei dem geäußerten Interesse eine Rolle spielt. Die besondere Beziehung, die zwischen beiden Ländern und den Niederlanden besteht, ist also von Bedeutung für ihre Bewertung.

Die Ergebnisse der Tab. 1 werfen die Frage auf, ob der Grad des Interesses in Relation zu dem Reichtums eines Landes steht. Deshalb wird in Abb. 1 das Schülerinteresse an den 16 Ländern in Beziehung zum Bruttosozialprodukt pro Kopf der Bevölkerung gesetzt.

Der Korrelationskoeffizient für die 16 Länder liegt bei 0,618. Die Abbildung verdeutlicht, daß Indonesien und Westdeutschland eine stark vom Mittel abweichende Position einnehmen. Schließt man beide Länder aus, dann beträgt der Korrelationskoeffizient 0,796. Aus der Abb. 1 kann also der Schluß gezogen werden, daß ein Zusammenhang zwischen der positiven Bewertung eines Landes und der Höhe seines Bruttosozialprodukts besteht. Eine Erklärung für diese hohe positive Korrelation ist schwierig, denn es darf angenommen werden, daß den Schülern die Höhe des Bruttosozialprodukts pro Einwohner unbekannt ist.

Aus den bisherigen Ausführungen ist zu ersehen, daß die an der Untersuchung beteiligten Schüler wenig bis kein Interesse an den *Dritte-Welt-Ländern* haben. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies auch heißt, daß *Dritte-Welt-*

Abb. 1: Bewertung von Ländern in Abhängigkeit vom BSP/Einwohner



Themen außerhalb des Interessenbereiches der Schüler liegen. Um eine Information darüber zu bekommen, wurden die Schüler gebeten, aus 20 Themen je drei interessante und uninteressante auszuwählen. Die Aufteilung der Themen basiert auf der Universalen Dezimalklassifikation der international gebräuchlichen Gliederung von geographischer Literatur (Tab. 2).

Tab. 2: Die fünf interessantesten und uninteressantesten Themen

interessant
1. Der Mensch und seine Umwelt
2. Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?
3. Hilfe für die Dritte Welt
4. Das Kreisen von Erde und Mond
5. Welche Sprache sprechen Menschen?

uninteressant
1. Wie finde ich einen Ort im Atlas?
2. Die Religionen
3. Wie wird ein Land regiert?
4. Dünn- und dichtbesiedelte Gebiete
5. Die Industrie

Aus dieser Tabelle geht hervor, daß ein handfestes Interesse an zwei Dritte-Welt-Themen besteht. Das scheint im Widerspruch zum Interesse an armen Ländern zu stehen. Mit anderen Worten: Die These, daß die Entwicklungsproblematik bei den Schülern schlecht abschneidet, muß differenziert be-

trachtet werden. Es trifft tatsächlich zu, daß arme Länder im Vergleich zu reichen generell als weniger interessant empfunden werden. Wenn jedoch die Dritte Welt unter Themen wie "Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?" und "Hilfe für die Dritte Welt" zur Diskussion gestellt wird, dann stößt dies auf hohes Interesse.

2. Unterschiede im themenbezogenen Interesse

Im ersten Teil dieses Beitrags wurde von dem Schüler bzw. der Schülerin ausgegangen. Im folgenden nun wird untersucht, inwieweit dieses Bild durch nähere Betrachtung verschiedener Gruppen differenziert werden kann. Die entsprechenden Ergebnisse können bei der Entwicklung eines Lehrplanes für verschiedene Zielgruppen, bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial (besonders über die Dritte Welt) und bei methodischen Überlegungen zur Darbietung von Unterrichtsstoff eine Rolle spielen.

Die Variablen, die mit dem Ausmaß des Interesses gekoppelt werden sollen, sind 1. die Klassenstufe, 2. das Geschlecht und 3. der Schultyp. Bei der Behandlung jeder Variablen soll jedesmal nach dem regionalen und dem thematischen Zugang unterschieden werden.

2.1. Die Variable "Klassenstufe" und das Interesse an der Dritten Welt

Die Untersuchung wurde mit Schülern der "groep 8" (Alter etwa 11 Jahre) einer Grundschule in Zwolle und mit Schülern von "brugklassen" (Alter etwa 12 Jahre) sowie "dritten Klassen" (Alter etwa 14-15 Jahre) aus 13 verschiedenen weiterführenden Schulen durchgeführt (Tab. 4).

Tab. 4: Interesse an Dritte-Welt-Ländern nach Klassenstufen

Klassenstufe	Interessant	Nicht interessant	Gesamt
Groep 8	28,5 %	71,5 %	100 %
Klas 1	35,9 %	64,1 %	100 %
Klas 3	32,1 %	67,9 %	100 %
Durchschnitt	32,2 %	67,8 %	100 %

Es zeigt sich, daß nur etwa ein Drittel der Schüler in "groep 8" Dritte-Welt-Länder interessant genug findet, um diese in eine Gruppe von fünf interessanten Ländern aufzunehmen. Für diese Schüler scheint der arme Teil der Welt ein Gebiet zu sein, das ganz weit entfernt ist. Dabei ist darauf hinzuwei-

sen, daß es hier nur eine Schule betrifft. Die Resultate müssen also nicht für alle Schüler dieses Alters repräsentativ sein.

Es fällt auf, daß für zwei Drittel der Drittkläßler - trotz der Behandlung der Entwicklungsproblematik im zweiten Schuljahr - die armen Länder offensichtlich nicht interessant sind. Wenn wir überprüfen, welche der acht armen Länder besonders uninteressant sind, dann scheinen dies die afrikanischen zu sein, nämlich Algerien, Nigeria und Tansania. Als interessantestes Dritte-Welt-Land wird Indonesien wiederum bei allen Gruppen am höchsten eingestuft. Das ist insgesamt in mehrfacher Hinsicht ein trauriges Ergebnis.

Wird dagegen ein thematischer Zugang gewählt, so entsteht ein positives Bild. Bei der Aufgabe, je drei interessante Themen zusammenzustellen, schnitt die Dritte Welt um einiges besser ab (Tab. 5). Die Themen "Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?" und "Hilfe für die Dritte Welt" scheinen ganz bestimmt bei jeder der Klassen Interesse zu finden.

Tab. 5: Interesse an Dritte-Welt-Themen nach Klassenstufen

	Wie leben die Menschen in der Dritten Welt		Hilfe für die Dritte Welt	
Klassenstufe	Interessant	Nicht interessant	Interessant	Nicht interessant
Groep 8	4	20	2	20
Klas 1	3	19	6	20
Klas 3	4	9	5	18

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Untersuchung nach Schülergruppen das vorher gewonnene Bild nicht weiter differenziert hat. Offensichtlich gibt es keinen Unterschied in dem Interesse und der Anteilnahme an den Menschen in den armen Ländern zwischen den drei Schülergruppen. Festzuhalten bleibt allerdings, daß der thematische Zugang eher Interesse findet als der regionale. Offensichtlich liegen die Präferenzen schon in großen Zügen fest und ändern sich - trotz mehr Information - in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe nicht wesentlich.

2.2. Die Variable "Geschlecht" und das Interesse an der Dritten Welt

Nun soll überprüft werden, inwieweit die Variable "Geschlecht" Einfluß auf das Ausmaß des Interesses für das Thema Dritte Welt hat. Im Mittelpunt steht hierbei die Frage, ob Mädchen und Jungen in gleichem Maße an Dritte-Welt-Ländern und -Themen interessiert sind. Die Einschätzung von 16 Ländern durch die Schüler zeigen die Tab. 6 und 7.

Tab. 6: Interesse an armen und reichen Ländern nach dem Geschlecht

	Reiche Länder			Arme Länder		
Geschl.	Interessant	Nicht interessant	Gesamt	Interessant	Nicht interessant	Gesamt
Mädchen	57,6%	42,4%	100%	42,8%	58,2%	100%
Jungen	65,5%	34,5%	100%	31,8%	68,7%	100%

Tab. 7: Die fünf interessantesten und uninteressantesten Länder

Mädchen	Jungen
Die interessantesten Länder	
1. Australien (2)	1. USA (4)
2. Kanada (3)	2. Australien (1)
3. Indonesien (7)	3. Kanada (2)
4. USA (1)	4. Neuseeland (5)
5. Neuseeland (4)	5. Japan (2)
Die uninteressantesten Länder	
1. Westdeutschland (1)	1. Westdeutschland (1)
2. Tansania (3)	2. Nigeria (4)
3. Algerien (4)	3. Tansania (2)
4. Nigeria (2)	4. Algerien (3)
5. Großbritannien (8)	5. Kolumbien (13)

Der Tab. 6 ist zu entnehmen, daß Jungen reiche Länder interessanter finden als Mädchen. Diese haben größeres Interesse an armen Ländern als die Jungen. Im übrigen trifft es zu, daß sowohl Mädchen als auch Jungen der Meinung sind, daß arme Länder weniger interessant sind als reiche. Welche spezifischen Länder nun die Mädchen und Jungen interessant finden oder nicht, zeigt die Tab. 7. Dabei ergibt sich ein gewisses Maß an Übereinstimmung in der Wahl der Länder. Die Zahlen in den Klammern geben an, welchen Rang das betreffende Land jeweils beim anderen Geschlecht einnimmt. Danach haben sowohl Jungen als auch Mädchen Interesse an den politischen und ökonomischen Großmächten. Bei den Mädchen ist das Entwicklungsland Indonesien eine Ausnahme. Auch bei den Jungen schneidet das Land offensichtlich nicht schlecht ab. Die Liste der fünf uninteressantesten Länder zeigt ebenfalls ein hohes Maß an Übereinstimmung. Westdeutschland ist auch hier ein Sonderfall. Das geringe Interesse an Nachbarländern ist offenbar sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen vorhanden (VAN DIJK/RIEZEBOS 1991 b).

Der niedrige Rang von Großbritannien kann gleichfalls unter diesem Aspekt gedeutet werden. Die drei afrikanischen Länder schneiden bei beiden Geschlechtern schlecht ab. Der schlechte Eindruck von diesen Ländern könnte durch die fortgesetzte negative Berichterstattung in den Massenmedien (Kriege, Hungersnöte, Armut, Hilfsaktionen usw.) hervorgerufen worden sein.

Ein Vergleich des Interesses an beiden Themen zeigt dagegen signifikante Unterschiede (Tab. 8). Die 293 Mädchen haben ganz deutlich an anderen Themen Interesse als die 345 Jungen. Die Zahlen in den Klammern geben wiederum an, welchen Rang des betreffende Thema bei dem anderen Geschlecht einnimmt. Aus den vorstehenden fünf interessantesten Themen wird deutlich, daß Mädchen ein viel größeres Maß an Interesse an den beiden Dritte-Welt-Themen haben als die Jungen. Die Differenz in der Rangfolge beträgt nicht weniger als 11 beziehungsweise 10 Ränge.

Tab. 8: Die fünf interessantesten Themen

Mädchen

1. Wie leben die Menschen in der Dritten Welt? (12)
2. Mensch und Umwelt (2)
3. Hilfe für die Dritte Welt (13)
4. Erholung und Tourismus (3)
5. Welche Sprachen sprechen Menschen? (14)

Jungen

1. Das Kreisen von Erde und Mond (5)
2. Mensch und Umwelt (2)
3. Erholung und Tourismus (4)
4. Energie (16)
5. Grenzen und Konflikte zwischen Ländern (15)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Mädchen mehr Interesse an den Dritte-Welt-Ländern und -Themen zeigen (VAN DIJK/RIEZEBOS 1991 a). Offensichtlich ist die hohe Einstufung der beiden Themen "Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?" und "Hilfe für die Dritte Welt" in Tab. 1 in erheblichem Maße durch die Wahl der Mädchen bedingt.

2.3. Die Variable "Schultyp" und das Interesse an der Dritten Welt

Die Fragestellung in diesem Abschnitt lautet: Inwieweit gibt es Unterschiede im Interesse an der Dritten Welt, in diesem Falle der Entwicklungsproble-

matik, zwischen den Schülern unterschiedlichter Schultypen der Sekundarstufe. Um auf diese Frage eine Antwort zu erhalten, soll auch hier erst das Ausmaß des Interesses an den armen Ländern und anschließend das an Dritte-Welt-Themen untersucht werden (Tab. 9 und 10). An der Erhebung waren Schüler folgender Schultypen beteiligt:

Typ 1. "Groep 8" einer Grundschule (30 Schüler).
Typ 2. Individueller berufsbildender Unterricht (57 Schüler).
Typ 3. Berufsbildender Sekundarunterricht und Hauswirtschafts- und Gewerbeunterricht der Grundstufe (LBO/LHNO) (145 Schüler).
Typ 4. Allgemeinbildender Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO) (94 Schüler).
Typ 5. Privatschulen ("Scholengemeenschappen", homogene Klassen) (241 Schüler).
Typ 6. Privatschule ("Scholengemeenschap", heterogene Klassen) (65 Schüler).

Tab. 9: Interesse an Dritte-Welt-Ländern nach Schultyp

Interessante Länder
Typ 1: USA, Australien, Kanada, *Indonesien*, Neuseeland
Typ 2: Australien, USA, Kanada, Japan, Italien
Typ 3: Kanada, Neuseeland, Australien, *Mexiko*, USA
Typ 4: USA, Kanada, Australien, *Indonesien*, Italien
Typ 5: Australien, USA, Kanada, *Indonesien*, Neuseeland
Typ 6: USA, Australien, Kanada, *Mexiko*, Neuseeland

Uninteressante Länder
Typ 1: Algerien, Nigeria, Tansania, *Italien*, *Westdeutschland*
Typ 2: Nigeria, Algerien, Kolumbien, *Westdeutschland*, *Großbritannien*
Typ 3: Algerien, Tansania, *Westdeutschland*, *Großbritannien*, Kolumbien
Typ 4: Algerien, Nigeria, Tansania, *Westdeutschland*, *Großbritannien*
Typ 5: Algerien, *Westdeutschland*, *Großbritannien*, Kolumbien, Nigeria
Typ 6: Algerien, Westdeutschland, Großbritannien, Nigeria

Aus Tab. 9 geht hervor, daß die Schüler der verschiedenen Schultypen ein nur wenig abweichendes Interesse aufweisen. Dies ist offenbar insgesamt stark westlich orientiert. Das Interesse an dem armen Land Indonesien ist schon früher aufgefallen. Das Interesse an Mexiko bei zwei Schultypen ist etwas undeutlicher, aber auch hier könnte der kulturelle Aspekt eine Rolle spielen. Die fünf uninteressantesten Länder setzen sich augenscheinlich nicht nur aus armen Ländern zusammen. Offensichtlich wirken noch andere Faktoren mit. Aus der Tab. 9 geht hervor, daß die Variable "Schultyp" keine besondere Rolle bei der Wahl von uninteressanten Ländern spielt.

Tab. 10: Interesse an Dritte-Welt-Themen nach Schultyp

Schule	Wie leben die Menschen in der Dritten Welt?		Hilfe für die Dritte Welt	
	Interessant	Nicht interessant	Interessant	Nicht interessant
Typ 1	4	13	2	18
Typ 2	4	12	5	19
Typ 3	1	20	2	19
Typ 4	4	18	4	18
Typ 5	3	17	4	20
Typ 6	3	16	8	20

Tab. 10 dagegen zeigt für den thematischen Zugang ein positiveres Ergebnis. Denn wie bei den beiden anderen untersuchten Variablen schneiden die Dritte-Welt-Themen offensichtlich gut ab. Sie rangieren hoch auf der Liste der fünf interessantesten und niedrig auf der der fünf uninteressantesten Themen. Allerdings ist bei einigen Schultypen eine etwas nuanciertere Betrachtungsweise angebracht. So werden beide Themen beim Schultyp 3 auffällig hoch bewertet. Weiterhin fällt der verhältnismäßig niedrige Rang des Themas "Hilfe für die Dritte Welt" beim Schultyp 6 auf.

Zusammenfassend läßt sich zum Einfluß der Variable "Schultyp" folgendes sagen: Unabhängig davon, welchen Schultyp die Schüler besuchen, gibt es wenig Unterschiede im Ausmaß des Interesses an der Dritten Welt. Auch hier trifft zu, daß das Interesse an Dritte-Welt-Ländern gering ist, daß aber ein thematischer Zugriff sehr positiv bewertet wird.

3. Auswertung der Ergebnisse

Bei der Auswertung der Ergebnisse dieser Untersuchung kommen wir zu einer Reihe vorläufiger Schlußfolgerungen:

- Schüler der Sekundarstufe haben ein größeres Interesse an reichen als an armen Ländern. Sie haben ein westlich ausgerichtetes Bild.

- Die Variable "Klasse/Alter" spielt in Hinblick auf das Interesse bzw. Desinteresse an armen Ländern kaum eine Rolle. Dies ist auffällig, wenn man bedenkt, daß Schüler in der zweiten Klasse der Sekundarstufe im Fach Erdkunde gründlich über die 'Dritte Welt' informiert werden.

- Es scheint eine Relation zwischen dem Ausmaß der Armut und dem gezeigten Desinteresse zu bestehen. Dies ist ein auffälliges Ergebnis, weil

man davon ausgehen darf, daß die Schüler keine Kenntnis vom Bruttosozialprodukt von Ländern haben.

- Die Variable "Schultyp" führt zu einem ähnlichen Ergebnis wie die Variable "Klasse".

- Bei einem thematischen Herangehen an die Dritte-Welt-Problematik rangieren die beiden Dritte-Welt-Themen unter den fünf interessantesten Themen weit oben.

- Im Hinblick auf die Variable "Geschlecht" wird deutlich, daß sowohl Mädchen als auch Jungen besonders an westlichen Ländern interessiert sind, nämlich USA, Kanada, Australien und Neuseeland. Diese reichen Länder werden jedoch ergänzt durch das arme Land Indonesien. Die Jungen sind offensichtlich gleichzeitig mehr am reichen Land Japan interessiert. Bei beiden Geschlechtern entpuppen sich die afrikanischen Länder und Westdeutschland als uninteressant.

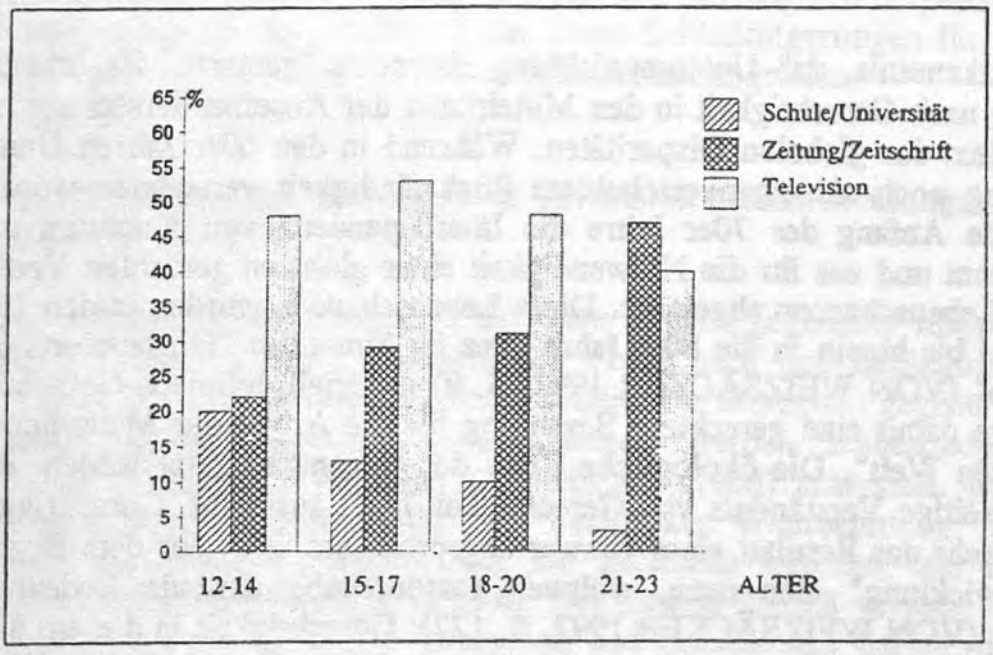
- Die Variable "Geschlecht" ist hinsichtlich des Ausmaßes von Interesse an Dritte-Welt-Themen eine auffällige Variable. Aus der Befragung wird nämlich deutlich, daß das Interesse der Mädchen signifikant anders ausgerichtet ist als das der Jungen. Jungen scheinen mehr Interesse an materiellen und technischen Aspekten des Zusammenlebens zu haben. Ihre Interessen gelten - auch thematisch gesehen - nicht der Dritten Welt. Mädchen scheinen ein größeres Interesse an mehr soziokulturellen Themen zu haben. Es ist dann auch der Einfluß der Mädchen, der die Dritte-Welt-Themen in der Bewertung hoch rangieren läßt unter den geographischen Themen bei den Variablen "Klasse" und "Schultyp". Zur genaueren Information über die Relation zwischen der Variablen "Geschlecht" und dem Interesse am Erdkundeunterricht sei auf VAN DIJK/RIEZEBOS (1991 a) verwiesen.

4. Schlußbemerkung

Obwohl in diesem Beitrag nur eine Darstellung von Untersuchungsergebnissen vorgenommen wurde und Deutungen vorläufig fehlen, wollen wir doch einige Schlußfolgerungen ziehen. Aus unserer Erhebung geht hervor, daß die Geographen sich einmal intensiv darüber Gedanken machen müssen, wie im Unterricht die Dritte Welt und ihre Problematik vermittelt wird. Es ist offensichtlich für die Schüler nicht selbstverständlich, dieses Thema als solches interessant zu finden. Auffällig ist, daß die Art des Zugangs - nämlich regional oder thematisch - bei Schülern offenbar viel ausmachen kann. Bei einem regionalen Einstieg muß der Lehrer die vorhandene Schwelle an Desinteresse überwinden. Gleichzeitig ist augenscheinlich, daß auch bei Benutzung eines mehr thematischen Zuganges der Unterschied im Interesse an dem Thema - abhängig vom Geschlecht - evident ist.

Nicht zuletzt ist zu beachten, daß die Information über die Dritte Welt nur zu einem geringen Teil durch den Unterricht erfolgt. Bei den von uns befragten Altersgruppen geschah das nur zu 20 % (s. Abb. 2). Davon wiederum darf sich das Fach Erdkunde nur rund 40 % anrechnen (KAAGMEESTER 1989).

Abb. 2: Informationsquellen über die Dritte Welt



Quelle: KAAGMEESTER 1984

Literatur

DIJK, H. VAN und A. RIEZEBOS: Meisjes, jongens en schoolaardrijskunde: grote verschillen in prestaties, waardering en interesses. Geografisch Tijdschrift 25 (1991 a) 1, S. 71-75.

DIJK, H. VAN und A. RIEZEBOS: Europa im Blick niederländischer Schüler. In: KROSS, E. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1992, S. 67-76 (= Geographiedidaktische Forschungen 22).

KAAGMEESTER, K.: Jongeren hebben vervormd beeld van de derde wereld. Onze Wereld 7 (1989) 7/8, S. 18-26.

WESTRHENEN, J. VAN: Waarden en attitudes in het aardrijkskundeonderwijs. In: KOUWENHOVEN, A.O., G.A. DE BRUIJNE und G.A. HOEKVELD: Geplaatst in de tijd. Amsterdam 1984, S. 578-597.

DIE "DRITTE WELT" IN DER WAHRNEHMUNG DEUTSCHER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Sabine Tröger (Berlin)

1. Einleitung

Mit der Erkenntnis, daß Unterentwicklung historisch "gemacht" ist, trat die Forderung nach Gerechtigkeit in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Problem der globalen Disparitäten. Während in den 60er Jahren Unterentwicklung noch als eigenverschuldete Rückständigkeit verstanden worden war, wurde Anfang der 70er Jahre die Interdependenz von Reichtum und Armut betont und aus ihr die Notwendigkeit einer globalen gerechten Verteilung von Lebenschancen abgeleitet. Diese Lebenschancen wurden in den 70er Jahren und bis hinein in die 80er Jahre ganz im Sinne des "Jahrhunderts der Ökonomie" (VON WEIZSÄCKER 1992, S. 9) materiell definiert. Gerechtigkeit meinte damit eine gerechtere Bezahlung für die Arbeit der Menschen in der "Dritten Welt". Die ökologische Krise der Gegenwart zeigt jedoch, daß dieses einseitige Verständnis von Gerechtigkeit nicht ausreicht. Gerechtigkeit muß vielmehr das Resultat eines Umwertungsprozesses sein, der dem Begriff der "Entwicklung" eine neue, weltweit ressourcenbewahrende Bedeutung zuschreibt (VON WEIZSÄCKER 1992, S. 122). Gerechtigkeit in diesem Sinn bedeutet für die Menschen in Deutschland und allgemein der "Ersten Welt" Verzicht auf Dinge und Möglichkeiten, die gegenwärtig (noch) "selbstverständlich" von ihnen beansprucht werden.

Bereits gegen Ende der 60er Jahre war für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit aus der Forderung nach Gerechtigkeit für die "Dritte Welt" eine Neuorientierung der politischen Didaktik erwachsen. Die Thematik der Entwicklungsländer wurde seit 1967 zum "grundlegenden Bildungsprinzip" (TREML/SEITZ 1986, S. 19), das seit der Curriculumreform auch fest in den Lehrplänen für den Erdkundeunterricht in den deutschen Bundesländern verankert ist und den entwicklungspolitischen Themenstellungen in der Regel einen Anteil an dem Fachunterricht vorrangig in den Jahrgangsstufen 7 und 8 der Sekundarstufe I und in der Jahrgangsstufe 12 der Sekundarstufe II einräumt.

Angesichts der immer dringlicher und für alle überlebensnotwendig gewordenen Forderung nach Gerechtigkeit stellt sich für den entwicklungspolitischen Erdkundeunterricht die Frage, unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler längerfristig bereit sind und durch Unterricht in ihrer Bereitschaft gefördert werden können, mit den Menschen in der "Dritten Welt" so zu teilen, daß sie ihren Verzicht in ihrem gesamten Lebensentwurf selbst - zunächst schmerzlich - spüren. Es ist die Frage nach den Bedingungen eines Gerechtigkeitsempfindens gegenüber Menschen, das diese als

"Mitmenschen" akzeptiert und sich damit dem Anspruch des Teilens nicht entziehen kann.

Im folgenden möchte ich einige Ergebnisse einer empirischen Untersuchung darstellen, die aus wahrnehmungspsychologischer Sicht einen ersten Einblick in die Bedingungen und Möglichkeiten einer Erziehung zur Gerechtigkeit im definierten Sinn geben können. Nach einer kurzen Einführung in den theoretischen Rahmen der Untersuchung werden die wichtigsten Ergebnisse der Datenanalyse zusammengefaßt und aus ihnen Schlußfolgerungen für das entwicklungspolitische Lernen im Erdkundeunterricht abgeleitet.

2. Die wahrnehmungspsychologische Dimension des entwicklungspolitischen Lernens

Zur Einführung in die Problematik der Gerechtigkeit gegenüber Mitmenschen wenden wir uns zunächst allgemein der Frage nach den Bedingungen zu, unter denen sich das Gerechtigkeitsempfinden von Menschen gegenüber Mitmenschen herausbildet. Diese Bedingungen werden insbesondere von PIAGET/INHELDER (1991) und KOHLBERG (1963) analysiert. In beiden Theorien wird dabei dem Prozeß der "reziproken Wahrnehmung" übereinstimmend die zentrale Funktion für ein gerechtes Urteilen und Handeln gegenüber Mitmenschen zugeschrieben. Bei diesem Prozeß versetzt sich das Individuum in die Lage des Mitmenschen und bemüht sich darum, die Welt aus dessen Augen zu sehen. Nach den Erkenntnissen von PIAGET/INHELDER (1991, S. 148) und KOHLBERG (1963, S. 31-33) entwickelt sich die Fähigkeit zur reziproken Wahrnehmung und so zum Gerechtigkeitsempfinden beim Kind im Alter zwischen ca. 4 und 13 Jahren quasi "automatisch". Mit dem Übergang zu "formalen Denkoperationen" (PIAGET/INHELDER 1991, S. 132), der Fähigkeit zur Abstraktion, ist diese Entwicklung abgeschlossen.

Die kognitive Fähigkeit zur Abstraktion ist lediglich eine notwendige, doch nicht hinreichende Bedingung für das Bemühen, sich in die Lage des Mitmenschen hineinzuversetzen. Lange bevor das Kind das Stadium der formalen Denkoperationen erreicht hat, erfährt und lernt es als Bestandteil seiner Sozialisation die Wertungen und Regeln seiner eigenen sozialen Gruppe. Zu diesen Erfahrungen zählen auch die Wertungen, mit denen die Bezugspersonen des Kindes und allgemein die Gesellschaft den Angehörigen fremder Kulturen begegnen (LAMBERT/KLINEBERG 1967, S. 208, SCHMITT 1979, S. 56). Diese sozialen Wertungen, in der Terminologie von SCHÄFER/SIX (1978, S. 33-35) als "soziale Kategoriensysteme" bezeichnet, dienen grundsätzlich der Orientierung, indem sie helfen, die unbegrenzte Fülle der Umweltinformationen auf das Lebensrelevante zu reduzieren. Sie sind damit an sich positiv, da lebensnotwendig. Im Hinblick auf die Begegnung mit anderen Menschen steuern sie jedoch auch bereits im Vorfeld jedes möglichen Abstraktionsvorgangs zur reziproken Wahrnehmung die Bereit-

schaft des Individuums, sich überhaupt auf diesen Prozeß einzulassen. Die sozial gelernten Wertungen beeinflussen damit die emotionale Voraussetzung zur Rollenübernahme (HABERMAS 1990, S. 143) und werden in dem Moment zu deren unüberwindbarem Hindernis, wo sie sich jeder weiteren Information widersetzen.

Betrachten wir nun die Implikationen, die diese allgemeinen Erkenntnisse über die Wahrnehmung anderer Menschen für die Konfrontation mit Menschen in der "Dritten Welt" beim entwicklungspolitischen Lernen haben. Zunächst ist festzustellen, daß der Anspruch einer Wahrnehmung der "Dritten Welt", die nicht durch ethnozentrische Wertungen gesteuert wird, unrealistisch, nicht einmal wünschenswert ist. "Ohne Ausbildung ethnischer und individueller Identität, ohne Bewußtsein vom abgegrenzten und begrenzten Selbst gibt es keine produktive, zielgerichtete Tätigkeit, denn durch die Unsicherheit des eigenen Standorts, der eigenen Zielstrebigkeit wird der Andere und das Andere zur Bedrohung. Und auf Bedrohung wird mit irrationaler Aggressivität geantwortet" (JOUHY 1985, S. 55). Der ethnozentrische Blickwinkel ist damit als solcher nicht negativ zu bewerten. Ethnozentrismen als verallgemeinerte Erfahrungen der eigenen Kultur werden jedoch dann problematisch, wenn sie als Wertmaßstab unreflektiert und selbstverständlich auf andere Kulturen übertragen werden. In der Verallgemeinerung auf Menschen anderer Kulturen erfüllen Ethnozentrismen dann den Tatbestand eines Vorurteils. Der Betrachter der "Dritten Welt" ist in diesem Moment nicht offen für neue Informationen. Sein Blick auf die fremden Menschen ist verstellt.

Vor dem Hintergrund der Unumgänglichkeit einer durch die eigenen Sozialisationserfahrungen gesteuerten Wahrnehmung von Menschen anderer Kulturen stellt sich nun die Frage nach der Qualität, die eine reziproke Wahrnehmung von Menschen fremder Kulturen annehmen kann. Der Betrachter der "Dritten Welt" kann im Gegensatz zu den Kindern, die PIAGET (1986, S. 41-105) beim Spiel beobachtet hat und auf deren Interaktionen er seine Theorie stützt, nicht auf die "Selbstverständlichkeiten" des gemeinsamen soziokulturellen Erfahrungsbereichs zurückgreifen. Auch wenn er die fremden Menschen mit Empathie wahrnimmt und über das für die Rollenübernahme erforderliche kognitive Abstraktionsvermögen verfügt, kann er nicht aus den Grenzen seiner eigenen Wertungen so heraustreten, daß er die Wertungen der "Fremden" aus der "Dritten Welt" nachvollzieht, als wären sie verinnerlicht. Der Anspruch der reziproken Wahrnehmung muß damit modifiziert und bereits dann als erfüllt gewertet werden, wenn der Betrachter in der "Ersten Welt" die "fremden" Menschen wahrnimmt, ohne seine eigenen Wertvorstellungen unreflektiert auf diese zu übertragen.

3. Die Methode der Datenerhebung und -auswertung

Das Ziel der empirischen Untersuchung war, einen näheren Einblick in die Mechanismen zu gewinnen, die die Wahrnehmung von Menschen aus Län-

dern der "Dritten Welt" durch deutsche Schülerinnen und Schüler und damit deren Potential für eine reziproke Wahrnehmung dieser Menschen steuern. Zu Beginn des Schuljahres 1986/1987 wurde an drei Gymnasien im Stadtgebiet Bochum eine Erhebung durchgeführt, an der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 (10- bis 11jährige) und 8 (13- bis 14jährige) beteiligt waren. Die beiden Altersgruppen wurden ausgewählt, um die Veränderung der Wahrnehmung der "Dritten Welt" zur Zeit des psychologischen Übergangs vom Kind zum Heranwachsenden aufzunehmen. Die Beispiele der Erhebung waren regional auf Afrika begrenzt, jedoch wird davon ausgegangen, daß die Erhebungsergebnisse in ihrer Grundtendenz für die Wahrnehmung der "Dritten Welt" insgesamt verallgemeinert werden können.

Als Erhebungsmethode wurde die "assoziative Bildbeschreibung" gewählt. Jedem der Schülerinnen und Schüler wurde eine Bildermappe mit insgesamt 13 Bildern zu den Themen: Ernährung, Spiel, Schulbildung, Arbeit und Wohnen vorgelegt (Abb. 1 zeigt exemplarisch die Bilder zu den ersten beiden Themen). Mit den Bildern war die Aufforderung verbunden, alle Bildbeobachtungen und mit ihnen verbundene Assoziationen aufzuschreiben. Zur Differenzierung der Wahrnehmungsmuster wurden ferner die unabhängigen Variablen: Jahrgangsstufe, Geschlecht, Schulzugehörigkeit und Leistungsstand in den Fächern Deutsch und Erdkunde erhoben.

Die Auswahl der Bildmotive folgte zwei Prinzipien: a) dem "Prinzip der sozialen Nähe" (SCHMITT 1979, S. 73) zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern in ihrer eigenen Lebenswelt und b) dem Prinzip der realitätsangemessenen, sozial differenzierten Darstellung der Lebensbedingungen in Afrika.

Die Schülerinnen und Schüler griffen damit zum einen bei der Bildkommentierung auf eigene Lebenserfahrungen zurück. Ferner konnten diejenigen Testpersonen, deren Blick nur geringfügig durch die Wirkung vorurteilshafter Kategorienzuordnungen eingeschränkt und gesteuert war, aus der Zusammenstellung der Bilder eine differenzierte Aussage über die gesellschaftliche Realität in Afrika ableiten.

Die Kommentare der Schülerinnen und Schüler wurden in Übereinstimmung mit der weiter oben angeführten Definition der reziproken Wahrnehmung durchgängig in drei Grade der Vorurteilsprägung eingestuft: in die "gering vorurteilsgeprägten", die "mittelstark vorurteilsgeprägten" und die "stark vorurteilsgeprägten" Kommentare. Die Abstufung der Schülerkommentare basiert auf der Hypothese, daß die eigenen Wertpräferenzen der Testpersonen die Wahrnehmung der Informationen, die die Medien über Afrika und das Entwicklungsproblem der Öffentlichkeit anbieten, selektiv steuern. Die Schülerinnen und Schüler werden also die ihnen in ihrer sozialen Umgebung angebotenen Bilder von den fremden Menschen entsprechend ihrer eigenen Werthaltungen annehmen oder verwerfen. Das für die Auswertung gewählte Kategoriensystem bietet damit einen Einblick in den Wirkungsmechanismus

Abb. 1: Die Bilder der Erhebung

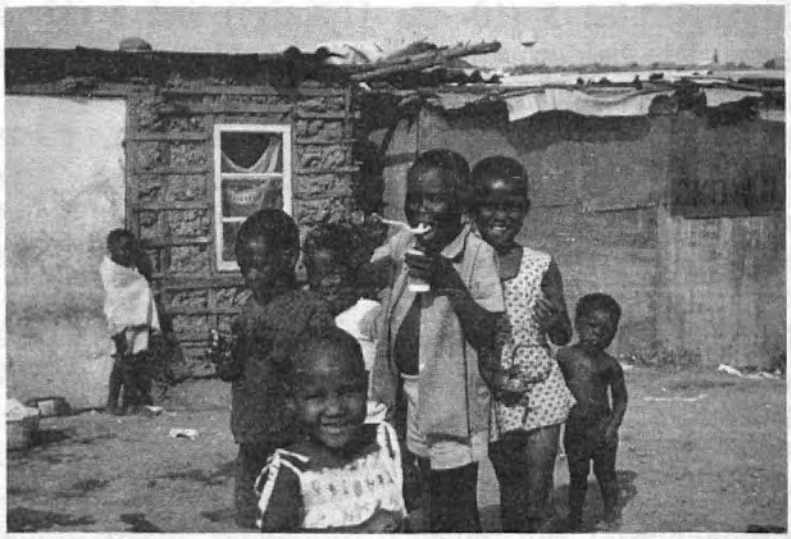


Bild: 1

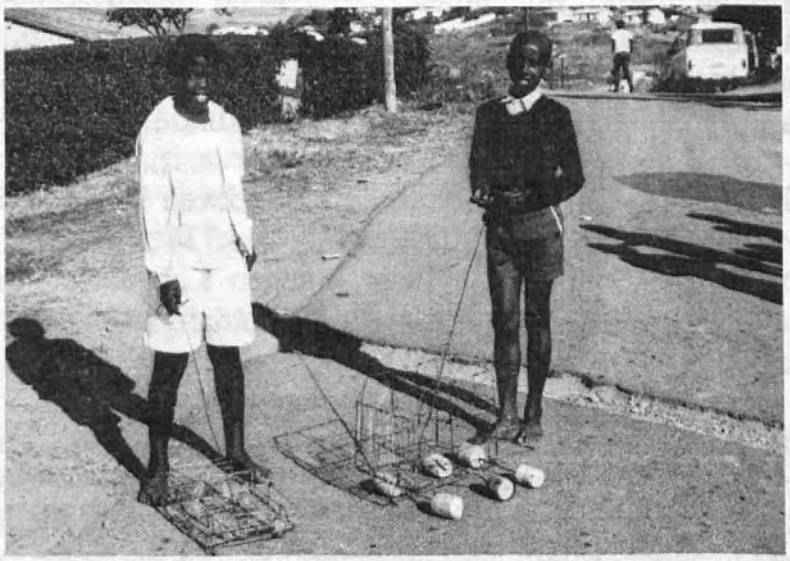


Bild: 2

Bild: 3

von persönlichen Wertpräferenzen auf der einen und der Tradierung sozial gelernter Bewertungen von Menschen fremder Kulturen auf der anderen Seite. Die Ausdrucksformen einer reziproken Wahrnehmung der Menschen auf den Bildern, die sich in den Schülerkommentaren finden, lassen ferner den Rückschluß auf die Wechselwirkung zwischen der persönlichen Wertorientierung eines Menschen und seiner Bereitschaft, sich auf kulturell fremde Menschen einzulassen, zu. Zur Illustration werden drei Beispiele aus dem Analysebereich des "Spiels" angeführt (s. Abb. 2).

Abb. 2: Schülerkommentare zum Analysebereich "Spiel"

Kategorie I - gering vorurteilsgeprägt: 1) Junge, 10 Jahre, Jg. 5 "Die Kinder spielen mit anderen Autos als wir, mit selbstgebauten. Die finde ich viel schöner." 2) Mädchen, 10 Jahre, Jg. 5 "Die beiden Jungen, die auf dem Bild sind, sehen froh aus. Kinder in Afrika habe ich mir anders vorgestellt. Anscheinend haben die Jungen viel Spaß an den Autos. Aber so ein Bild habe ich noch nie gesehen."
Kategorie II - mittelstark vorurteilsgeprägt: 3) Mädchen, 10 Jahre, Jg. 5 "Die müssen sich selber Spielsachen machen, und die halten auch nicht immer so wie unsere Spielzeugautos." 4) Mädchen, 14 Jahre, Jg. 8 "Auf dem zweiten Bild sieht man zwei Jungen mit irgend so komischen Drahtautos. Sie haben ihre Spielsachen selbst gebastelt, weil sie nicht genug Geld haben, sich so etwas zu leisten. Die Jungen sehen nicht gerade glücklich aus. Wahrscheinlich würden sie gerne mit jemandem tauschen, der sich wenigstens etwas Richtiges zum Spielen und Anziehen kaufen kann."
Kategorie III - stark vorurteilsgeprägt: 5) Junge, 10 Jahre, Jg. 5 "Diese zwei Kinder haben sich ihre Spielautos gebaut. Vielleicht transportieren sie damit irgendwelche Nahrung oder anderes."

Die Schülerkommentare zeigen exemplarisch alle Aspekte auf, nach denen die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler differenziert wurde. Die

Aussagen 1 und 3 verdeutlichen den Zusammenhang zwischen der persönlichen Wertorientierung der Testpersonen mit deren Neugier, mit der sie die fremden Menschen betrachten. In dem ersten Beispiel reflektiert der Schüler die Drahtautos vor dem Hintergrund des Werts der Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung. Ihm erscheinen die Drahtautos "schöner" als die Spielzeugkonsumware, die er kennt, da sie selbstgebaut sind. Der Schüler wendet hier ein Kriterium an, das er vermutlich von seinen Eltern bei der Beurteilung von eigenen Bastelarbeiten kennt. Vor dem Hintergrund dieses Zugeständnisses von individuellen Freiräumen ist dem Schüler die reziproke Wahrnehmung der afrikanischen Jungen möglich. Er akzeptiert andere, ihm unbekannte Spielformen als den seinen ebenbürtig. In dem dritten Beispiel dagegen übernimmt eine andere Art der Wertorientierung die Schlüsselfunktion für die Wahrnehmung des Bildes. In diesem Fall mißt die Schülerin das fremde Spielzeug am Wert der Haltbarkeit. Der Spielwert, also die Freude und der Stolz, den das Drahtauto vermitteln kann, ist für sie nicht entscheidend. Vielmehr verallgemeinert sie den Wert, mit dem ihre Eltern oder andere Bezugspersonen (in der Regel jedoch nicht Kinder von sich aus) Spielzeug beurteilen und fügt sich damit einer Bewertung, die allgemein in ihrer sozialen Gemeinschaft akzeptiert ist.

Die Kommentare 2 und 4 verdeutlichen die selektierende Wirkung, die das in der Öffentlichkeit vermittelte Bild der "Dritten Welt" auf die Wahrnehmung ihrer Bewohner bei Schülerinnen und Schülern hat. Beide Schülerinnen setzen sich mit dem Bild der Armut auseinander, das allgemein die Wahrnehmung der "Dritten Welt" in Deutschland prägt (KROSS 1977, S. 213; FOHRBECK/WIESAND 1983, S. 53). Die Schülerin des Beispiels 2 ist von diesem Klischee jedoch nicht in ihrer Offenheit gegenüber neuen Informationen beeinträchtigt. Sie reflektiert vielmehr die Bildaussage vor dem Hintergrund ihrer Vorinformation und weist mit Nachdruck auf die festgestellte Diskrepanz der Informationen hin. Die Schülerin des Beispiels 4 ist dagegen in einer Weise durch die öffentliche Wahrnehmung beeinflußt, daß sie den eindeutig positiven Gesichtsausdruck der spielenden Kinder in sein Gegenteil verkehrt.

Die Wirkung gesellschaftlich vermittelter Bilder auf die Wahrnehmung von Informationen über die "Dritte Welt" wird in dem abschließenden Beispiel 5 noch deutlicher. Für den hier zitierten Schüler wird selbst der Anblick spielender Kinder zu einem Bestandteil der Armut und des Hungers. Er stuft das Spielzeug der afrikanischen Jungen als Transportmittel für Nahrung ein.

Zusammenfassend lassen sich die Differenzierungen zwischen den Analysekategorien wie folgt charakterisieren: Die Kategorie I kennzeichnet Kommentare, die zeigen, daß sich die Schülerin oder der Schüler mit den fremden Menschen auf den Bildern in deren jeweiliger Lebenssituation auseinandersetzt. Die Wahrnehmung des Fremdartigen wird in diesen Fällen nicht durch die eigenen Erfahrungen von Werten und Standards so behindert, daß sie die Bereitschaft zerstört, sich neugierig den unbekannten

Lebensformen zu nähern und auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildinhalten festzustellen. Diese Bereitschaft ist dagegen in jenen Kommentaren, die der Kategorie II zugeordnet werden, nicht festzustellen. Die Schülerinnen und Schüler führen hier eigene Wertungen und Erfahrungen an und verabsolutieren diese in einer Weise, die den fremden Lebensformen auf den Bildern eine eigene Berechtigung abspricht. Damit wird die Neugier auf die fremden Menschen unterbunden und läßt auch die Differenzierungen zwischen möglichen Lebensformen in der "Dritten Welt" unwichtig werden. Die Extremform dieser Wahrnehmungseinschränkung findet sich in Kommentaren, die als Kategorie III klassifiziert werden. In diesen Kommentaren führen die Testpersonen uneingeschränkt die gesellschaftlich vermittelten Bilder an und mißachten die reale Bildaussage und auch die Menschen auf den Bildern völlig.

4. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung

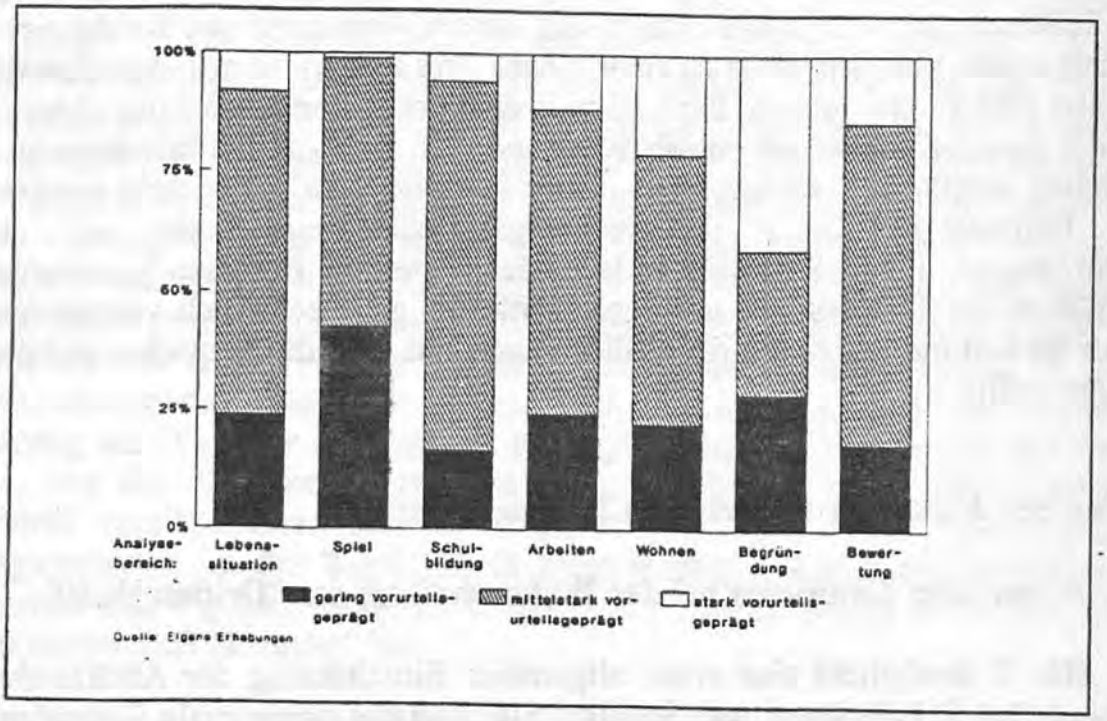
4.1. Allgemeine Tendenzen bei der Wahrnehmung der "Dritten Welt"

Die Abb. 3 ermöglicht eine erste, allgemeine Einschätzung der Afrikawahrnehmung bei Schülerinnen und Schüler. Sie zeigt die prozentuale Einstufung der Schülerkommentare in den Analysebereichen der Datenauswertung (zur genaueren Einsicht in das Auswertungsverfahren und die Differenzierung der Analyseergebnisse vgl. TRÖGER in Vorber.). Die ersten fünf Säulen kennzeichnen die Qualität der Beschreibung der einzelnen auf den Bildern angesprochenen Lebensaspekte. Unter "Begründung" werden weiterhin die Ursachenerklärungen zusammengefaßt und eingestuft, die die Schülerinnen und Schüler für die Situation der Unterentwicklung anführen. Die Säule "Bewertung" klassifiziert schließlich jene Kommentare, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lebenswelt der der afrikanischen Kinder bewertend gegenüberstellen.

Der Überblick über die Einstufungen der Schülerkommentare weist auf ein eindeutiges Übergewicht (zwischen 56,7 % und 77,6 %) der "mittelstark vorurteilsgeprägten" (Kategorie II) Afrikawahrnehmung hin. Am Beispiel der oben zitierten Schülerkommentare wurde deutlich, daß diese Wahrnehmungsqualität die Testpersonen daran hindert, sich in die fremden Menschen auf den Bildern hineinzuversetzen. Der große Anteil der Schülerkommentare in dieser Auswertungskategorie ist so als Hinweis darauf zu werten, daß die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nicht von sich aus bereits die als entwicklungspolitisch notwendig definierte Bedingung der reziproken Wahrnehmung der Bewohner der "Dritten Welt" erfüllen. Sie tendieren vielmehr zu einer Verallgemeinerung der eigenen kulturellen Erfahrungen, die eine Offenheit gegenüber dem Fremden be- und verhindert.

Die Faktoren der kognitiven Fähigkeit zur Abstraktion und die persönlichkeitsspezifischen Muster der Wertorientierung wurden weiter oben als die

Abb. 3: Die Einstufung der Schülerkommentare im Vergleich der Analysebereiche

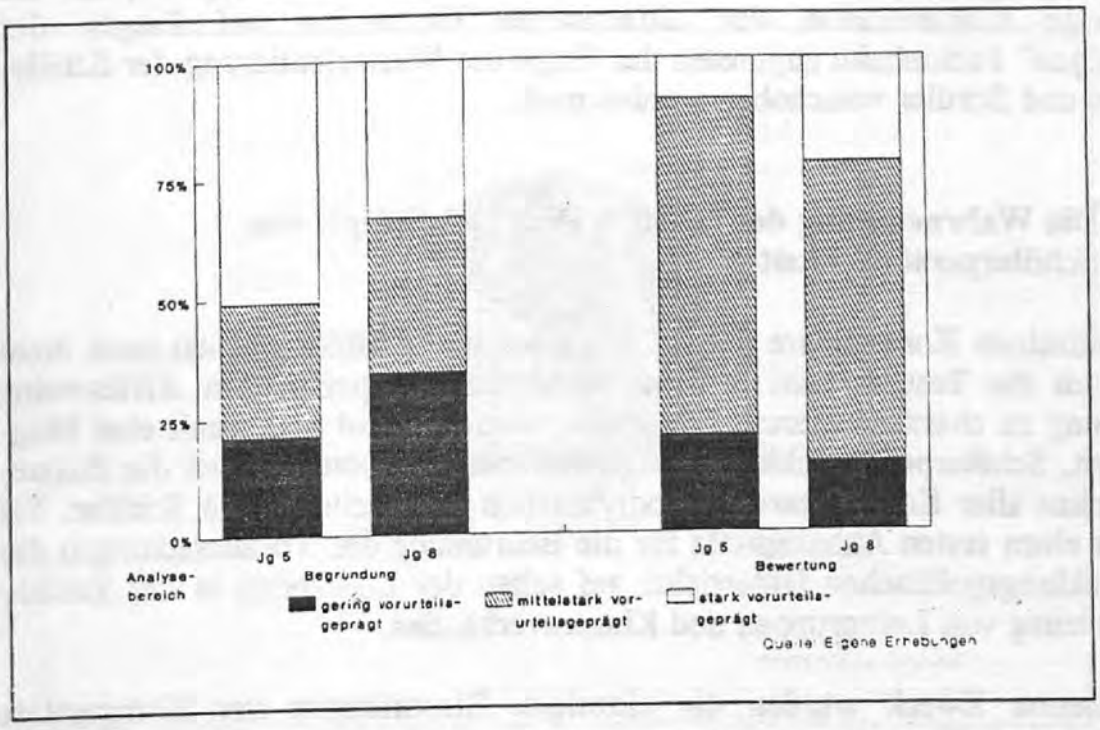


Anm.: 100 % = Gesamtzahl der Nennungen/Analysebereich

beiden entscheidenden Einflußgrößen der reziproken Wahrnehmung definiert. Vor dem Hintergrund der festgestellten Neigung der Schülerinnen und Schüler zu einer eher nicht-reziproken Wahrnehmung der Menschen in der "Dritten Welt" stellt sich nun die Frage, welchem der beiden Einflußfaktoren die größere Bedeutung für diese Beeinträchtigung der Wahrnehmung zugeschrieben werden muß. Zur Klärung dieser Frage eignet sich der jahrgangsbezogene Vergleich des Antwortverhaltens in den Analysebereichen "Begründung" und "Bewertung". Diese beiden Analysebereiche repräsentieren die beiden Einflußfaktoren nahezu in Reinform. Der Bereich der "Begründung" umfaßt die logisch-kausalen Erklärungen für die Armut in der "Dritten Welt". Der Analysebereich der "Bewertung" beschreibt dagegen die wertende Zuordnung der Lebenswelt der afrikanischen Kinder zu der eigenen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Bei der jahrgangsbezogenen Zuordnung der Schülerkommentare (Abb. 4) zeigt sich, daß die älteren Schülerinnen und Schüler erwartungsgemäß differenziertere, kognitiv anspruchsvollere Begründungen für die Situation der Unterentwicklung in der "Dritten Welt" anführen als ihre jüngeren Mitschüler. Der prozentuale Anteil der differenzierteren Kommentare nimmt in der Jahrgangsstufe 8 um 13,0 % auf 34,3 % zu. Diese Tendenz setzt sich auch bei den "mittelstark" und "stark" vorurteilsgeprägten Kommentaren fort. Dagegen verändern sich die bewertenden Schülerkommentare gegenläufig.

Abb. 4: Die Einstufung der Schülerkommentare im Jahrgangsvergleich



Anm.: 100 % = Gesamtzahl der Nennungen/Analysebereich und Jahrgang, signifikante Unterschiede: Signifikanzniveau = 5 %

Hier stehen einem 20,5 %igen Anteil der "gering" vorurteilsgeprägten Bewertungen in der Jahrgangsstufe 5 nur 14,9 % dieser Kommentare in der Jahrgangsstufe 8 gegenüber.

Diese beiden gegenläufigen Wahrnehmungstendenzen belegen, daß die entwicklungspolitisch gewünschte offene und einbeziehende Wahrnehmung der Menschen in der "Dritten Welt" primär nicht ein Faktor der Reflexionsfähigkeit ist. Die älteren Schülerinnen und Schüler verfügen nachweisbar mehr über diese Fähigkeit als ihre jüngeren Mitschüler, jedoch nutzen sie sie weniger als diese. Sie neigen stärker zu einer vorurteilsgeprägten Wahrnehmung der fremden Menschen als die Zehnjährigen. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 befinden sich in dem entwicklungspsychologischen Stadium der Auseinandersetzung mit den Werten ihrer Gesellschaft. Dieser Prozeß der Identifikation mit der eigenen Gesellschaft hat im Hinblick auf die Wahrnehmung der "Dritten Welt" nun offensichtlich zur Folge, daß die Schülerinnen und Schüler sich von den Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen distanzieren. Die Offenheit und Neugier gegenüber anderen, fremden Lebensformen wird dabei - ungeachtet der zunehmenden Fähigkeit zur kognitiven Erkenntnis dieser anderen Lebensformen - eingeschränkt. Dem Faktor der Wertorientierung muß damit eine größere Bedeutung für die Wahrnehmung der "Dritten Welt" beigemessen werden als dem Faktor der kognitiven Fähigkeiten. Für das entwicklungspolitische

Lernen im Erdkundeunterricht hat diese Erkenntnis zur Konsequenz, daß die bisherige Konzentration der didaktischen Diskussion auf Fragen der "richtigen" Fachinhalte zugunsten der Frage der Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler verschoben werden muß.

4.2. Die Wahrnehmung der "Dritten Welt" im Spiegel von Schülerpersönlichkeiten

Die einzelnen Kommentare der Schülerinnen und Schüler reichen noch nicht aus, um die Testpersonen in ihrer persönlichkeitsspezifischen Afrikawahrnehmung zu charakterisieren. Ein etwas genaueres Bild und damit eine Möglichkeit, Schülerpersönlichkeiten zu identifizieren, bietet dagegen die Zusammenschau aller Kommentare der individuellen Schülerinnen und Schüler. Sie liefert einen ersten Anhaltspunkt für die Beurteilung der Voraussetzungen des entwicklungspolitischen Unterrichts auf seiten der Lernenden in der Zusammensetzung von Lerngruppen und Klassenverbänden.

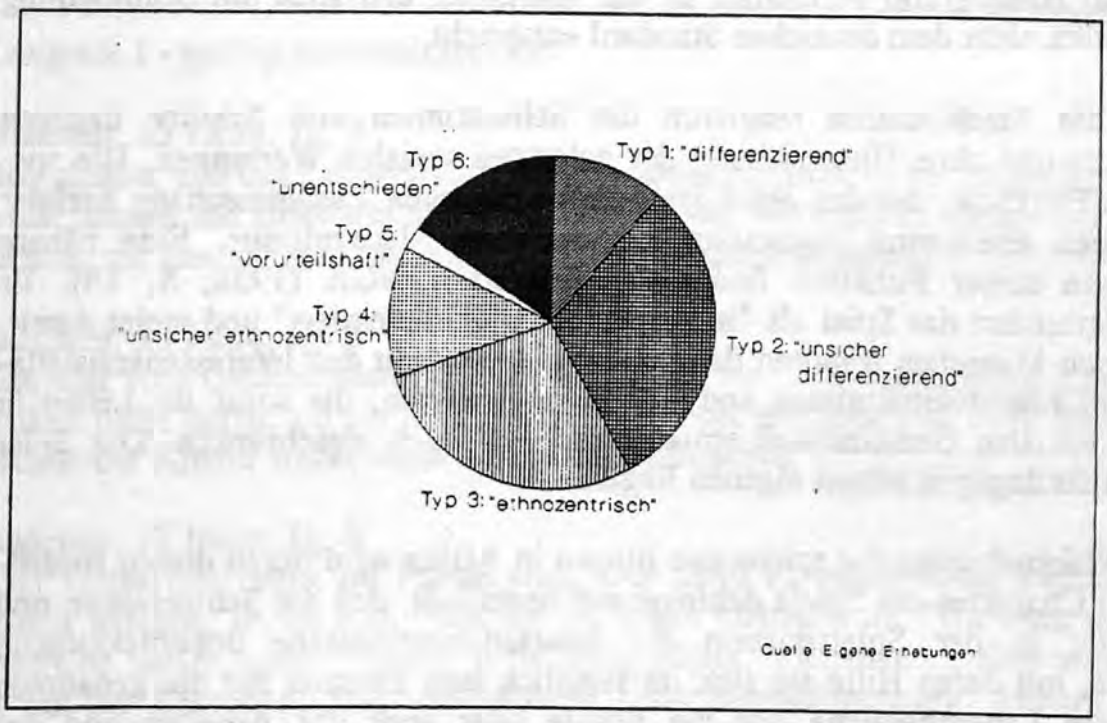
Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Einstufungen der Kommentare jeweils einer Testperson zu einem mittleren Zahlenwert zusammengezogen. Innerhalb des Spektrums der ermittelten Zahlenwerte wurden insgesamt 6 Wahrnehmungstypen definiert. Die Typen 1 bis 5 kennzeichnen den Grad der Vorurteilsprägung von der "differenzierenden" (Typ 1), für Informationen offenen Wahrnehmung bis zu der "vorurteilshaften" (Typ 5), neuen Informationen nicht zugänglichen Wahrnehmung. Dem Typ 6 als Sondergruppe des "unentschiedenen" Typs wurden die Schülerinnen und Schüler zugeordnet, deren Wahrnehmung zwischen allen drei Einstufungskategorien schwankt. Da die Typen 1, 2 und 6 eine jeweils unterschiedlich ausgeprägte Tendenz in Richtung der gering vorurteilsgeprägten Wahrnehmung aufweisen, werden sie als einer Beeinflussung zugänglich angesehen.

Die Abb. 5 zeigt die prozentuale Verteilung der Wahrnehmungstypen. Betrachtet man den Anteil der Typen 1, 2 und 6, so ist festzustellen, daß zusammen 57,4 % der Schülerinnen und Schüler in ihrer Wahrnehmung Afrikas (noch) nicht festgelegt sind. Bei ihnen ist, allerdings in einem unterschiedlichen Maß, eine Offenheit gegenüber den fremden Menschen auf den Bildern festzustellen, die auf die Möglichkeit eines mitmenschlichen Gerechtigkeitsempfindens hoffen läßt. Diese Tendenz in der Wahrnehmung der "Dritten Welt" bei Schülerinnen und Schüler ist für Lehrer von besonderer Bedeutung, denn sie zeigt ihnen das Potential der Lernenden für eine Beeinflussung durch Unterricht.

4.3. Möglichkeiten der Wahrnehmungsbeeinflussung

An die Feststellung der Beeinflussungspotentials bei Schülerinnen und Schülern schließt sich konsequenterweise die Frage nach wirkungsvollen

Abb. 5: Die prozentualen Anteile der Wahrnehmungstypen



Mitteln der Beeinflussung an. Das empirische Datenmaterial bietet zwei Hinweise auf in diesem Sinne geeignete Unterrichtsgegenstände.

Die Abb. 3 zeigt, daß der Aspekt des Spiels von den Schülerinnen und Schülern tendenziell weniger vorurteilsgeprägt wahrgenommen wurde, als alle anderen angesprochenen Aspekte der afrikanischen Lebenswelt. In gegenläufiger Tendenz hebt sich dagegen der Aspekt der Schulbildung ab, dessen Wahrnehmung besonders stark durch ethnozentrische Verallgemeinerungen beeinflußt wird.

Diese Wahrnehmungsunterschiede im Vergleich der beiden Analysebereiche werfen die Frage nach der Bedeutung der Impulse auf, die die verschiedenen im Zusammenhang mit der "Dritten Welt" anzusprechenden Aspekte auslösen. Aus der Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die Schulsituation ist zu schließen, daß dieser Lebensbereich für sie mit eindeutigen und starken sozialen Wertungen verknüpft ist, die ihrerseits die offene und neugierige Wahrnehmung dieses Lebensbereichs in der "Dritten Welt" behindern. Es kann vermutet werden, daß der Bildimpuls, der von der Schulsituation auf den Bildern ausgeht, die Vorgaben bei den Schülerinnen und Schülern wachruft, die sie selbst auf ihrem Schulweg begleiten. Die Institution Schule definiert für sie eindeutige gesellschaftliche Anforderungen und überprüft, ob sie diesen Anforderungen genügen. Dieser Aspekt der Sozialisation ist mit nahezu standardisierten äußeren Bedingungen, einem fast normierten Schulgebäude und einer festgelegten Vorstellung von einer Schulausstattung verknüpft. Der Anblick afrikanischer Kinder in einer Schulumgebung, die dem

deutschen Standard der Schulausstattung in keiner Weise genügt, führt vor diesem Hintergrund vermutlich zu der Annahme, daß auch die Schulbildung in Afrika nicht dem deutschen Standard entspricht.

Auf die Spielsituation reagieren die Schülerinnen und Schüler dagegen spontan und ohne Hinzuziehung der gelernten sozialen Wertungen. Die spezielle Funktion, die das Spiel im gesellschaftlichen Zusammenhang sozialer Gruppen übernimmt, unterstützt dabei diesen Mechanismus. Eine nähere Analyse dieser Funktion findet sich bei HUIZINGA (1938, S. 15). Er charakterisiert das Spiel als "in seinem Kern uninteressiert" und meint damit, daß sich Menschen während der Zeit des Spiels nicht den Interessenkonstellationen, Machtverhältnissen und Regeln unterwerfen, die sonst ihr Leben in ihrer sozialen Gemeinschaft strukturieren und auch einschränken. Das Spiel gehorcht dagegen seinen eigenen Regeln.

Die Wahrnehmung der spielenden Jungen in Afrika wird durch diesen spezifischen Charakter des Spiels dahingehend beeinflußt, daß die Schülerinnen und Schüler in der Spielsituation die Beurteilungsmaßstäbe unberücksichtigt lassen, mit deren Hilfe sie sich im Hinblick zum Beispiel auf die genannten anderen Lebensbereiche wie die Schule oder auch das Arbeiten und das Wohnen die fremde Lebenswelt erklären. Die sonst der "Dritten Welt" zugeordneten Attribute der "Armut", "Unsauberkeit" und "Rückständigkeit" spielen in diesem Augenblick keine Rolle. Wichtig sind allein in diesem Fall die Konstruktion des Autos und die Freude der beiden Jungen beim Spiel. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich so in die speziellen Regeln der dargestellten Spielsituation hinein und erkennen die afrikanischen Jungen innerhalb dieses Freiraums als gleichberechtigte Spielpartner an. Der Impuls, der von dem Bildmotiv ausgeht, bewirkt damit ein zeitweiliges Vergessen der Fremdheit, das für das entwicklungspolitische Lernen genutzt werden kann.

Bei der weiteren Möglichkeit, die sich für die Förderung der reziproken Wahrnehmung der Menschen in der "Dritten Welt" bietet, geht es nicht um ein Vergessen der eigenen Werthaltungen, sondern gerade um die bewußte Auseinandersetzung mit diesen Werten. Eine solche Auseinandersetzung zeigt sich ansatzweise in allen "gering vorurteilsgeprägten" Kommentaren. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren in diesen Kommentaren die Bedingungen, unter denen die Regeln und Standards ihrer eigenen Erfahrung und Sozialisation einen Gültigkeitsanspruch haben. Dabei distanzieren sie sich so weit von den in ihrer eigenen Lebenswelt sozial anerkannten Werten, daß sie die fremden Menschen in Afrika mit der Bereitschaft, fremde Lebensweisen kennenzulernen und zu verstehen, betrachten können. Besonders deutlich wird die Interdependenz zwischen dem reflektierten Umgang mit den eigenen Erfahrungen und Wertungen und der reziproken Wahrnehmung der Menschen in Afrika an den Beispielen aus dem Bereich der "Bewertung" der beiden Lebenswelten (s. Abb. 6):

Abb. 6: Schülerkommentare zum Analysebereich "Bewertung"

Kategorie I - gering vorurteilsgeprägt:

Mädchen, 13 Jahre, Jg. 8
"Ich glaube, daß das Lernverhältnis dort besser ist. Nicht so im Leistungsdruck, immer der Erste und Beste sein zu müssen. Man müßte einfach versuchen, mit den anderen und nicht gegen die anderen zu lernen".

Mädchen, 13 Jahre, Jg. 8
"Sie sind vom Gesichtsausdruck ganz anders als wir. Sie sind fröhlich. Sie denken nicht daran, ob sie jetzt gut oder schlecht auf dem Bild sind. Das Lachen der Kinder steckt einen richtig an mitzulachen".

Mädchen, 13 Jahre, Jg. 8
"Der Unterricht findet im Freien statt. Die Tafel ist gegen einen Baumstumpf gelehnt. Es ist kein Geld für ein festes Gebäude da. 'Da kann es unsereins besser haben', würde mein Vater sagen. Vielleicht ... aber was ist mit der Bedrohung, die uns belastet? Umweltverschmutzung, Atomraketen und vieles mehr?"

Die zitierten Schülerinnen und Schüler versetzen sich in die Lage der afrikanischen Kinder, indem sie deren Gefühle beim Spiel und allgemein beim Zusammensein vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenssituation reflektieren. Die Kommentare belegen, daß die Empathie, die den fremden Menschen entgegengebracht wird, immer mit einer kritischen Reflexion der eigenen Lebenssituation gekoppelt ist. Die in diesen Fällen negativ-kritische Infragestellung der eigenen Lebensbedingungen öffnet den Blick für das Fremde. Allerdings ist diese Gegenüberstellung und das aus ihr resultierende Nachempfinden der Situation der afrikanischen Kinder (noch) nicht als sachlich angemessene Realisierung der gewünschten reziproken Wahrnehmung zu verstehen. In der Kritik an der eigenen Alltagserfahrung idealisieren die Schülerinnen und Schüler die Welt der afrikanischen Kinder, die ihnen so immer noch "fremd" bleibt. Dieser Projektionsmechanismus ähnelt, wie in der detaillierten Datenanalyse belegt werden kann, der Form der Gegenwartsbewältigung, die historisch zu der Fiktion des "edlen Wilden" (BITTERLI 1976, S. 373) führte.

Die bewertenden Schülerkommentare bieten nicht nur einen Einblick in die Afrikawahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, sondern lassen auch wichtige Rückschlüsse auf deren eigene Lebenssituation zu. Die Schülerinnen und Schüler, die das Idealbild der afrikanischen Kinder entwerfen, reagieren mit dieser Idealisierung auf ihre eigene Bedrängnis. Wenn der entwicklungspolitische Erdkundeunterricht zu einer inhaltlich angemessenen reziproken Wahrnehmung führen will, muß er das Projektionsbild von den Menschen in

Afrika zerstören. Ein solcher Unterricht sollte die Kinder und Heranwachsenden jedoch dann nicht mit ihren unerfüllten Sehnsüchten und ihren Ängsten allein lassen, sondern sie zu einem bewußteren Umgang mit ihrer eigenen lebensweltlichen Realität führen. Dieser Prozeß der Reflexion und Aufklärung kann für beide Seiten der Beziehung genutzt werden. Zum einen beeinflußt er das Bild, das sich die Lernenden von den Menschen in Afrika machen, in Richtung einer größeren Realitätsnähe und damit in Richtung einer tatsächlichen reziproken Wahrnehmung, zum anderen hilft er den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung ihrer eigenen Lebenssituation.

5. Konsequenzen für den entwicklungspolitischen Erdkundeunterricht

In der Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse wird die zentrale Rolle, die die Wertorientierung für das entwicklungspolitische Lernen im Erdkundeunterricht spielt, deutlich. Da diese Werte der Lernenden als für sie notwendiger Ausdruck von Gesellschaftlichkeit verstanden werden, zielt das hier vorgeschlagene Konzept des entwicklungspolitischen Lernens nicht auf deren Abbau, sondern auf einen bewußten Umgang mit ihnen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu angeleitet werden, die eigene biographiegebundene Wahrnehmung der "Dritten Welt" zu reflektieren. Entwicklungspolitisches Lernen muß so als Hineinblicken in die *eigene* Kultur konzipiert werden (KROSS 1991, S. 42-43; HASSE 1990, S. 20-21; SCHMIDT-WULFFEN 1988, S. 8). Der angestrebte reflektierte Umgang mit den eigenen Wertungen in der Konfrontation mit der "Dritten Welt" sollte dabei Schülerinnen und Schüler auch in die Lage versetzen, in jenen Konfliktsituationen, bei denen ein kulturell anderes Verhalten zwar "verstanden", jedoch vor dem Hintergrund der eigenen Werthaltungen nicht akzeptiert werden kann (VON KARDORFF 1989, S. 141), zu einer eigenen Position zu finden. Die Reflexion der eigenen Wertgebundenheit beinhaltet - in dem Bewußtsein der globalen Verantwortlichkeit jedes einzelnen - auch die Freiheit zur Ablehnung.

Abschließend bleibt festzustellen, daß sich das entwicklungspolitische Lernen im Erdkundeunterricht, das dem vorgeschlagenen Konzept folgen will, in mehrfacher Hinsicht aus bisherigen Verengungen des Erdkundeunterrichts befreien muß.

Zum einen sollte die fachdidaktische Untergliederung, die zwischen dem Erdkundeunterricht im Nahraum und dem Unterricht "über die fernen Länder" einen deutlichen inhaltlichen und methodischen Trennstrich zieht, zugunsten einer Verflechtung der beiden Konzeptebenen aufgegeben werden. Die für die gewünschte Wahrnehmung der "Dritten Welt" erforderliche "Entsicherung des 'naiven' Blicks" (ISENBERG 1991, S. 174) ist nur unter Einbeziehung des Nahraums der Schülerinnen und Schüler realisierbar. Der entwicklungspolitische Erdkundeunterricht wird so in einem bedeutenden Maß zu einem Unterricht über die Lebenswelt der Lernenden, der ihnen eine Hilfestellung auch zur Aufarbeitung und Bewältigung ihrer eigenen Lebenssituation gibt,

und der in diesem Wechselspiel von Nah und Fern allmählich zu einem "holistischen Weltbild" (KROSS 1991, S. 43) führt.

Zum anderen sollten die bisherigen, in den Lehrplänen verankerten thematischen Schwerpunktsetzungen, die besonders für die Jahrgangsstufen 7 und 8 "Dritte Welt"-Themen vorsehen, zugunsten eines flexibleren und die "Dritte Welt" auch in den früheren Jahrgangsstufen integrierenden Lernens aufgegeben werden. Auf diese Weise könnte der festgestellten entwicklungsbedingten Distanz der Heranwachsenden zu den Menschen und Problemen der "Dritten Welt" entgegengewirkt werden.

Entwicklungspolitisches Lernen begreift die Schülerinnen und Schüler in ihrer ganzheitlichen gesellschaftlichen Realität. Es sollte damit deren Emotionen, Ängste und Hoffnungen in den Unterricht einbeziehen und von Fall zu Fall auch in das Zentrum des Unterrichts stellen. Eine Berücksichtigung der stark emotional besetzten Themenbereiche erfordert ihrerseits eine thematische Ausdehnung des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts über die streng fachwissenschaftlichen und traditionell schulfachbezogenen Grenzen hinaus. Aspekte wie die Frage des Spiels und der Freundschaft, die üblicherweise dem Religionsunterricht oder dem Sozialkundeunterricht vorbehalten sind, sollten in den Erdkundeunterricht einbezogen werden.

Literatur

BITTERLI, U.: Die "Wilden" und die "Zivilisierten. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung. München 1976.

ESTEL, B.: Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Opladen 1983.

FOHRBECK, K. und A.J. WIESAND: Dritte Welt und Medienwelt. Entwicklungspolitik und das Bild der Dritten Welt in Presse, Hörfunk und Fernsehen. Bonn 1983 (= Entwicklungspolitik. Materialien des BMZ 72).

HABERMAS, J.: Die nachholende Revolution. Frankfurt a.M. 1990 (= Edition Suhrkamp 1633).

HASSE, J.: Region als "Biographie", Biographie als "Region". Praxis Geographie 20 (1990) 4, S. 18-21.

HUIZINGA, J.: Homo Ludens - Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Basel, Brüssel, Köln u. Wien 1938.

ISENBERG, W.: Die Entsicherung des "naiven" Blicks. Zu einer "kritischen Alltagsgeographie". In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographie neu denken. Perspektiven eines Paradigmawechsels. Bensberg 1991, S. 169-176 (= Bensberger Protokolle 73).

JOUHY, E.: Bleiche Herrschaft - dunkle Kulturen: Essays zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt a.M. 1985.

KARDORFF, E. VON: "Thematisches Bewußtsein" als Basis lebensweltlich-handlungsbezogenen Fremdverstehens. Zu den soziologischen Grundlagen interkultureller Kommunikation. In: SEEL, P.C. und J. GERIGHAUSEN (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen - Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1983. München 1989, S. 136-170.

KOHLBERG, L.: The development of children's orientation towards a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. Vita Humana 6 (1963), S. 11-33.

KROSS, E.: Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern - Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig 1977, S. 192-217 (= Geographiedidaktische Forschungen 1).

KROSS, E.: "Global denken - lokal handeln". Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. Geographie heute 12 (1991) 93, S. 40-45.

LAMBERT, W.E. und O. KLINEBERG: Children's view of foreign peoples. A cross-national study. New York 1967.

PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986 (= dtv-Dialog und Praxis 15015).

PIAGET, J. und B. INHELDER: Die Psychologie des Kindes. München 4. Aufl. 1991 (= dtv-Dialog und Praxis 15021).

SCHÄFER, B. und B. SIX: Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1978 (= Urban Taschenbücher 207).

SCHMIDT-WULFFEN, W.-D.: Entwicklungsprobleme und handlungsorientierter Unterricht. Eine Einführung in Thesen. Praxis Geographie 18 (1988) 3, S. 6-9.

SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.

TREML, A.K. und K. SEITZ: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9 (1986) 2, S. 18-26.

WEIZSÄCKER, E.U. VON: Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. Darmstadt 3. Aufl. 1992.

INTERKULTURELLER UNTERRICHT UND GEOGRAPHIEUNTERRICHT IN EINER MULTIKULTURELLEN GESELLSCHAFT

Joop A. van der Schee (Amsterdam)

Dieser Artikel behandelt die Frage, inwieweit und in welcher Weise der Unterricht in den Niederlanden bereits berücksichtigt, daß in den Niederlanden in zunehmendem Maße eine multikulturelle Gesellschaft entsteht. Innerhalb und außerhalb des Geographieunterrichts geschieht schon das eine und das andere auf dem Gebiet des multikulturellen Unterrichts, aber es ist noch viel zu entwickeln und zu verbessern. Mit diesem Artikel soll keine umfassende Bestandsaufnahme der Situation in den Niederlanden gegeben werden. Vielmehr wird ein knapp gefaßter Überblick über die gegenwärtige Problematik des interkulturellen Unterrichts allgemein und speziell des Geographieunterrichts in der multikulturellen Gesellschaft der Niederlande versucht.

Der Artikel geht auf vier Fragen ein:
1. Sind die Niederlande in zunehmendem Maße eine multikulturelle Gesellschaft?
2. Was trägt interkultureller Unterricht zur Erziehung junger Leute in einer multikulturellen Gesellschaft bei?
3. Was trägt Geographieunterricht zu der Erziehung junger Menschen in einer multikulturellen Gesellschaft bei?
4. Welche Empfehlungen können für die internationale Erziehung im Geographieunterricht gegeben werden?

1. Sind die Niederlande auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft?

Die Niederlande hatten am 01.01.1989 über 600.000 Nicht-Niederländer innerhalb ihrer Grenzen. Gemessen an einer Bevölkerung von fast 15 Millionen Einwohnern heißt das, daß über 4 % der niederländischen Bevölkerung im Jahre 1989 Ausländer waren. Im Jahr 1960 lag der Anteil erst bei 1 %. 1989 gab es in den Niederlanden also eine halbe Million mehr Ausländer als im Jahre 1960. Wenn wir die 275.000 Surinamer und Antillianer in den Niederlanden als Ausländer mitrechnen, dann waren sogar 6 % der niederländischen Bevölkerung im Jahre 1989 nicht autochthon. Seit 1960 kennen die Niederlande einen Einwanderungsüberschuß. Die Niederlande sind also in zunehmendem Maße zu einer multikulturellen Gesellschaft geworden.

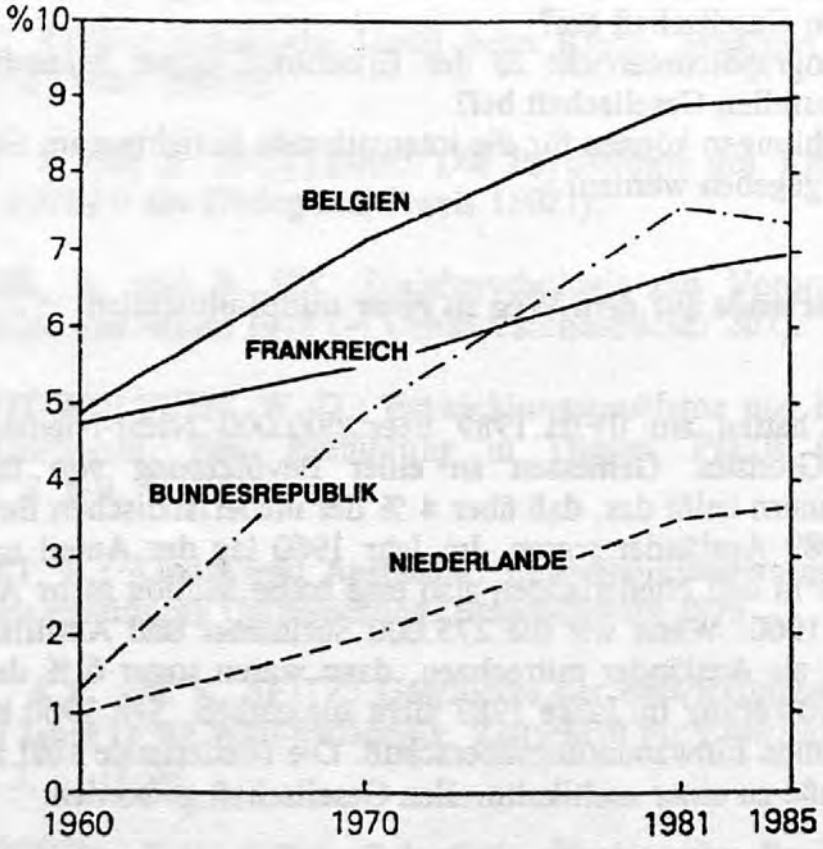
Wenn wir allerdings die Situation in den Niederlanden mit der in einigen Nachbarländern vergleichen, fällt auf, daß die Prozentsätze von Ausländern in

Belgien, in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich über die ganze Periode von 1960 bis 1985 erheblich höher lagen als in den Niederlanden (Abb. 1). In Belgien hat fast einer von zehn Einwohnern nicht die belgische Nationalität.

Abb. 2 zeigt die Zusammensetzung der Ausländer in den Niederlanden. Die Türken bilden die größte Gruppe, die Marokkaner erscheinen als zweite auf der Rangliste. Hinter der Kategorie "Übriges Europa" verbergen sich große Gruppen von Briten, Deutschen und Belgiern: 1987 gab es 38.000 Briten, 41.000 Deutsche und 23.000 Belgier in den Niederlanden (CBS 1987, S. 66). Übrigens wird geschätzt, daß die Gruppe der Briten zu Dreiviertel aus Hong-Kong-Chinesen besteht, die einen britischen Paß besitzen. Ein weiteres Problem stellt die Zahl der Surinamer und Antillianer dar. Die Surinamer und Antillianer bilden die größte ethnische Minderheit in den Niederlanden. Dabei sind nur die Menschen mitgezählt worden, die entweder selbst oder deren Mutter in Surinam bzw. auf den Antillen geboren worden ist.

Geographisch interessant ist die Verteilung der verschiedenen Nationalitäten in den Niederlanden. Wir können hier von einer "dreifachen Konzentration" sprechen (VEEN et al. 1988, S. 51):

Abb. 1: Anteile der Ausländer in Belgien, der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und den Niederlanden 1960 - 1985



Quelle: VEEN et al. 1989, S. 47

Abb. 2: Die Bevölkerung der Niederlande nach Nationalitäten 1989

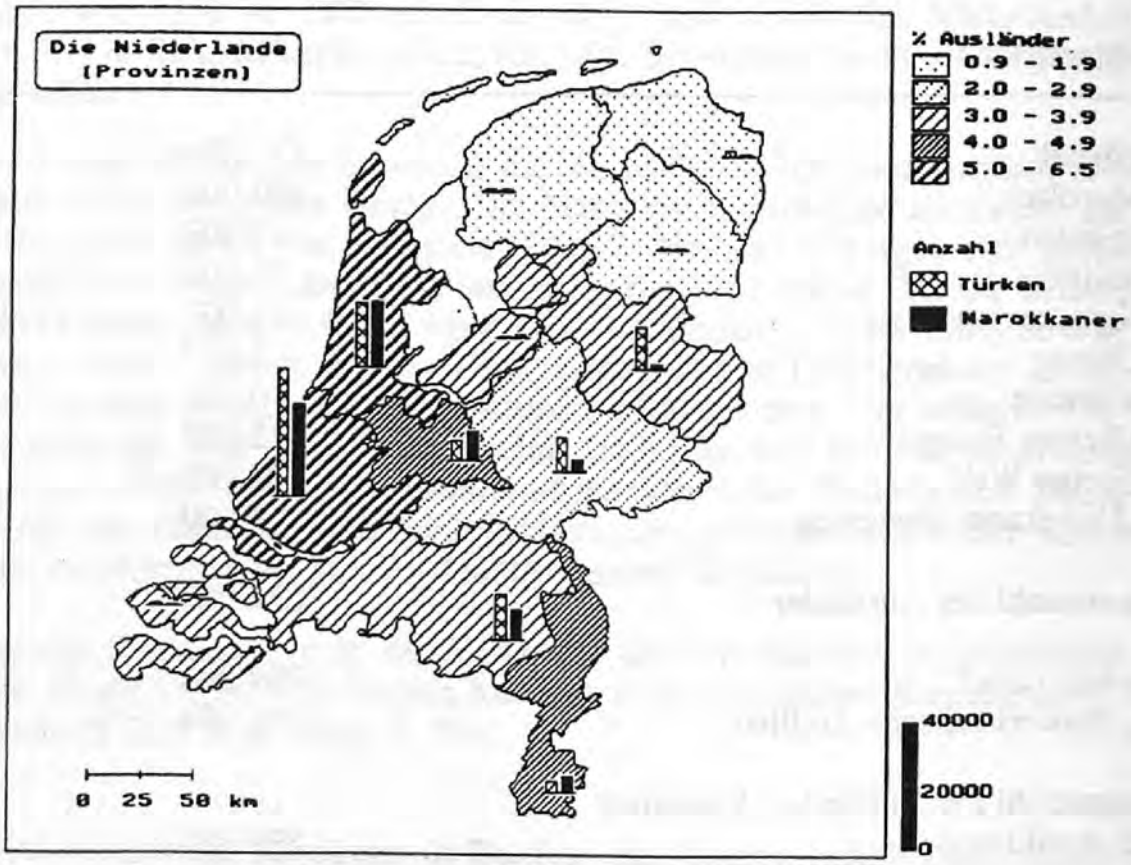
Herkunftsland	Personenzahl
1.Türkei	177.000
2.Marokko	139.000
3.Spanien	17.000
4.Italien	16.000
5.Jugoslawien	12.000
6.China	8.000
7.Vietnam	6.000
8.Übriges Europa	142.000
9.Übrige Welt	103.000
10.Unbekannt/staatenlos	4.000
Gesamtzahl der Ausländer	624.000
11. Surinam *	209.000
12. Niederländische Antillen *	66.000
Gesamtzahl der Ausländer, Surinamer und Antillianer	899.000
13. Niederlande	13.906.000
Gesamtzahl der Einwohner der Niederlande	14.805.000

Anm.: * = selbst oder Mutter in Surinam geboren
Quelle: ANKERSMIT et al. 1990

1. Erstens ist eine Konzentration auf provinzieller Ebene festzustellen (s. Abb. 3). 55 % aller Nicht-Niederländer lebten 1989 in den Provinzen Noord-Holland und Zuid-Holland gegenüber nur 37 % aller Niederländer. In allen Teilen der Niederlande, außer dem Westen, waren die Nicht-Niederländer unterrepräsentiert. Das Verteilungsmuster der Nicht-Niederländer nach Provinzen zeigt erhebliche Unterschiede für einzelne Nationalitäten. Die Türken sind in den Provinzen Zuid-Holland und Overijssel stark vertreten, die Marokkaner in den Provinzen Utrecht und Noord-Holland. Derartige Unterschiede in der geographischen Verteilung hängen unter anderem mit der frühen Anwerbungs- und Personalpolitik der Behörden und Betriebe zusammen (ANKERSMIT et al. 1990, S. 23).

Die Chinesen wiederum haben ein anderes Verteilungsmuster. Sie sind mehr über die ganzen Niederlande verteilt. Die Mehrheit der 50.000 Chinesen ist im Gaststättengewerbe beschäftigt. Fast jedes Dorf in den Niederlanden hat sein eigenes chinesisches Restaurant. Chinesische Großhändler schätzen die

Abb. 3: Der Anteil der Nicht-Niederländer in den Provinzen 1986.



Quelle: CBS 1987

Anzahl an chinesischen Restaurants in den Niederlanden auf 2.000 (BOSMAN/ESCHER 1991, S. 25). Aufgrund dieser Tatsache läßt sich begründen, warum die Chinesen so über das Land verteilt wohnen (HOFKAMP/WESTERMANN 1990, S. 7). Auch die Verteilung der chinesischen Schulen in den Niederlanden ist ein Indiz (s. Abb. 4). Am Rande sei bemerkt, daß die chinesischen Schulen von der chinesischen Gemeinschaft errichtet wurden, damit außerhalb der Schulzeit Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur erteilt werden kann. Im Gegensatz zu anderen ethnischen Gruppen in den Niederlanden wird die chinesische Gruppe von den niederländischen Behörden nicht als Minderheit anerkannt. Dies hat zur Folge, daß die Chinesen selber ihren Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur organisieren und bezahlen müssen.

2. Zweitens ist eine Konzentration auf der Ebene der Gemeinden innerhalb der Provinzen festzustellen. Die Großstädte beherbergen viel mehr Ausländer als die kleinen Städte und Dörfer. Diese Konzentration ist am stärksten in der Provinz Noord-Holland (s. Abb. 5). Im Jahre 1989 hatte Amsterdam 100.000 Ausländer, das sind 64 % aller 157.000 allochthonen Einwohner von Noord-Holland. 16 % aller Ausländer wohnten 1989 in der Hauptstadt, aber nur 4 % aller Personen niederländischer Nationalität. In Amsterdam waren 1989 14 %

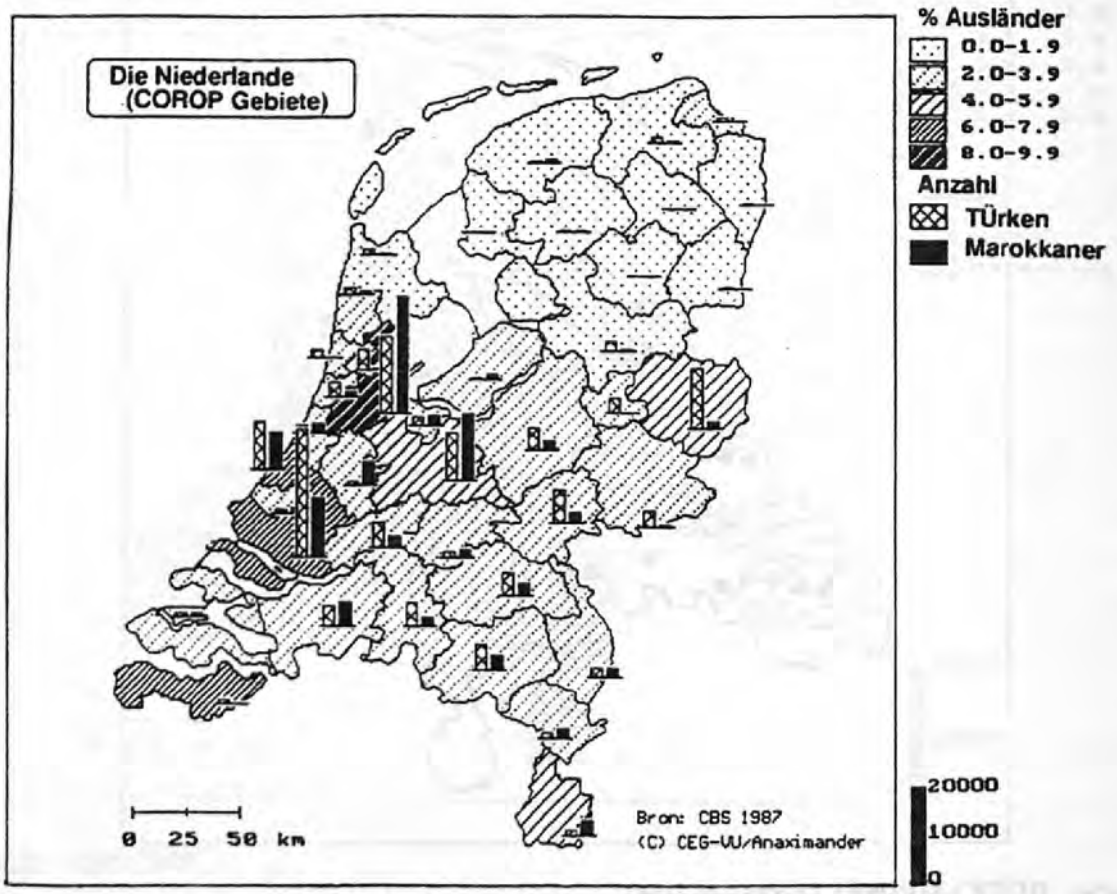
Abb. 4: Die Verteilung der chinesischen Schulen in den Niederlanden

Quelle: HOFKAMP/WESTERMAN 1990

der Bevölkerung Nicht-Niederländer und 6 % Surinamer oder Antillianer. Damit war also einer von fünf Einwohnern nicht-niederländischer Herkunft. Auch in Zuid-Holland ist eine starke Konzentration der Ausländer in den Großstädten zu beobachten. Rotterdam hatte im Jahre 1989 65.000 Ausländer (35 % aller 185.000 allochthonen Einwohner von Zuid-Holland) und in Den Haag wohnten im selben Jahr 46.000 allochthone Einwohner (25 % aller 185.000 allochthonen Einwohner von Zuid-Holland).

3. Drittens ist eine Konzentration innnerhalb der Großstädte in einzelnen Stadtteilen zu finden. Viele Ausländer wohnen in alten Stadtvierteln mit billigen Häusern, die rund um die Innenstädte liegen (s. Abb. 6). Die Abb. 7 belegt das genauer. Sie zeigt den Anteil von Marokkanern, Türken, Asiaten, Deutschen und Niederländern (inklusive Surinamern und Antillianern) in vier Amsterdamer Stadtvierteln. Diese Viertel bilden zusammen den südlichen Sektor der Hauptstadt. Marokkaner und Türken sind in diesem Sektor vor allem in den alten Häusern des um 1900 gebauten Stadtviertels De Pijp in der Nähe der Innenstadt zu finden. Die Gartenstadt Buitenveldert, die weit ab von der Innenstadt liegt und 1965 vor allem mit Hochhäusern erbaut wurde, kennt kaum türkische oder marokkanische Einwohner, dafür aber viele Japaner, die in den Büros von Nissan, Canon usw. rund um den nahen Flughafen Schiphol arbeiten.

Abb. 5: Der Anteil der Nicht-Niederländer in den COROP-Gebieten 1986



Quelle: CBS 1987

Obwohl auch in den Niederlanden in den letzten Jahren straffe Regeln in Bezug auf die Zulassung von Ausländern angewendet werden, nimmt die nationale Vielfalt weiter zu. Erklärungen dafür sind nicht nur die Familienzusammenführung, die vor allem bei Marokkanern und Türken seit 1975 bedeutend ist, sondern auch eine höhere Geburtenzahl bei vielen Gruppen von Nicht-Niederländern.

Die weitere Veränderung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft schafft neue Möglichkeiten, aber auch neue Probleme. Probleme treten unter anderem im Unterricht in den Vordergrund. Manche Schulen in den Innenstädten von Amsterdam, Rotterdam, Den Haag und Utrecht sind sogenannte "schwarze Schulen". Viele Niederländer ziehen aus ihrer Umgebung weg, wenn sie sich das leisten können, oder schicken ihre Kinder zu einer "weißen Schule" außerhalb des eigenen Stadtviertels.

Wie groß die Probleme sind, zeigt sich unter anderem an dem Prozentsatz von Menschen, die extrem rechte politische Parteien wählen: die Zentrumdemokraten haben in Stadtteilen, wo viele Ausländer wohnen oder zuziehen, viele Anhänger. Es besteht ein räumlicher Zusammenhang zwischen dem Prozentsatz von Ausländern pro Stadtteil und dem extrem-rechten Wahlver-

Abb. 6: Der Anteil der Marokkaner und Türken in Amsterdamer Stadtvierteln 1986

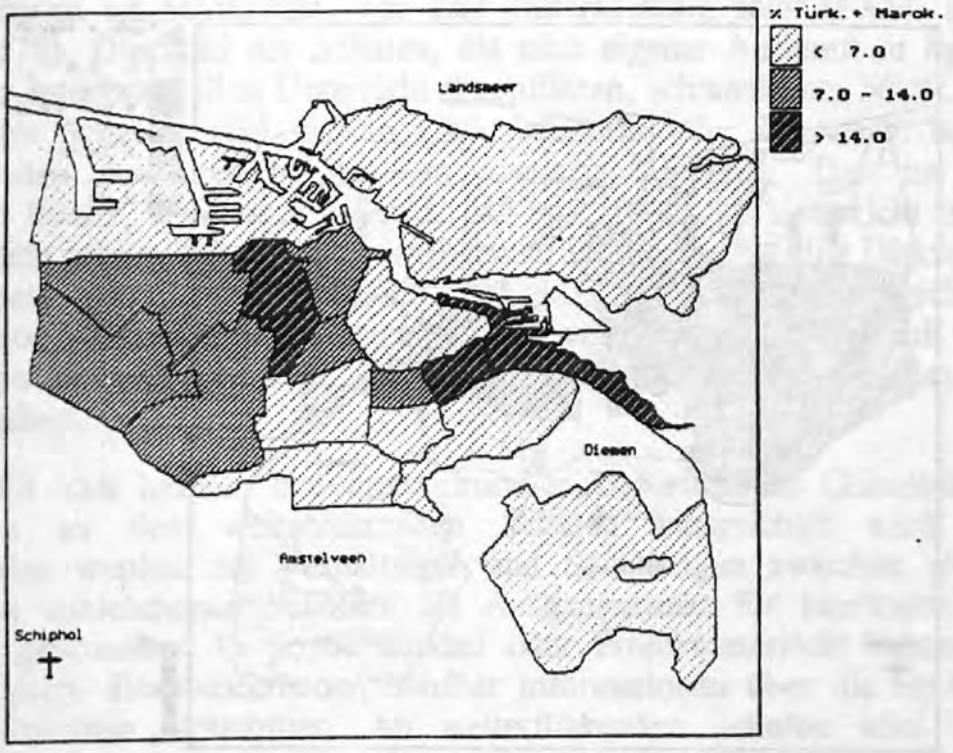


Abb. 7: Der Anteil von Marokkanern, Türken, Asiaten und Deutschen im Süden von Amsterdam am 01.01.1989

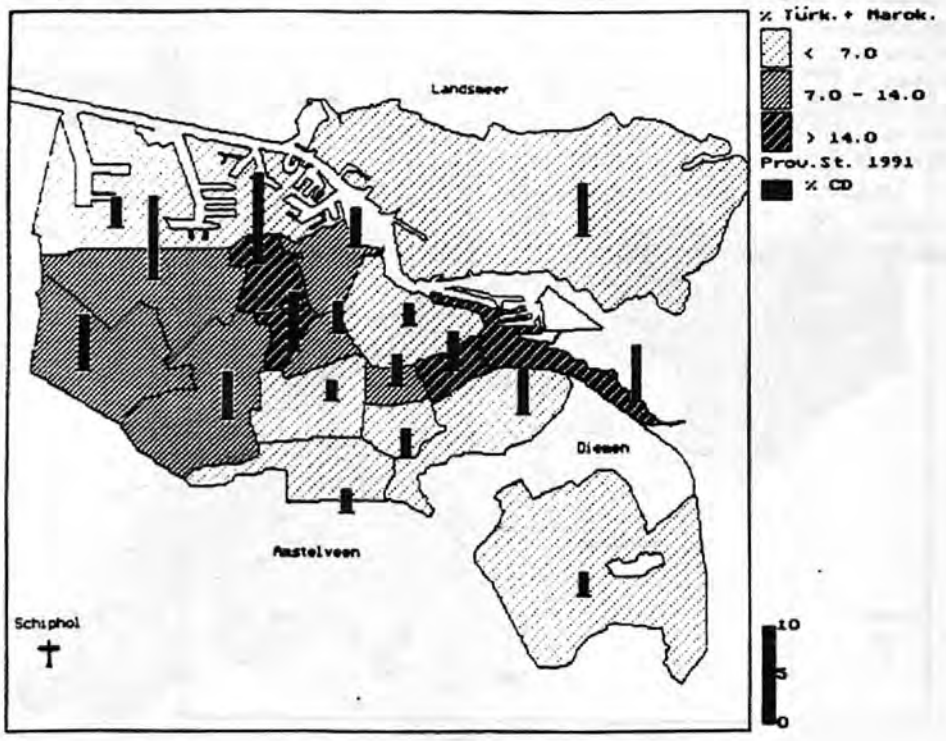
	Marokkaner	Türken	Asiaten	Deutsche	Übrige	Niederländer
Innenstadt	1	1	1	1	9	87
De Pijp	7	4	1	1	7	80
Nieuw Zuid	2	1	1	1	5	90
Buitenveldert	0	0	5	0	4	91

Quelle: AMSTERDAM BUREAU 1989, S. 51-53

halten (s. Abb. 8). Ein gleichartiges Phänomen tritt in anderen west-europäischen Ländern auf. In Frankreich gibt es besonders viele Anhänger der Nationalen Front in der Ile-de-France und in Südostfrankreich, wo viele Portugiesen, Marokkaner und Algerier wohnen (OGDEN 1985).

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, daß die Niederlande in zunehmendem Maße eine multikulturelle Gesellschaft sind. Allerdings müssen zwei geographische Anmerkungen gemacht werden: 1. Die Niederlande haben im Vergleich zu den Nachbarländern im absoluten und im relativen Sinne nicht viele Ausländer. 2. Die Verteilung der Ausländer weist eine starke räumliche Konzentration auf verschiedenen räumlichen Ebenen auf.

Abb. 8: Der Anteil von Wählern der Zentrumsdemokraten und der Anteil von Marokkanern und Türken in Amsterdamer Stadtvierteln 1991



2. Was trägt interkultureller Unterricht zur Erziehung junger Leute in einer multikulturellen Gesellschaft bei?

Die niederländische Regierung hat ab dem 01.08.1989 durch Gesetz bestimmt, daß "im Unterrichtsplan für die weiterführenden Schulen angegeben wird, auf welche Art und Weise beachtet werden muß, daß Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen" (Unterrichtsminister 1989). Diese Verpflichtung schließt an ähnliche Verpflichtungen für den Grundschulunterricht, den Sonderschulunterricht und die Erwachsenenausbildung an. Die drei Unterrichtsziele, die dazu von den Behörden formuliert worden sind, lauten:

"1. Erwerb von Wissen über Merkmale und Ursprünge der Kultur sowohl der autochthonen Bevölkerungsgruppe als auch der in unserem Land lebenden ethnischen Gruppen und Vermittlung von Einsichten in die Art und Weise, wie Werte, Normen, Bräuche und Umstände das menschliche Verhalten bestimmen.
2. Lernen mit Gruppen verschiedener ethnischer und kultureller Herkunft in unserem Land zusammenzuleben.
3. Verhinderung und Überwindung von Vorurteilen, Diskrimination und Rassismus aufgrund ethnischer oder kultureller Unterschiede der Bevölkerungsgruppen".

Es bleibt den Schulen selbst überlassen, den interkulturellen Unterricht zu gestalten. Die Schulaufsicht kontrolliert allerdings die Maßnahmen, die die Schulen auf diesem Gebiet durchführen.

Wie sieht die Praxis des interkulturellen Unterrichts aus? Das Interesse an interkulturellem Unterricht an niederländischen Grundschulen und weiterführenden Schulen ist beschränkt, wie eine Untersuchung zeigt (FASE et al. 1990, S. 178). Die Zahl der Schulen, die nach eigener Auskunft in irgendeiner Form interkulturellen Unterricht durchführen, schwankt um 50 %. Von jeweils zehn Schulen wird nur an einer interkultureller Unterricht erteilt, während vier davon interkulturellen Unterricht planen. Das ist eine betrübliche Bilanz, wenn man bedenkt, daß interkultureller Unterricht in den Grundschulen schon längere Zeit verpflichtend ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem, was die Regierung will, und dem, was in der Praxis geschieht. Es gibt schon interkulturellen Unterricht, aber vor allem an Schulen mit einer Schülerpopulation, die zu über 25 % aus Schülern der ethnischen Minderheiten bestehen.

Weiter stellt sich heraus, daß interkultureller Unterricht an Grundschulen anders als an den weiterführenden Schulen unterrichtet wird. An Grundschulen werden die Verhältnisse und Spannungen zwischen allochthonen und autochthonen Schülern als Ausgangspunkt für interkulturellen Unterricht genommen. In Sonderstunden oder Projektunterricht bekommen dann vor allem die autochthonen Schüler Informationen über die Herkunft ihrer allochthonen Mitschüler. An weiterführenden Schulen wird mehr Gewicht auf die Förderung der Lernergebnisse der allochthonen Schüler gelegt. Betreuung der Schüler, Hilfe bei den Hausaufgaben und kompensatorischer Unterricht ("remedial teaching") werden als Bestandteil des interkulturellen Unterrichts genannt (FASE et al. 1990, S. 181). Die individuelle Förderung der Schüler scheint an weiterführenden Schulen wichtiger als interkultureller Unterricht zu sein.

In Hinblick auf die Gestaltung des interkulturellen Unterrichts wird in der Untersuchung von FASE et al. (1990) festgestellt, daß die interkulturellen Unterrichtsaktivitäten in vielen Fällen nicht auf systematische und geplante Überlegungen zurückgehen. Die vorhandenen Ansätze zu einem interkulturellen Unterricht sind zumeist bescheiden. In den Fächern Sprache, Geschichte, Geographie und Sozialkunde wird die Aufmerksamkeit manchmal auf interkulturelle Themen gelenkt. Außerdem hat die "Stiftung Leerplan Ontwikkeling" (SLO) festgestellt, daß viele ältere Lehrmittel den Bedingungen des interkulturellen Unterrichts nicht mehr genügen (VAN DER VEGT 1987). Erst in den letzten Jahren ist eine Verbesserung zu erkennen. Es werden jetzt auch Lehrmittel entwickelt, die davon ausgehen, daß die Niederlande eine multikulturelle Gesellschaft sind (VAN DE GUCHTE 1989, S. 61; VAN DORP/VAN HELVERT 1985).

Die Frage ist gestellt worden, ob der niederländische Unterricht Schüler auf eine Gesellschaft, die in zunehmendem Maße multikulturell ist, vorbereitet. Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann die Schlußfolgerung nur sein, daß die Praxis des interkulturellen Unterrichts - von einigen Ausnahmen abgesehen - noch viel zu wünschen übrig läßt, trotz der deutlichen Vorgaben auf politischer Seite.

3. Was trägt Geographieunterricht zu der Erziehung junger Leute in einer multikulturellen Gesellschaft bei?

Einige Geographen werden nicht ganz zu Unrecht behaupten, daß Geographieunterricht multikulturelle Bildung ist. Ob man diese Auffassung teilt oder nicht, in den Zielsetzungen des Geographieunterrichts wird schon seit eh und je den fremden Ländern und Völkern Aufmerksamkeit geschenkt. So lautete das Ziel für das Schulfach Geographie in der weiterführenden Schule nach dem Staatslehrplan aus dem Jahre 1975: "Erkenntnisse gewinnen lassen über die Verteilung, die Verschiedenartigkeit und den Zusammenhang der Erscheinungen auf der Erde". Dazu wird bemerkt: "Großer Wert muß auf den von geographischen Untersuchungen erweckten Begriff für 'das Andere' gelegt werden. Hieraus ergibt sich die Erkenntnis von der Relativität der eigenen Kultur. Zugleich drängt sich die Frage auf, wie unsere Haltung diesem Anderen gegenüber ist".

Wer diese Zielsetzung liest, kommt nicht umhin zu folgern, daß das Schulfach Geographie in den Niederlanden schon seit längerer Zeit das anstrebt, was die Regierung 1989 per Gesetz bestimmte. Es sieht so aus, als schlösse sich die Geographie nahtlos an die von der Regierung formulierten Unterziele an in Bezug auf den "Erwerb von Wissen über Merkmale und Ursprünge der Kultur sowohl der autochthonen Bevölkerungsgruppe als auch der in unserem Land lebenden ethnischen Gruppen und die Vermittlung von Einsichten in die Art und Weise, wie Werte, Normen, Bräuche und Umstände das menschliche Verhalten bestimmen". Auch in dem 1990 erschienenen Gutachten "Kernziele für die Grundbildung ("basisvorming") im weiterführenden Unterricht" sind für das Schulfach Geographie Zielsetzungen formuliert worden, in denen die multikulturelle Gesellschaft explizit genannt wird (DEN OUDEN-DEKKERS et al. 1990, S. 54-56):

"1. Schüler können die Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft unter anderem im Zusammenhang mit den Konsequenzen für die Raumordnung erklären.
2. Schüler können die räumliche und gesellschaftliche Segregation der ethnischen Minderheiten in Städten anhand von Beispielen erläutern, im Zusammenhang mit anderen Erscheinungen sehen und sich dazu eine Meinung bilden".

Ist es jetzt vielleicht so, daß das Schulfach Geographie in seinen Zielsetzungen schon die multikulturelle Gesellschaft berücksichtigt, aber nicht in der Praxis? Erklärt das das Plädoyer der niederländischen Regierung vom Jahre 1989, interkulturellen Unterricht in den Lehrplan aufzunehmen? Wer die Realität des niederländischen Geographieunterrichts kennt, weiß es besser. An verschiedenen Stellen wird nämlich im niederländischen Geographieunterricht auf die Tatsache eingegangen, daß die Niederlande in zunehmendem Maße eine multikulturelle Gesellschaft sind:

a) In den unteren Klassen werden Schüler von 12 bis 15 Jahren mit der Bevölkerungssituation in den Niederlanden konfrontiert. Dabei behandeln die am meisten gebrauchten Schulbücher so wie "De Geo Geordend" (DRAGT et al. 1988) die Zusammensetzung, Herkunft und Wohngebiete der Ausländer in den Niederlanden. Eins der neuesten Geographielehrbücher für den weiterführenden Unterricht, "Wereldbeeld" (DE RIJKE 1991), widmet sogar einen großen Teil des ersten Schuljahres dem Thema "Alle Niederländer". Darin wird den verschiedenen ethnischen Gruppen in den Niederlanden viel Aufmerksamkeit gewidmet.

b) In den oberen Klassen der HAVO und VWO sind gerade in Hinblick auf die vielen Marokkaner und Türken, die in den Niederlanden leben, Marokko (VWO ab 1991) und die Türkei (LBO/MAVO ab 1993) als Abschlußthemen im Examen ausgewählt worden. Auf diese Weise bekommen die Schüler über den Geographieunterricht ein Bild vom Herkunftsland vieler Ausländer. Und in Hinblick auf die multikulturelle Situation in den Niederlanden selbst lernen 15- bis 18jährige Schüler über das feststehende Prüfungsthema "Bevölkerungsgeographie" das eine oder andere über Zusammensetzung, Wohnsegregation und Probleme der Ausländer in den Niederlanden.

Moderner Geographieunterricht in den Niederlanden berücksichtigt durchaus die Notwendigkeit des Erwerbs von Kenntnissen über verschiedene Aspekte der multikulturellen Gesellschaft. Unter diesem Gesichtspunkt wäre es durchaus nützlich, wenn der Unterrichtsminister einmal würdigen würde, was die Geographie auf dem Gebiet der multikulturellen Bildung bereits leistet. Aber auf der anderen Seite muß zugegeben werden, daß der Beitrag des Geographieunterrichts an einigen Punkten noch verbessert werden kann. Ohne vollständig sein zu wollen, sind drei Punkte zu erwähnen:

1. Das Vorwissen der Schüler

Der niederländische Geographieunterricht berücksichtigt die Unterschiede zwischen Schülern nur wenig. Von integriertem Unterricht im Rahmen der Klasse ist an den meisten Schulen keine Rede. Geographieunterricht wird schwieriger, je mehr sich die Herkunft der Schüler unterscheidet. Vorurteile der autochthonen und allochthonen Schüler unterscheiden sich oft sehr stark. Eines der Probleme, die allochthone Schüler im niederländischen Unterricht haben, ergibt sich aus dem folgenden Interview mit einer chinesischen Dolmetscherin in Amsterdam. Diese Frau hat eine Stelle als Betreuerin von chinesischen Schülern im niederländischen weiterführenden Unterricht:

Frage: Haben chinesische Kinder in den Niederlanden abgesehen von der Sprache noch andere Probleme im Geographieunterricht?
Antwort: Ja, zunächst kennen sie bestimmte Begriffe nicht, wie zum Beispiel "Schleuse" oder "Überschwemmungsgebiet". Zum andern ist ihre Mobilität gering, sie kommen nicht aus der Stadt heraus.
Frage: Letzteres erscheint nicht typisch für Chinesen, sondern für arme Leute

zu sein. Wie steht es mit den reichen Chinesen?
Antwort: Die meisten Chinesen in den Niederlanden sind nicht reich. Und reiche Chinesen fahren nur öfter nach Hong-Kong.
Frage: Aber die Kinder sehen doch fern, und dann sehen sie doch die Niederlande?
Antwort: Sie sehen kaum Informationssendungen über die Niederlande.
Frage: Haben Sie Vorschläge zur Verbesserung des Geographieunterrichts in Bezug auf die Chinesen?
Antwort: Ich empfehle viele Ausflüge, um ihnen zu zeigen, wie die Schleusen und Überschwemmungsgebiete und Polder und Moränen aussehen.
Frage: Ausflüge sind im niederländischen Unterricht nicht leicht zu organisieren. Gibt es eine Alternative?
Antwort: Man sollte mehr Dias, Karten, Photos und gute Videoprogramme einsetzen.

Es stellt sich also heraus, daß nicht nur die Sprache für allochthone Schüler ein Problem ist, sondern auch die geringe Vertrautheit mit der geographischen Realität, über die gesprochen wird. Die chinesische Dolmetscherin macht Vorschläge, wie dieser Rückstand der allochthonen Schüler aufzuheben ist. Aus dem Interview ließe sich aber auch folgern, daß die Ausgangssituation der Schüler mehr berücksichtigt werden muß. Es ist jedoch im niederländischen Unterricht selten gebräuchlich, mit Hilfe eines Vortests die Ausgangssituation der Schüler festzustellen. Das hat viele Nachteile. Was messen wir eigentlich, wenn wir Schüler nach einer Reihe von Stunden eine Prüfung machen lassen? Etwas mehr wissenschaftliche Distanz der Lehrer hätte eine gute Wirkung auf den Unterricht. Viel zu wenig machen sich niederländische Lehrer klar, was ihre Schüler wissen und was nicht, und welche Vorstellungen und Vorurteile diese Schüler haben. Es ist deshalb notwendig, daß Untersuchungen des fachbezogenen Vorwissens in realen Unterrichtssituationen stattfinden, damit die Effektivität des Geographieunterrichts erhöht werden kann. Dies gilt nicht zuletzt auch für den Unterricht über multikulturelle Angelegenheiten, wobei die Identifikation wenig differenzierter oder gar mangelhafter Vorstellungen sowohl bei autochthonen als auch bei allochthonen Schülern von größter Wichtigkeit ist.

2. Das Engagement der Schüler

Geographieunterricht beabsichtigt, bei Schülern Verständnis für andere Länder und Völker zu erwecken. Das bedeutet, daß neben Kenntnissen über andere Länder und Völker auch das Engagement gegenüber diesen Ländern und Völkern zu berücksichtigen sein wird. Noch dominiert die Wissensvermittlung im niederländischen Geographieunterricht. Die Schulbücher sind hauptsächlich kognitiv ausgerichtet. Man bekennt sich zwar schon zu affektiven Zielsetzungen, aber meistens wird es dem einzelnen Lehrer überlassen, das umzusetzen. Dies wird öfters durch die These begründet, daß man erst etwas kennen muß, um wählen zu können. Bevor man also in einer bestimmten Situation zur Meinungsbildung übergeht, muß man zunächst einmal

etwas wissen. Auch VAN WESTRHENEN (1984, S. 596) befürwortet eine Änderung von Einstellungen im Geographieunterricht über eine Kopplung von kognitiven und affektiven Elementen.

Andererseits kann jedoch gesagt werden, daß das Engagement in bestimmten Situationen den Erwerb von Information stimuliert. Eine spannende Geschichte macht neugierig und kann zur Suche nach Hintergrundinformationen führen. Gerade bei einem Unterricht über andere ethnische Gruppen und ihre Besonderheiten erscheint es sehr wichtig, von Anfang an Gefühle des Engagements zu wecken.

Ein Beispiel für spannendes interkulturelles Unterrichtsmaterial ist das Lehrwerk "Chinesen in Ost und West" (TSJENG/VAN DIJK 1989; s. Abb. 9). Es besteht aus vier Schülerheften, die jedes für sich eine historische Periode beschreiben. Die vier Perioden werden durch eine Geschichte miteinander verbunden. Drei Schulfreunde mit chinesischer, italienischer bzw. friesischer Abstammung nehmen den Leser auf eine Reise durch die Zeit mit. Während dieser Reise machen sie merkwürdige Entdeckungen. Das erste Heft mit dem

Abb. 9.: Die interkulturelle Unterrichtsmethode im Lehrwerk "Chinesen in Ost und West"

Quelle: TSJENG/VAN DIJK 1990

Titel "Handel und Wandel" beginnt mit einem Besuch, den das chinesische Mädchen Mei-Ling und ihre Klassenkameraden Toni und Klaas bei ihrem Opa machen. Opa Wu erzählt den drei Kindern die spannende Geschichte seiner Reise über Land von China bis zu den Niederlanden im Jahre 1920.

In jedem der vier Bücher liegt der Akzent auf einem bestimmten Aspekt der Beziehung zwischen China einerseits und Europa unter besonderer Betonung der Niederlande andererseits. Die Beziehung zwischen China und Europa gibt es schon seit Jahrhunderten. Sie hat wichtige Folgen für beide Kulturgebiete gehabt. In China gab es Produkte, die in Europa begehrt wurden (unter anderem Seide, Porzellan und Tee). Dort wurden sehr früh Erfindungen gemacht, die Europa drastisch verändert haben (unter anderem Papier, Buchdruck, Schießpulver und Kompaß). Später hatte auch Europa das eine oder andere, insbesondere auf dem Gebiete der Technologie, zu bieten.

Das Unterrichtsmaterial ist für 10- bis 12jährige chinesische und nichtchinesische Grundschüler geschrieben worden. Das Material ist erfolgreich an sechs Grundschulen in ethnisch heterogenen und homogenen Gruppen getestet worden. Das Lehrwerk ist zunächst als Material zum Spracherwerb (Sprachverständnis und Wortschatzerweiterung) gedacht, es kann aber auch zur Weltorientierung benutzt werden. Neben den Geschichten gibt es Aufgaben sowohl für heterogene Gruppen als auch für chinesische Kinder, die Niederländisch lernen. Das Lehrerhandbuch gibt außerdem viel Hintergrundinformation und Unterrichtsvorschläge. Sehr geschickt wird in diesem Lehrwerk also mit den Augen von Kindern erlebt und zugleich eine Verbindung zwischen verschiedenen kulturellen Welten hergestellt. Die Abenteuer der Kinder in der Geschichte verbindet als roter Faden die Umwelt hier mit der Umwelt in anderen Ländern und anderen Zeiten.

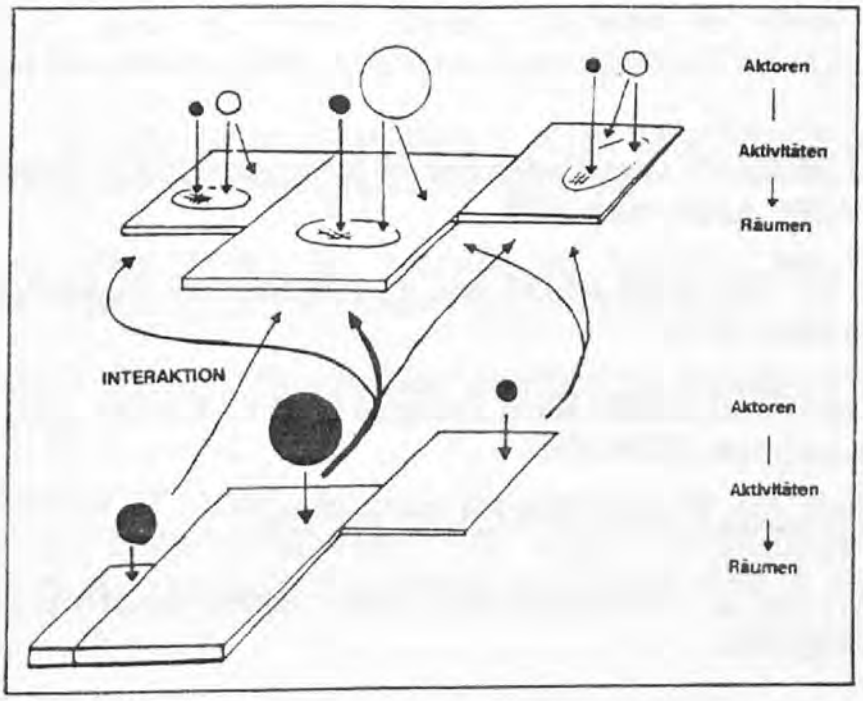
Es gibt in den Niederlanden kein großes Angebot an interkulturellem geographischem Unterrichtsmaterial. Es gibt jedoch zahlreiche lokale Initiativen von Schulen oder Lehrern. Ziemlich neu ist eine Reihe von Unterrichtsbüchern für interkulturellen Unterricht, die von der Abteilung Minderheitenstudien der Reichsuniversität in Leiden produziert wurde. Die Entwicklung dieser Art von Unterrichtsmaterial für den Geographieunterricht in multikulturellen Gesellschaften verdient mehr Aufmerksamkeit. Auch in England drängt die Geographical Association darauf. WALFORD (1985) entwickelte eine entsprechende Checkliste für englische Geographielehrer, an Hand derer sie prüfen können, auf welche Weise sie durch ihren Geographieunterricht einen Beitrag zur Ausbildung von Schülern in einer multikulturellen Gesellschaft leisten können. Bei interkulturellem Geographieunterricht ist es notwendig, die multikulturellen Aspekte der eigenen Umgebung zu erkunden bzw. Kontakte zu Schulen in einer anderen kulturellen Situation herzustellen.

3. Die Strukturierung der Fachinhalte

Eine systematische regionale Geographie wird im niederländischen Geographieunterricht wenig praktiziert. Auch in den zitierten Grundsätzen für inter-

kulturellen Unterricht ist davon nicht die Rede. Bei der Behandlung von Marokko wird kein Vergleich mit der Türkei oder mit anderen Gebieten rund um das Mittelmeer, woher viele niederländische Ausländer kommen, gemacht. Dabei könnte gerade eine derartige Methode den Schülern einen Halt bieten, um die enorme Menge an Information zu strukturieren. Es empfiehlt sich dabei ein Interaktionsmodell (s. Abb. 10), wobei die Schüler mit zwei Gruppen von Aktoren und zwei Gruppen von Ländern konfrontiert werden.

Abb. 10: Interaktionsmodell über Arbeitsmigration



Quelle: VAN DER SCHEE 1991

Der Transferwert der erworbenen Kenntnisse kann vergrössert werden, wenn die Schüler auf die Generalisierungen und Theorien aufmerksam gemacht werden, die zu den Fakten gehören, so wie es HOEKVELD/SCHOENMAKER/VAN WESTRHENEN (1989) feststellen. Die Verbindung von faktischen und methodischen Kenntnissen führt zu regionalem Wissen, das mehr ist als eine Sammlung von interessanten, aber unverbundenen Fakten. VAN WESTRHENEN forderte 1984 am Schluß eines Artikels über Werte und Einstellungen im Geographieunterricht, daß es äußerst wichtig ist, daß man sich über den Beitrag besser strukturierter regional-geographischer Lerninhalte zu einer nuancierteren Beurteilung von Situationen in der Welt Gedanken macht.

4. Empfehlungen für die internationale Erziehung im Geographieunterricht

Zusammenfassend ist zu sagen, daß bei der Entwicklung von interkulturellem Unterrichtsmaterial durch Geographen, mehr als früher die Aufmerksamkeit

1. dem Vorwissen und den Vorurteilen der Schüler, 2. einem fesselnden Lernweg und 3. einer systematischen regionalen Geographie mit hoher Transferleistung gewidmet werden muß.

Um dies zu verwirklichen, ist es notwendig, daß dem Geographieunterricht an niederländischen Schulen mehr Raum gegeben wird. Die Kürzungen des Faches Geographie im weiterführenden Unterricht stehen im Widerspruch zu dem Wunsch der Regierung nach einer Förderung des interkulturellen Unterrichts. Darüber hinaus ist es wünschenswert, daß unterrichtsgeographische Zentren geschaffen werden, wo Unterrichtsmaterial für interkulturellen Unterricht entwickelt wird.

Literatur

AMSTERDAM BUREAU voor Onderzoek en Statistiek (Hrsg.): Amsterdam in cijfers 1988-1989. Amsterdam 1989.

ANKERSMIT, T., Th. ROELANDT und J. VEENMAN: Minderheden in Nederland. Den Haag 1990.

BOSMAN, F. und E. ESCHER: Klein Shanghai moet de Zeedijk redden. Het Parool (Amsterdam) vom 06.04.1991.

CBS (Hrsg.): Statistisch Zakboek 1987. Voorburg 1987.

DORP, N. VAN und K. VAN HELVERT: Intercultureel onderwijs is kleur bekennen. Tilburg 1985.

DRAGT, H., W.A. HOFLAND und R. TAMSMA (Hrsg.): De Geo Geordend, Deel 3C-D und Deel 3HV, Thema's uit Nederland. Amsterdam 1988.

FASE, W., S.C.A. KOLE, C.A.G.M. VAN PARIDON und V. VLUG: Vorm geven aan intercultureel onderwijs. De Lier 1990.

GUCHTE, C. VAN DE: Intercultureel betekent veel. Enschede 1989.

HOEKVELD, G.A.: Over de methodiek van de regionale geografie. In: HOEKVELD, G.A., G. SCHOENMAKER und J. VAN WESTHRENEN (Hrsg.): Wijkende Grenzen. Amsterdam 1989, S. 19-44 (= Netherlands Geographical Studies 103).

HOEKVELD, G.A., SCHOENMAKER, G. und J. VAN WESTRHENEN (Hrsg.): Wijkende Grenzen. Amsterdam 1989 (= Netherlands Geographical Studies 103).

HOFKAMP, M. und W. WESTERMAN: Chinese scholen - Chinezen scholen. Hoevelaken 1990.

OGDEN, P.: France: recession, politics and migration policy. In: Geography 70 (1985), S. 158-162.

OUDEN-DEKKERS, M.J.H. DEN et al.: Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Den Haag 1990.

MINISTERIE van Onderwijs en Wetenschappen: Wetswijziging. Uitleg (Den Haag) vom 17.06.1989.

RIJKE, A. DE: Wereldbeeld 1. Leiden 1991.

TSENG, F. und U. VAN DIJK: Chinezen in Oost en West. Amsterdam/Hoevelaken 1989 (= Chinees Leermiddelen Project).

VEEN, W., L. MES, M. VAN MEURS, J. VAN DER SCHEE und B. VAN HEIJNINGEN: Bevolkingsgeografie. Meppel 1989.

VEGT, N. VAN DER: Op vooroordelen bekeken; het toetsen van leermiddelen voor intercultureel onderwijs. Enschede 1987.

WALFORD, R. (Hrsg.): Geographical education for a multi-cultural society. Sheffield 1985.

WESTRHENEN, J. VAN: Waarden en attitudes in het aardrijkskunde-onderwijs. In: KOUWENHOVEN, A.O., G.A. DE BRUINJE und G.A. HOEKVELD (Hrsg.): Geplaatst in de tijd. Amsterdam 1984, S. 578-597.

DER BEITRAG DES BILINGUALEN DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN GEOGRAPHIEUNTERRICHTS ZUR INTERNATIONALEN ERZIEHUNG

Robert Weber (Bochum)

1. Ziele und Organisation des bilingualen Bildungsganges in Nordrhein-Westfalen

Als Ziel des bilingualen Bildungsganges wird in den Empfehlungen des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) die "annähernde Zweisprachigkeit" der Schüler genannt. Hierunter wird sowohl die Sprachkompetenz als auch die Sachkompetenz verstanden, die es den Schülern ermöglicht, "über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur" mit französischen Partnern in Französisch zu kommunizieren (DER KULTUSMINISTER 1988, S. 6).

Während die Empfehlungen eher die zu erwerbende Sprachkompetenz im technischen Sinn betonen, sollte darüber hinaus auf der Verhaltensebene die "transnationale Kommunikationsfähigkeit" im Sinne der "Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht" (BAUMGRATZ et al. 1982) angestrebt werden. Es geht dabei um die Fähigkeit, die eigene - geographisch, historisch, soziokulturell bedingte - Wahrnehmung und Interpretation der Wirklichkeit in Beziehung setzen zu können zur ebenso bedingten Wahrnehmung der Kommunikationspartner. Dies bedeutet folglich mehr als nur den (schwierigen) Abbau der eigenen Vorurteile, sondern auch das Erlernen des Umgangs mit den Vorurteilen anderer.

Zur curricularen Organisation des bilingualen Bildungsganges in der Sekundarstufe I erging einheitlich für die deutsch-französischen wie für die deutsch-englischen Züge der RdErl. v. 13.05.1985 - III A 4.44-61/0 Nr. 443/85 ("Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums"), (DER KULTUSMINISTER 1988, S. 100-102). Die Gestaltung des bilingualen Zuges in der Sekundarstufe II und der bilingualen Abiturprüfung regelt die Verwaltungsvorschrift "Bilinguale Bildungsgänge" (Anlage 1 zur "Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26b SchVG-APO-GOST)" vom 28. März 1979, zuletzt geändert durch Verordnung vom 22.06.1988 (SGV.NW.223), s. DER KULTUSMINISTER 1988, S. 100-102). Der organisatorische Aufbau des bilingualen Bildungsganges ist in Abb.1 schematisch dargestellt.

Die Gesamtstundenzahl für die Sekundarstufe I beträgt nach dem "NRW-Modell" in der ersten Fremdsprache 28 und in den bilingualen Sachfächern 16 Wochenstunden (davon i.d.R. sieben in Erdkunde). Damit weist NRW nicht

Abb. 1: Stundenverteilung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften des bilingualen Zweigs nach dem NRW-Modell

Klasse	F	EK_{b11} oder Ge_{b11}			Kunst/Sport
13	6	3			
12	6	3			kann ab Klasse
11/2	6	3			6 bilingual
11/1	6_3	3			unterrichtet
		EK_{b11}	Pol_{b11}*	Ge_{b11}*	werden
10	3	-	2	2	
9	3	2	-	2	
8	4	2	3_2		
7	4	3_2			
6	7_5				
5	7_5				

Anm.: Tiefgestellte Zahlen geben die Vergleichswerte für den nicht-bilingualen Zweig an (RdErl. d. Kultusministers v. 13.05.1985 GABI. NW, S. 340 und MÄSCH 1981, S. 18).

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

nur das größte Stundenvolumen für den bilingualen Zweig aus, sondern mißt auch den bilingualen Sachfächern die meiste Bedeutung im Vergleich zu den übrigen Bundesländern zu.

Als Adressaten des bilingualen deutsch-französischen Zweiges gelten die muttersprachlich deutschen Schüler; es ergibt sich aber verständlicherweise eine Attraktivität des bilingualen Zweiges für frankophone oder bereits zu Hause bilingual deutsch-französisch erzogene Schüler. Da keine Gesamtzahlen über den Anteil ausländischer Schüler im bilingualen Zweig in NRW vorliegen, sind im folgenden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung an fünf Gymnasien in NRW aufgeführt (s. Tab. 1).

Mit dem Abschluß des deutsch-französischen Vertrages am 22.1.1963 wurde die Grundlage für eine intensivere kulturelle und auch schulpolitische Zusammenarbeit zwischen Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland gelegt. An französischen Lycées entstanden sogenannte "Sections bilingues", in ihnen war jedoch das zweisprachige Konzept noch nicht voll ausgebaut. Erst neuere Entwicklungen haben in Frankreich die "Lycées internationaux", die mit dem "Baccalauréat à option internationale" abschließen, zum französi-

Tab. 1: Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler aus binationalen Familien

Nationalität der Eltern	nicht bilingualer Zweig	bilingualer Zweig
deutsch/deutsch	230 (81,3%)	243 (71,5%)
deutsch/sonstige	27 (9,5%)	41 (12,1%)
deutsch/französisch	0 (0,0%)	25 (7,4%)
französisch/französisch	0 (0,0%)	9 (2,6%)
französisch/sonstige	2 (0,7%)	1 (0,3%)
sonstige/sonstige	23 (8,1%)	13 (3,8%)
keine Angaben	1 (0,4%)	8 (2,4%)

schen Pendant des deutschen "bilingualen Bildungsganges" entstehen lassen (MÄSCH 1989, S. 39).

In der Bundesrepublik begannen die Schulversuche mit dem "bilingualen Bildungsgang" 1969. Außer Schleswig-Holstein und den fünf neuen Bundesländern haben alle Bundesländer bilinguale Zweige an Schulen der Sekundarstufe eingerichtet, so daß die Gesamtzahl auf 47 Gymnasien, 2 Realschulen und 1 Gesamtschule im Jahr 1991 angestiegen ist (SEKRETARIAT 1991).

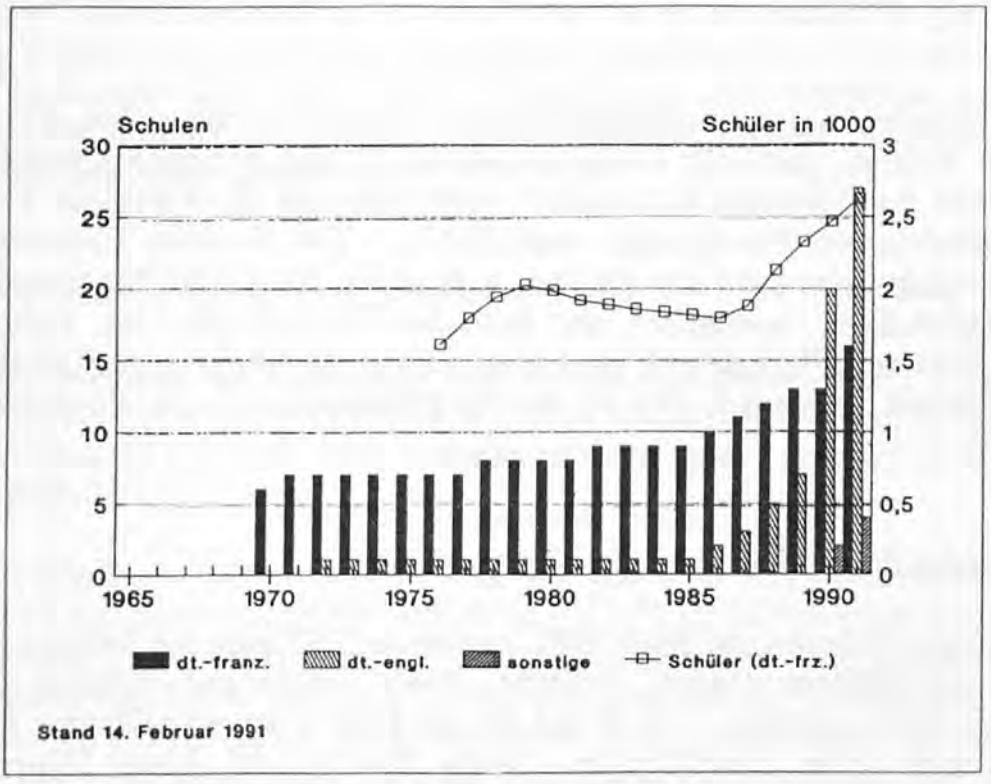
Die Entwicklung des bilingualen Bildungsganges in Nordrhein-Westfalen ist gekennzeichnet durch eine stetige Zunahme der Gymnasien mit bilingualem deutsch-französischem Zweig seit Einführung dieser Konzeption 1970. Heute existieren 16 Schulen dieses Typs in Nordrhein-Westfalen. Seit 1988 hat jedoch der verstärkte Ausbau der bilingualen deutsch-englischen Zweige (1991, S. 26) dazu geführt, daß in Zukunft hier der Schwerpunkt im bilingualen Bildungsgang liegen wird (Abb. 2).

Lernpsychologische und fachdidaktische Erkenntnisse über den bilingualen Unterricht entstammen wegen der längeren Erfahrung hauptsächlich dem bilingualen deutsch-französischen Konzept. Er bietet sich daher eher für eine empirische Untersuchung dieser Konzeption an. Es soll aber versucht werden, die für das bilinguale Konzept als solches gültigen Erkenntnisse herauszuarbeiten.

2. Stellung und Aufgabe des Geographieunterrichts im bilingualen Bildungsgang

MÄSCH (1989, S. 283) bezeichnet die bilingual unterrichteten Sachfächer als das "Kernstück des bilingualen Bildungsganges", da in ihnen, anders als im

Abb. 2: Entwicklung der Zahl bilingualer Schulen und Abiturienten in NRW



Sprachunterricht, die Fremdsprache nicht Lerngegenstand ist, sondern - der realen Sprechsituation angemessener - als Kommunikationsmittel dient. So entsteht schließlich eine authentische Kommunikationssituation, eine natürliche Vorbereitung auf spätere Sprechsituationen (MEUSMANN 1987, S. 29). Die bilingualen Sachfächer werden zweisprachig - in der Muttersprache und der jeweiligen 1. Fremdsprache - unterrichtet, wobei der fremdsprachliche Anteil kontinuierlich ansteigen soll. Es muß den Schülern jedoch immer die Möglichkeit eingeräumt werden, sich spontan in ihrer Muttersprache zu äußern, so daß die Priorität der Sachebene über die Sprachebene erhalten bleibt.

Der Geographieunterricht, i.d.R. das erste bilinguale Sachfach, hat sich aus mehreren Gründen als besonders geeignet für die bilinguale Konzeption erwiesen. Die im Geographieunterricht Verwendung findenden Medien (Karten, Diagramme, Tabellen) liefern die notwendigen französischen Begriffe und erleichtern durch die Verknüpfung von nonverbaler und verbaler Information das Verständnis der fremdsprachlich vermittelten Sachverhalte. Deren Verbalisierung kann in einer ersten Beschreibungsphase (z.B. in Klasse 7) erfolgen. Zusätzlich deckt der Geographieunterricht mit seiner naturwissenschaftlichen Komponente auch den "discours scientifique" ab, der wegen des Fehlens (bzw. Nichteignung) der naturwissenschaftlichen Fächer als bilinguale Sachfächer sonst zu kurz käme. Schließlich ist die Beschäftigung mit den idiographischen und nomothetischen Aspekten fremder Kulturen und der durch sie erfolgenden Gestaltung des Raumes eine der zentralen

geographischen Fragestellungen, so daß sich hieraus für den Geographieunterricht besondere Aufgaben innerhalb der bilingualen Konzeption ergeben.

Um dem mit der bilingualen Konzeption verbundenen bikulturellen Aspekt gerecht zu werden, muß der Geographieunterricht die geographisch-kulturellen Anteile der "civilisation française" vermitteln und ein Verständnis der deutsch-französischen Beziehungen ermöglichen. Das bewußte Einbringen der Betrachtungsweise des Partnerlandes, z.B. durch die Arbeit mit französischen Schulbüchern, ermöglicht ein kritisches Hinterfragen der eigenen "Bilder", Wertvorstellungen und Interessen. Der so praktizierte häufige Perspektivenwechsel verhindert, daß die bereits gefällten Urteile zu Vorurteilen "erstarren".

3. Empirische Ergebnisse

In den Monaten Februar und März 1991 wurden an 5 Schulen mit bilingualem Zweig in den Städten Aachen, Bochum, Bonn, Düren und Münster 623 Schüler der Jahrgangstufen 5, 7, 9 und 12 mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens nach ihren Einstellungen, ihrem Wissen und ihrem Informationsverhalten gegenüber Menschen aus anderen Ländern befragt. Die Auswertung erfolgte in SPSS/PC+ mit dem Ziel, eventuelle Unterschiede zwischen den bilingualen Schülern und einer nicht bilingualen Kontrollgruppe zu ermitteln. Die folgenden zwei Fragen sollen auf der Basis des statistischen Materials beantwortet werden:

1. Welche Veränderungen bewirkt der bilinguale Bildungsgang bei den Schülern ?
2. Wie beurteilen die Schüler den bilingualen Geographieunterricht ?

3.1. Veränderungen auf der kognitiven Ebene

Die zweifaktorielle Varianzanalyse (Jahrgangstufe/Bilingualität) zeigt signifikant (Signifikanzniveau: 5 %) die zu erwartende Wissensprogression in allen Teilbereichen des "Wissenstests" von der 5. zur 12. Jahrgangstufe. In den Aufgabenbereichen "Landeskunde" (Frankreich, England, Deutschland) und "Topographie" (Frankreich, England, Deutschland) waren die Ergebnisse der bilingualen Schüler signifikant besser ("Landeskunde": $F = 49.84$; $df = 1$; $p = 0.00$. "Topographie": $F = 75.21$; $df = 1$; $p = 0.00$).

Bei den zwölf Aufgaben zur Allgemeinen Geographie zeigten zehn bei der erreichten Punktzahl keine signifikanten Unterschiede zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern. Jede Gruppe beantwortete jeweils eine Aufgabe signifikant besser als die andere. Ebenfalls wies eine Aufgabe zu geographischen Fähigkeiten keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf.

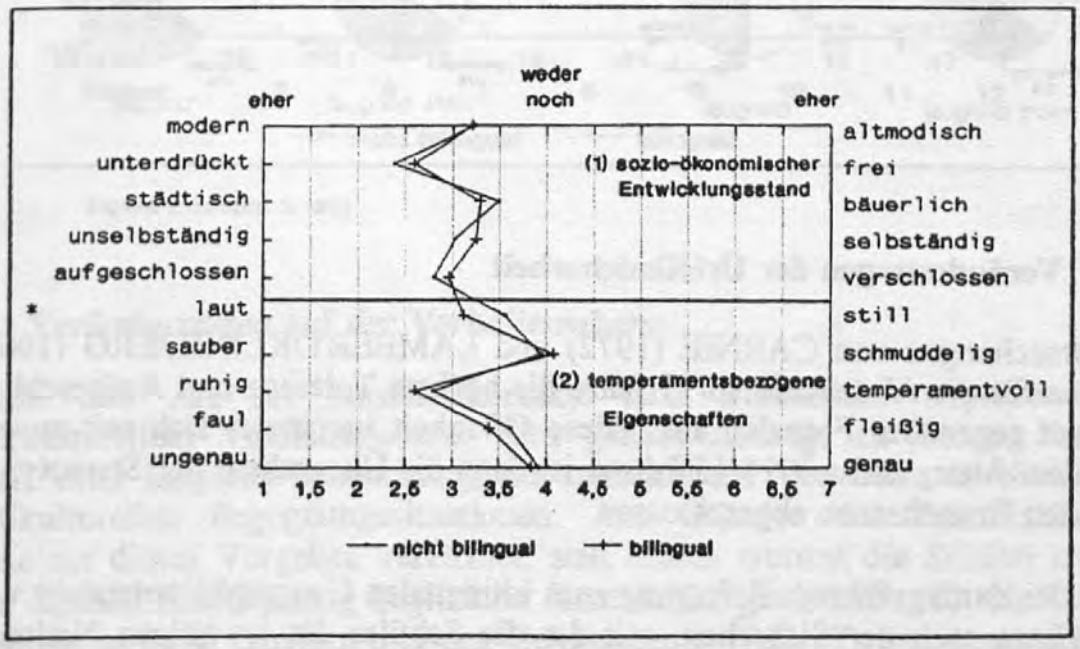
Die empirische Überprüfung zeigt, daß der bilinguale Geographieunterricht trotz des zusätzlichen Spracherwerbs nicht zu einem Minus an geographischem Wissen führen muß. Die erweiterten landeskundlichen und topographischen Kenntnisse über das Land der Fremdsprache sind vermutlich vorrangig Resultat des intensivierten Fremdsprachenunterrichts und nur zum Teil des bilingualen Geographieunterrichts.

3.2. Veränderungen auf der affektiven Ebene

Die Untersuchung der nationalen Stereotypen erfolgte mit Hilfe einer Liste von zehn semantischen Differentialen zu den beiden Faktoren sozio-ökonomischer Entwicklungsstand und temperamentsbezogene Eigenschaften (nach SCHÄFER 1973).

Ein Vergleich der Mittelwerte (T-Test auf dem 5 % -Signifikanzniveau) für bilinguale und nicht bilinguale Schüler der 9. und 12. Jahrgangstufe zeigte bei 40 semantischen Differentialen nur 2 signifikante Abweichungen (Franzosen: laut - still; Engländer: städtisch - bäuerlich), so daß im wesentlichen davon ausgegangen werden kann, daß es durch den bilingualen Geographieunterricht nicht zu signifikanten Änderungen der nationalen Stereotypen kommt. Abb. 3 zeigt diese Übereinstimmung zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern am Beispiel des "Franzosen"-Stereotyps.

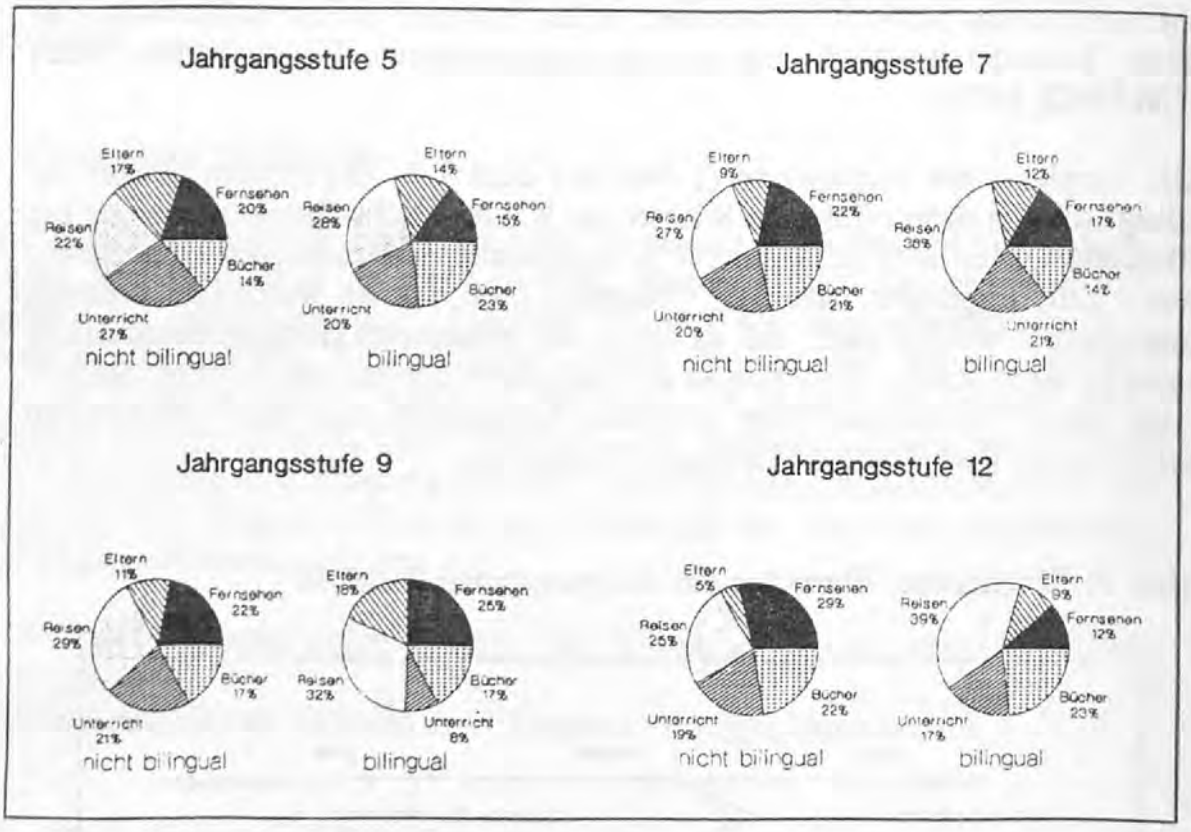
Abb. 3: "Franzosen"-Stereotyp der Jahrgangstufen 9 und 12



Anm.: * = signifikante Abweichung zwischen beiden Gruppen

Offensichtlich sind andere Informationsquellen wichtiger und prägender für die Übernahme nationaler Stereotypen als die Institution Schule, selbst wenn diese den Themenkomplex "nationale Stereotype" ausgesprochen thematisiert, wie dies die bilinguale Konzeption tut. Die Schüler selbst gaben zu etwa 20% den Unterricht als Informationsquelle über "fremde Völker" an (Ausnahme Jahrgangstufe 9 bilingual: 8 %). Damit rangiert der Unterricht deutlich hinter Reisen und Fernsehen als Informationsquellen (Abb. 4).

Abb. 4: Informationsquellen der Schüler über fremde Völker



3.3. Veränderungen der Urteilssicherheit

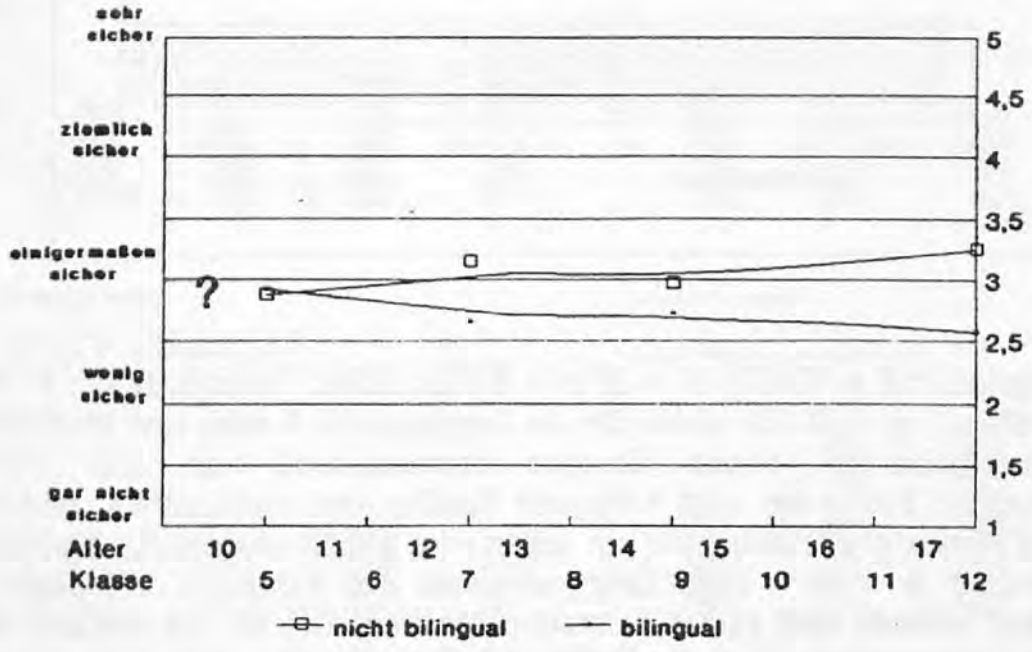
Untersuchungen von CARNIE (1972) und LAMBERT/KLINEBERG (1967) weisen für die Altersstufe 10/11 Jahre die höchste Toleranz und Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden aus. Diese Offenheit verringert sich mit zunehmendem Alter, und mit 14/15 Jahren ist dann die Übernahme der Stereotypen von den Erwachsenen abgeschlossen.

Teil der durchgeführten Befragung zum bilingualen Geographieunterricht war die Frage nach der Sicherheit, mit der die Schüler die jeweiligen Nationen beurteilt haben. Abb. 5 zeigt die Entwicklung der Urteilssicherheit von bilingualen und nicht bilingualen Schülern von der Jahrgangstufe 5 bis 12. Ausgehend von der 5. Klasse, wo beide Gruppen denselben Durchschnittswert der Urteilssicherheit aufweisen, werden die nicht bilingualen Schüler mit zuneh-

mendem Alter in ihrem Urteil über fremde Völker immer sicherer, wohingegen die bilingualen Schüler eine Entwicklung zu "weniger sicher" durchmachen. Die varianzanalytische Auswertung ergab einen signifikanten Effekt der Variablen "Bilingualität" ($F = 3.814$; $df = 1$; $p = 0.05$).

Diese größere Unsicherheit beim Urteilen über fremde Völker hat vermutlich geringere "Starrheit des Urteils" und größere Lernbereitschaft zur Folge. Die günstige Situation für "interkulturelles Lernen" in der Orientierungsstufe (KROSS 1983) wird somit im bilingualen Zweig bis in die Oberstufe hinein verlängert und wirkt sich dabei weniger durch "richtigere Bilder" vom Fremden, als vielmehr durch größere Vorsicht bei der Beurteilung aus.

Abb. 5: Sicherheit im Urteil über fremde Völker



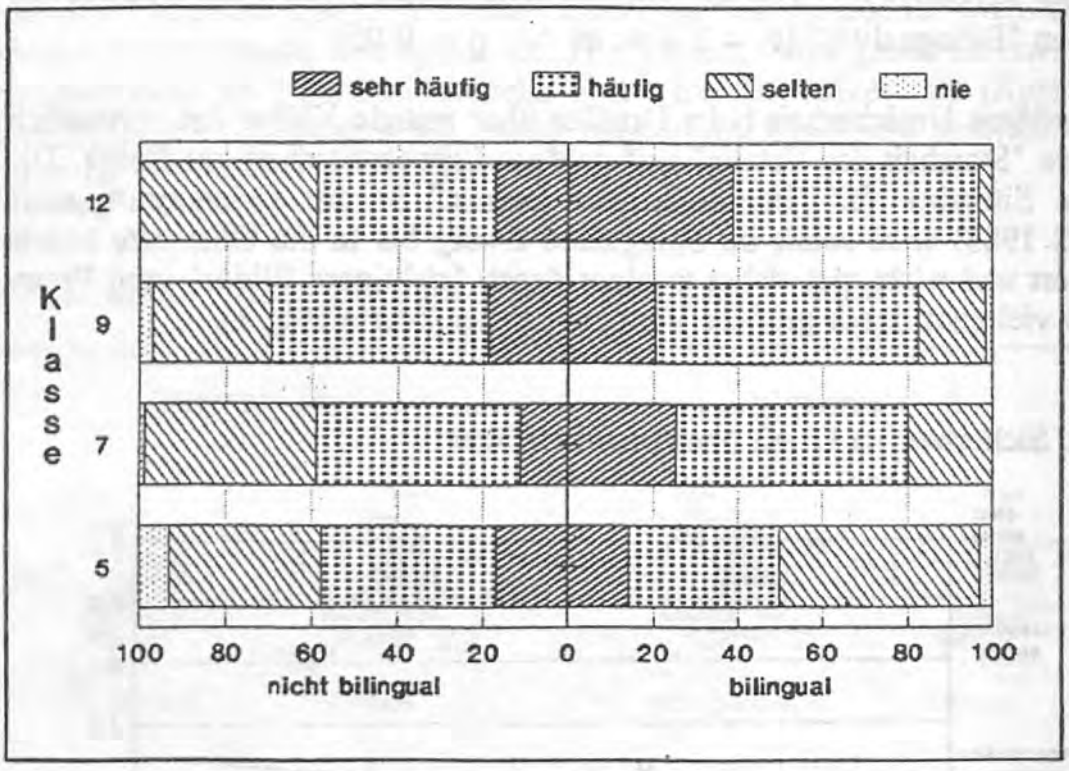
Eigene Erhebung 3/1991

3.4. Veränderungen auf der Verhaltensebene

Anzahl und Art der Auslandskontakte sind wesentliche Aspekte der (interkulturellen) Verhaltensebene. Eine genaue Aussage zu diesem Punkt bedarf einer längeren Beobachtung des tatsächlichen Verhaltens in bi- oder multikulturellen Begegnungssituationen. Aus Gründen der Praktikabilität wurde auf dieses Vorgehen verzichtet, statt dessen wurden die Schüler nach ihrer eigenen Einschätzung bzgl. ihrer Kontakthäufigkeit (Abb. 6) mit Menschen aus anderen Ländern und den Gelegenheiten (Abb. 7), bei denen diese Kontakte zustande kamen, befragt.

Die bilingualen Schüler zeigten mit zunehmendem Alter eine signifikant größere Kontakthäufigkeit als ihre nicht bilingualen Mitschüler (Effekt

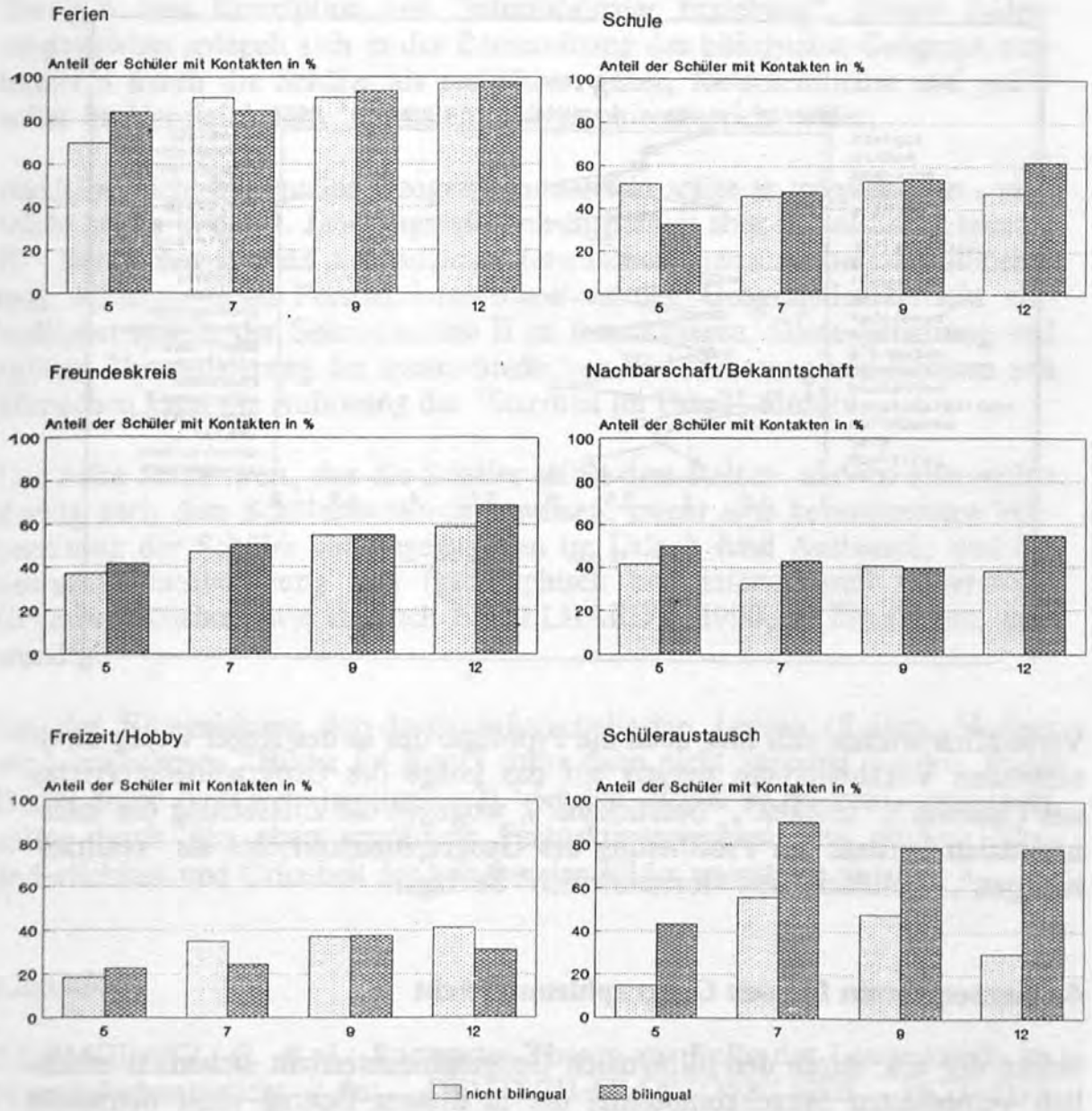
Abb. 6: Persönliche Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern



"Jahrgangstufe": F = 4.667; df = 3; p = 0.003; Effekt "Bilingualität": F = 18.962; df = 1; p = 0.00), wobei für die Jahrgangstufe 5 noch eine ähnliche Ausgangssituation bei beiden Gruppen kennzeichnend war. Die Veränderungen auf Seiten der nicht bilinguale Schüler sind uneinheitlich, wobei der Anteil derjenigen Schüler, die nur selten oder nie Kontakt zu Ausländern haben, bei 30 % - 40 % liegt. Dagegen nimmt der Anteil der bilingualen Schüler mit seltenen oder keinen Kontakten kontinuierlich ab, bis schließlich in der 12. Jahrgangstufe 97 % der Schüler häufige oder sehr häufige Kontakte mit Ausländern angeben. Hier scheint offensichtlich ein Maximalwert erreicht zu sein.

Bei der Frage nach den Gelegenheiten, bei denen die genannten Kontakte stattfinden, konnten die Befragten aus sechs Vorgaben beliebig viele ankreuzen. Hier nannten die nicht bilingualen Schüler durchschnittlich drei Kontaktarten, die bilingualen Schüler durchschnittlich vier. Abb. 7 zeigt, daß - mit wenigen Ausnahmen - die Nennungen der einzelnen Kontaktarten entweder gleich häufig oder bei bilingualen Schülern häufiger erfolgte. Nur der Bereich Freizeit/Hobby wurde von nicht bilingualen Schülern häufiger angegeben als von ihren bilingualen Mitschülern. Dagegen ist die Stellung des Schüleraustauschs im bilingualen Zweig besonders hervorgehoben.

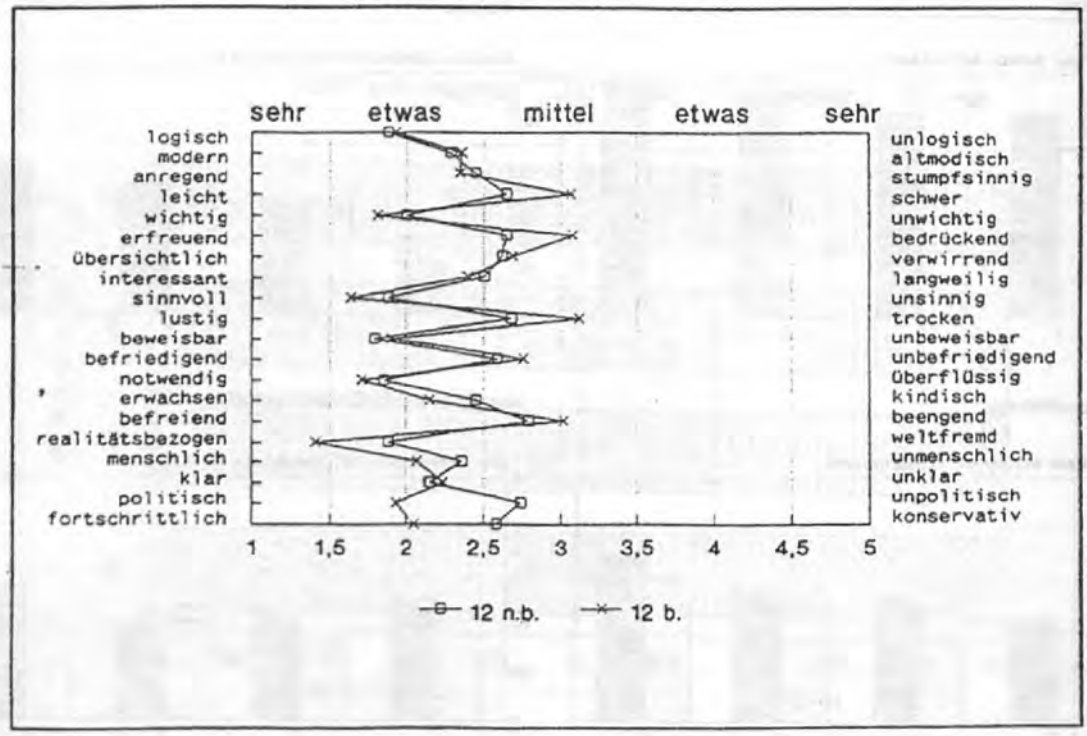
Abb. 7: Kontaktgelegenheiten zu Menschen aus anderen Ländern



3.5. Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde

Am Beispiel der Jahrgangstufe 12 sollen die Unterschiede in der Einschätzung des Faches Erdkunde zwischen bilingualen und nicht bilingualen Schülern dargestellt werden. Selbstverständlich wirkt sich der gegenwärtig erfahrene Erdkundeunterricht besonders aus, es kann aber eine größere Abstraktionsfähigkeit als von Schülern der Sekundarstufe I erwartet werden, so daß ein "allgemeingültigeres Bild" entsteht. Abb. 8 zeigt die auftretenden Unterschiede, die sich tendenziell wie folgt charakterisieren lassen: Der "Lustgewinn" ist im bilingualen Geographieunterricht geringer, die Wichtigkeit und das Niveau des Faches werden dagegen höher eingeschätzt als beim "normalen" Geographieunterricht.

Abb. 8: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde



Vermutlich wirken sich hier doch die Probleme des in der Regel wenig motivierenden Vokabellernens negativ auf das Image des Geographieunterrichts aus ("schwer", "trocken", "bedrückend"), wogegen die Zielsetzung des internationalen Lernens zur Profilierung des Geographieunterrichts als "realitätsbezogen", "politisch" und "fortschrittlich" beiträgt.

4. Konsequenzen für den Geographieunterricht

Neben der u.a. durch den bilingualen Geographieunterricht sicherlich erheblich verbesserten Sprachkompetenz, die in diesem Beitrag nicht betrachtet wurde, können im bilingualen Bildungsgang auf der Einstellungsebene positive Entwicklungen zu weniger verhärteten Stereotypen und mehr interkultureller Offenheit in Gang gesetzt werden. Diese veränderten Einstellungen gehen zusammen mit Verhaltensänderungen hin zu mehr internationalen/interkulturellen Kontakten und einer größeren Variationsbreite der Kontaktarten. Die deutlichen Effekte sind Resultat der gesamten bilingualen Konzeption, wobei der exakte Anteil eines bilingualen Sachfaches natürlich nicht genau erfaßt werden kann. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen auch Anforderungen an den bilingualen Geographieunterricht ableiten. Seine wichtigste Aufgabe innerhalb der bilingualen Konzeption mag die Verhinderung einer zu einseitigen Konzentration auf die deutsch-französischen (bzw. frankophonen) Beziehungen, der Schutz vor einer "deutsch-französischen Nabelschau" sein. Erst durch die Einbringung der internationalen Perspektive, die die deutsch-französischen Beziehungen zwar berücksichtigt, aber

auch darüber hinausgeht, wird aus dem bikulturellen Ansatz des bilingualen Zweiges eine Konzeption von "internationaler Erziehung". Dieser Bedeutungsgewinn spiegelt sich in der Beschreibung des bilingualen Geographieunterrichts durch die Schüler als realitätbezogener, fortschrittlicher und politischer im Vergleich zum "normalen" Geographieunterricht wider.

Auch im nicht bilingualen Geographieunterricht sollte es möglich sein - vielleicht schon in der 9. Jahrgangstufe, mit Sicherheit aber in der Sekundarstufe II - durch den Einsatz ausländischer (englischer, französischer) Schulbücher und Atlanten einen Perspektivenwechsel in den Geographieunterricht einzuführen und in der Sekundarstufe II zu thematisieren. Diese Erfahrung und spätere Thematisierung der unterschiedlichen Wahrnehmung von Räumen und Menschen kann die Auflösung der "Starrheit im Urteil" fördern.

Der hohe Stellenwert, den die Schüler selbst dem Reisen und im bilingualen Zweig auch dem Schüleraustausch zuweisen, macht eine konsequentere Vorbereitung der Schüler auf Begegnungen im Urlaub (und Austausch) und die bewußte Nachbereitung von (geographisch und interkulturell relevantem) Urlaubsgeschehen, wie sie auch ENGELHARDT (1990, S. 29) fordert, notwendig.

Bei der Einbeziehung der durch außerschulisches Lernen (Reisen, Medien etc.) erworbenen "Bilder im Kopf" sollte dann nicht versucht werden, diese Bilder durch (von wem legitimierte?) "richtige" Bilder zu ersetzen, sondern es sollte durch den oben erwähnten Perspektivenwechsel eine größere Veränderlichkeit und Offenheit der bestehenden Bilder angestrebt werden.

Literatur

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

CARNIE, J.: Children's attitudes to other nationalities. In: GRAVES, N. (Hrsg.): New movements in the study and teaching of geography. London 1972, S. 121-134.

CARNIE, J.: The development of national concepts in junior school children. In: WALFORD, R. (Hrsg.): Perspectives in geographical education. Edinburgh 1973, S. 101-118.

DER KULTUSMINISTER des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Erdkunde. Frechen 1988 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers 3443).

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

KROSS, E.: Wissen und Einstellungen deutscher Schüler zu Lateinamerika. Geographie heute (1989) 70, S. 44-47.

MÄSCH, N.: Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französischem bilingualem Zug. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Sonderdruck Heft 1 (1981), S. 18-28.

MÄSCH, N.: Deutsch-französisch bilinguale Züge an Gymnasien.- In: CHRIST, H. und A. RAASCH (Hrsg.): Französisch als erste Fremdsprache. Hinweise und Anregungen für Französischlehrer in den Klassen 5 und 6. Gießen 1989, S. 31-41.

MEUSMANN, H.: Geschichte als bilinguales Sachfach im deutsch-französischen Bildungsgang. Der fremdsprachliche Unterricht 21 (1987) 84, S. 26-29.

SCHÄFER, B.: Die Messung der 'Beurteilung von Völkern' mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials. Archiv für Psychologie 125 (1973), S. 29-38.

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-französischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Unveröffentlichter Entwurf 1991.

AUFGABEN UND PROBLEME INTERNATIONALER SCHULBUCHARBEIT IN GEOGRAPHIE

Elfriede Hillers (Braunschweig)

1. Die Geschichte und Entwicklung der internationalen Schulbucharbeit

Die internationale Schulbuchforschung hat ihre Wurzeln im späten 19. Jahrhundert. Schon damals wurde als Mißstand erkannt, daß die Schulbücher oft voller Fehler steckten, daß sie Verzerrungen enthielten, Verherrlichungen des eigenen oder Herabsetzungen des anderen Volkes, daß sie nationalistischen Vorurteilen Vorschub leisteten und sogar offene Feindbilder kreierten. Erste Bemühungen um objektivere Darstellungen gingen Mitte des 19. Jahrhunderts von Friedensbewegungen aus. Parallel hierzu, aber aus anderen politischen Beweggründen, förderte die sozialistische Arbeiterbewegung Europas die Bereinigung vor allem der Geschichtslehrbücher. Im ganzen gesehen tritt in dieser Zeit die Verbesserung von Schulbüchern noch hinter den anderen Bemühungen um Frieden und Völkerverständigung zurück.

Verstärkte Bemühungen zur Verbesserung von Schulbüchern gab es vor allem nach den Kriegen. Nach dem Ersten Weltkrieg schuf der Völkerbund nationale und internationale Komitees, die sich dieser Aufgabe widmeten - jedoch mit nur geringem Erfolg, da hier viele staatliche Empfindlichkeiten wachgerufen wurden. Lediglich in Frankreich und vor allem in den nordischen Ländern setzte man sich mit größerem Erfolg für eine Bereinigung der Schulbücher von Feindbildern und für eine Objektivierung der Inhalte ein.

In Deutschland wurde besonders nach dem Zweiten Weltkrieg die Notwendigkeit einer Neubearbeitung bzw. Neukonzipierung der Lehrbücher deutlich. Eine starke Initiative ging hier von Prof. Dr. Georg Eckert aus, Hochschullehrer für Geschichte in Braunschweig. Durch eigene Kriegserfahrungen geprägt, setzte er sich für eine Verbesserung der internationalen Verständigung und Friedenssicherung durch Schulbucharbeit und Unterricht ein - eine Initiative, die beispielhaft war. Schon frühzeitig konnte er für seine Arbeit eine institutionelle Grundlage schaffen. 1953 wurde das "Internationale Schulbuchinstitut" als Teil der damals noch selbständigen Pädagogischen Hochschule Braunschweig gegründet.

Neben der Privatinitiative Georg Eckerts waren für die Entwicklung der Schulbucharbeit zwei Faktoren von Bedeutung:

1. die Zusammenarbeit und Unterstützung der Arbeit durch die UNESCO (seit 1945),
2. die Zusammenarbeit mit dem Europarat (seit 1949).

Ein Grundanliegen der UNESCO ist die Erziehung zu internationaler Verständigung, zur Vorurteilsfreiheit und zur Bereitschaft für friedliche

Zusammenarbeit und damit einer Verminderung von Konfliktpotentialen zwischen den Nationen. In diesem Bereich nahm die Arbeit zur Verbesserung von Schulbüchern von Anfang an einen bedeutenden Platz ein. "Da Kriege im Geiste der Menschen entstehen," das war die grundlegende Einsicht, müssen "auch die Bollwerke des Friedens im Geiste der Menschen errichtet werden ...". Sie bedeutete den grundsätzlichen moralischen Auftrag und damit zugleich die Legitimation für die Förderung dieser Arbeit.

Neben der UNESCO bezog als weitere internationale Organisation der Europarat die internationale Schulbucharbeit früh in seinen Aufgabenbereich mit ein. Der 1949 in London gegründete Europarat beschloß im Dezember 1954 eine "European Cultural Convention", nach der gemeinsame Maßnahmen im kulturellen Bereich ergriffen werden sollten. Besondere Bedeutung erlangte in diesem Zusammenhang die Schulbuchverbesserung. Ab 1961 wurden systematisch die Lehrbücher und der Unterricht für Geographie in die Arbeit einbezogen, um zu einer Verständigung über eine sachliche, den nationalen wie übernationalen Belangen gerecht werdende, von Vorurteilen freie, den aktuellen Stand berücksichtigende Darstellung der geographischen Wirklichkeit zu gelangen.

2. Die Aufgabenstellung

Die internationale Schulbuchforschung, wie sie heute im Georg-Eckert-Institut mit Hilfe vieler Fachleute von deutschen und ausländischen Universitäten betrieben wird, geht über die reine Schulbuchrevision der frühen Jahre hinaus. Die Aufgabe umfaßt nicht mehr nur das Aufdecken von sachlichen Fehlern und das Ausmerzen von Feindbildern. Das Institut will mit der internationalen Schulbuchforschung vornehmlich und zunächst die Vorstellungen, Urteile, Wahrnehmungsmuster aufdecken, in denen im Schulbuch andere Völker erscheinen. Sie will in den Darstellungen Wahrnehmungen prüfen im Hinblick auf ihre faktische Richtigkeit, die Art und Angemessenheit der Urteile und der Wertungen. Dies geschieht mit dem Ziel der Berichtigung falscher, der Entzerrung verschobener, der Entgiftung böswilliger oder feindseliger Darstellungen. Das politische Ziel dieser Arbeit ist die Vermehrung der Verständigungspotentiale zwischen den Völkern, das pädagogische die Befähigung der Heranwachsenden zum Verständnis der eigenen wie der fremden Umwelt, das wissenschaftliche die Vermehrung der Fähigkeit zur kritischen, rationalen Urteilsbildung durch vielseitige und geprüfte Wahrnehmung. Arbeitsgegenstand sind Lehrbücher der Fächer, in denen Fragen der Wahrnehmung und Vorurteilsstrukturen die größte Rolle spielen: Geschichte, Geographie, politische Bildung und Fremdsprachen.

Didaktische Konzeptionen können und sollen am Rande der Schulbuchgespräche reflektiert und diskutiert werden, sind jedoch nicht selbst Gegenstand der Gespräche oder gar Verbesserungsbemühungen. Das Institut hält sich im Streit um die richtigen Methoden und die didaktischen Grundentscheidungen

zurück. Das ist notwendig so, weil in jedem Land andere nationale Traditionen des Unterrichts, des didaktischen und methodischen Zugriffs bestehen, die zwar bisweilen in enger Wechselwirkung miteinander stehen, häufig aber doch deutliche nationale Prägungen zeigen, die zu respektieren, aber auch zu reflektieren sind.

3. Die Rahmenbedingungen und Arbeitsmethoden

Ausgangspunkt für die internationale Schulbucharbeit sind Vereinbarungen, die zwischen den Gesprächspartnern über die geplante Zusammenarbeit getroffen werden. Bei den Gesprächspartnern kann es sich um die Regierungen selbst, um internationale Organisationen, Institutionen, um Lehrer- und Fachverbände oder auch private Gremien handeln. In den meisten Fällen wurde und wird die Schulbucharbeit durch mündliche oder schriftliche Absprachen vereinbart. Zum Teil ist sie Gegenstand offizieller Verträge/Abkommen. Der Abschluß offizieller Schulbuchabkommen wird - besonders bei multilateralen Projekten - von den internationalen Organisationen empfohlen und praktiziert.

So haben seit Mitte der 50er Jahre eine Anzahl von Regierungen - auch die der Bundesrepublik Deutschland - beim Abschluß von Kulturabkommen Schulbuchklauseln in den Vertragstext aufgenommen in der Absicht, durch Verbesserung von Schulbüchern, neben programmatischen Zielen wie Achtung der Grundrechte eines jeden Menschen, Verständigungsbereitschaft und allgemeiner Humanität, ein besseres Verständnis für andere Völker und deren Lebensformen und Kulturen zu erreichen. Ein Beispiel für Schulbuchklauseln bietet das Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Senegal vom 23.09.1968: "Die Vertragsparteien werden bestrebt sein, dafür zu sorgen, daß die Lehrbücher ihrer Anstalten nichts enthalten, was dem Lernenden eine falsche Vorstellung vom Lebensstil und von der Kultur des anderen Volkes vermitteln könnte".

In einer gewissen Vereinfachung kann gesagt werden, daß die internationale Schulbucharbeit folgende Phasen umfaßt:

1. Treffen von Absprachen, Schließung von Vereinbarungen/Abkommen zwischen den Gesprächspartnern,
2. gegenseitige Information über das "Schulbuchumfeld" (Schulsystem, Fachkonzeption, Lehrplan, didaktische Methoden, Genehmigungsverfahren, Verlagssituation),
3. Austausch von Schulbüchern und deren Begutachtung,
4. Durchführung von Konferenzen, auf denen die Ergebnisse der Begutachtung diskutiert und Empfehlungen für verbesserte Darstellungen ausgesprochen werden,
5. Information der Verlage, Autoren und der zuständigen Behörden über die Ergebnisse,

6. Publikation der Ergebnisse,
7. Einbringen der Ergebnisse bei der Entwicklung neuer Schulbücher.

4. Beispiele geographischer Arbeitsprojekte

Die Arbeit des Instituts entwickelte sich in verschiedenen Phasen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Am Anfang stand die bilaterale Zusammenarbeit mit den westeuropäischen Staaten, so Großbritannien, Frankreich, Belgien, den Niederlanden, Dänemark, Norwegen, Schweden, Island, Italien und Österreich. Sie wurde Mitte der 50er Jahre durch Schulbuchgespräche mit den USA, Japan, Indonesien und Indien ergänzt. Seit etwa 1960 gab es Kontakte und Konferenzen mit den Ostblockstaaten wie der Tschechoslowakei, Jugoslawien, Polen und Ungarn sowie Rumänien. Die deutsch-französischen, deutsch-englischen, deutsch-amerikanischen, deutsch-polnischen und deutsch-niederländischen Schulbuchgespräche stellten Höhepunkte in dem Bemühen um internationale Schulbuchrevision dar und erarbeiteten teils anerkannte, teils vieldiskutierte Empfehlungen. Darüber hinaus gibt es Beispiele für multilaterale Arbeit und für thematische Untersuchungen.

4.1. Bilaterale Arbeitsprojekte

Ein Arbeitsmodell der Geographie ist das bilaterale Modell, d.h. zwei Länder sind Gesprächspartner. Gegenstand der Diskussion ist hier in erster Linie die Darstellung des eigenen Landes sowie des Partnerlandes in ihren jeweiligen Geographielehrbüchern. Dieses Arbeitsvorgehen war so lange ein einfaches Unterfangen, als die vorherrschende Lehrbuchkonzeption die länderkundliche war. Mit der Veränderung und Weiterentwicklung der didaktischen Prinzipien und der Entwicklung von Lehrbüchern mit problem- bzw. themenorientierter Konzeption vor allem in den westlichen Ländern mußte diese Fragestellung neu reflektiert werden. Während früher das Hauptaugenmerk auf sachliche Korrektheit, Vollständigkeit und Angemessenheit der Länderdarstellungen gelegt wurde, rückt heute die Frage der Themenselektion und -gewichtung immer mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Die Überlegungen zu einer Reduktion der Komplexität von Fakten werfen Probleme auf. Da ist zum einen das Problem der wissenschaftlichen und didaktischen Angemessenheit der Behandlung von Themen und Räumen. Zum anderen stellt sich die Gefahr einer Stereotypenbildung aufgrund einseitiger Themenselektion. Mißverständnisse über andere Völker entstehen nicht länger nur durch Feindbilder, sondern auch durch unangemessene Schwerpunktsetzung und Lücken in der Wahrnehmung. Beim Problem der Themenselektion und des Exemplarischen stoßen wir in der internationalen Schulbucharbeit natürlich auf das Faktum der Nichtbehandlung ganzer Länder und Regionen auf die Lücken. Ein Partnerland stellt fest, daß es kaum oder gar nicht in unseren Lehrbüchern vorkommt. Einige Beispiele mögen die Arbeit illustrieren:

Deutsch-schwedische Schulbuchgespräche zur Geographie (Hamburg, 24.-26.11.1978): Im Kommuniqué heißt es: "Beide Seiten stellten mit Besorgnis fest, daß die Schulbücher für Geographie in beiden Ländern ... eine begrenzte und oft willkürliche Auswahl von Beispielen enthalten. So wurden z.B. von schwedischer Seite die in den deutschen Schulbüchern behandelten Themen als unausgewogen und exotisch bewertet... Die deutsche Kritik richtete sich gegen die Auswahl der Themen über die Bundesrepublik Deutschland sowie deren Behandlung. So wird z.B. das Ruhrgebiet einseitig und negativ aus der Perspektive der Umweltprobleme dargestellt. Dadurch wird auf beiden Seiten ein falsches Bild vermittelt, werden überkommene Klischees bestätigt und konserviert".

Deutsch-israelische Schulbuchkonferenz (Jerusalem, 07.-11.12.1981): Das offizielle Arbeitspapier der deutsch-israelischen Schulbuchkonferenz faßt die israelische Stellungnahme zu deutschen Geographielehrbüchern in Bezug auf ihre Behandlung israelischer Themen wie folgt zusammen: "... Die Inhalte wurden weitgehend als sachlich und anschaulich empfunden. Eine überwiegend positive Grundhaltung gegenüber Israel ist in den meisten Lehrbüchern erkennbar. Die Auswahl der Themeneinheiten birgt jedoch die Gefahr, beim Schüler das Bild eines Israels der Besonderheiten hervorzurufen ...".

Deutsch-japanische Schulbuchkonferenz (Stuttgart, 31.08.-05.09.1992): Die Beanstandungen der japanischen Geographen betreffen ebenfalls die Auswahl der Themen sowie Fragen der Wahrnehmung. Die problem- und lernzielorientierten deutschen Lehrbücher bringen, so die Japaner, durch ihre Themenselektion dem Schüler das Bild eines Japan der Extreme und Katastrophen nahe durch die ausführliche Behandlung von Themen wie Umwelt- und Verkehrsprobleme, Erdbeben etc. Eine besondere Kritik der Japaner liegt darüber hinaus in dem Vorwurf eurozentrischer Betrachtungsweise, ein Faktum, das eine vorgegebene Gesamtperspektive bezeichnet, die schwerer zu erkennen und abzubauen ist. In dem Arbeitspapier der Konferenz heißt es: "The inadequate information found in portrayals of Japan in recent German geography textbooks is not due to factual errors but to misinterpretation as well as to narrowed and partly eurocentric perception of the socio-cultural conditions of a country belonging to a different culture".

Deutsch-ungarische Schulbuchgespräche (12.-15.11.1984): Im Kommentar Ungarns zu unseren Lehrbüchern heißt es: "Aufgrund der themen- und problemorientierten Konzeption der überwiegenden Zahl der Lehrbücher kommen ungarische Themen nur noch vereinzelt vor. Die wenigen vorhandenen Schulbuchdarstellungen zeigen neben sachlichen Fehlern eine Tendenz zu Stereotypen und Klischees (Puszta), die durch ein Angebot geeigneter neuer Themen abgebaut werden sollten. Es wäre wünschenswert, diese in eine kurze Hintergrundinformation über das Land einzubauen".

Neben dem Problem der Themenselektion spielt die Frage der Wahrnehmung und Perspektiven bei der Behandlung von Themen und Räumen eine

:sondere Rolle. Das ist ein besonderer Gegenstand der Vorurteilsforschung. in Land und Volk sieht aus dem Blickwinkel anderer Länder und Völker ımer wieder anders aus. Die Schulbuchdarstellungen möchten zwar das emde Land und dessen Bewohner charakterisieren, sie sind zugleich aber ımer auch mit Urteilen über das eigene Land und die eigene Gruppe ver- ınden (vgl. RIEMENSCHNEIDER 1980). Denn das "Bild" eines Landes ımmt bestimmte Themen und Erscheinungen wahr und klammert andere aus. 'as ich wahrnehme oder ausklammere, wie ich Eindrücke verkette und inter- :etiere, ergibt sich aus der Bewertung, die bestimmte Themen im *eigenen*)ziokulturellen Zusammenhang erfahren, und aus den psychischen Bedürf- issen des einzelnen, die nur zu einem geringen Teil bewußt sind. Das Bild)n anderen Ländern, Völkern und Kulturen ist also das Produkt kultureller lechanismen, die tief in den eigenen Produktions- und Rezeptionsgewohn- :iten verwurzelt sind und häufig wenig mit der Realität des fremden Landes ı tun haben.

ieser Zusammenhang läßt sich anhand eines Vergleichs der Behandlung der undesrepublik Deutschland (vor der Wiedervereinigung) in Geographielehr- ıchern verschiedener Länder illustrieren. Dabei kann man von folgender ypothese ausgehen: "Das Bild der Bundesrepublik Deutschland wird maß- eblich bestimmt von dem politischen, gesellschaftlichen und sozialen Hinter- rund des darstellenden Landes und dessen didaktischen Prinzipien". Oder ıders formuliert: "Ein anderes Land wird jeweils vor dem Hintergrund des genen Landes wahrgenommen, dargestellt und bewertet".

ei der Behandlung von Themen der Bundesrepublik Deutschland waren fol- ende Wahrnehmungsmuster zu erkennen:

- Die Sicht eines Landes auf dem Hintergrund historisch-politischer, freundschaftlicher Beziehungen, durch die positive Wertungen in die Darstellung einfließen (Japan, Südkorea).
- Die Behandlung eines Landes aus dem Blickwinkel konträrer politischer Systeme (frühere Sowjetunion).
- Das Hervorheben dessen, was nicht im eigenen Land bekannt ist bzw. eine Besonderheit darstellt (Schweden: Kanäle und Autobahnen, Israel/ Ägypten: Flüsse und Regen).
- Das Hervorheben von Parallelen und Herausstellen ähnlicher Ziele (Japan/ Korea: wirtschaftliche Entwicklung bzw. Teilung, Israel: Teilung und Berlin).
- Die Behandlung von Problemen, die im eigenen Land aktuell sind und diskutiert werden (Schweden: Umweltproblematik).

uch diese Vorgehensweise läßt sich an Beispielen illustrieren:

n südkoreanischen Einheitsbuch für Mittlere Schulen wird Deutschland so argestellt (DEGE/KIM PARK 1983): "Deutschland, das das Wunder am hein hervorgebracht hat. - Seit Deutschland zu einem modernen Staat verei-

nigt wurde, hat es Wissenschaft und Kunst sehr gefördert, und dadurch wurde es zu einer Weltmacht. Aber es hat zwei Weltkriege verloren, und nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde das Land in Westdeutschland mit Bonn und Ostdeutschland mit Berlin geteilt. Trotz der Kriegsschäden und der Teilung des Landes wurde in Westdeutschland die Industrie am Rhein wieder aufgebaut und Westdeutschland zum führenden Industriestaat in Europa gemacht. All das beruht auf hochqualifizierter Technik, Fleiß als Volkscharakter und harter Arbeit ... Zentrum der Landwirtschaft ist die Tiefebene um die Ostsee. Dieses Land ist ein rauhes Land mit glazial abgelagerten Hügeln, Mooren und vielen Steinen. Solch rauhes Land hat das Volk durch Saatgutverbesserung und chemische Düngung zu einem wichtigen Agrargebiet gemacht".

Die Textzitate verdeutlichen, daß die Bundesrepublik Deutschland den koreanischen Schülern als Modell für die eigene wirtschaftliche Entwicklung hingestellt wird. Nach Herstellung historischer Parallelen (Kriegszerstörung und politische Teilung) wird geschildert, wie Deutschland wieder zu einem hochentwickelten Industrieland geworden ist. Es wird auf die wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen Korea und der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen, wobei die Tätigkeit koreanischer Bergleute und Krankenschwestern, durch die es zum ersten Mal zu persönlichen Kontaken zwischen beiden Völkern auf breiter Basis gekommen ist, hervorgehoben wird. Interessant erscheint, daß Deutschland nicht nur als Vorbild für die industrielle Entwicklung Koreas, sondern auch als Vorbild für die agrare Entwicklung herausgestellt wird. Der Hinweis auf angebliche natürliche Ungunst weist auf Parallelen in der Ausgangssituation beider Länder hin. Die Parallelität wird auch in Bezug auf die Teilung beider Länder herausgestellt. Dabei ist weniger eine detaillierte und ausgewogene geographische Darstellung das Lernziel, als die Vermittlung eines Entwicklungsvorbildes, dem es in allen Bereichen nachzueifern gilt. Die Texte enthalten eine Vielzahl positiver Stereotypen und Klischees wie "Wunder am Rhein, Fleiß, Sparsamkeit der Bewohner" usw. Diese dienen mehr der Vertiefung der Völkerfreundschaft, als daß sie ein geographisches Verständnis fördern.

Zum Bild der Bundesrepublik Deutschland im ägyptischen Geographiebuch ist folgendes zu bemerken (HAUSMANN 1981): Die Beziehung zwischen Ägypten und Deutschland wird in den Vordergrund gestellt und dient als Aufhänger. In einem Kapitel über die Tätigkeit der Bevölkerung sind direkt oder indirekt positive Wertungen enthalten. Man spricht von der Tüchtigkeit der Arbeiter, der Berühmtheit deutscher Produkte auf dem Weltmarkt, der berühmten Porzellanmanufaktur, den ausgezeichneten Feinmeßgeräten und den vorzüglichen Musikinstrumenten. Ein Beispiel für die spezielle Wahrnehmung Deutschlands aus der Sicht eines Wüstenstaates sticht ins Auge: Die Betonung von Wasser und Regen, für Ägypten lebenswichtige Elemente. Es heißt dabei: "Die Deutschen können für die Bewässerung ihrer Felder fast das ganze Jahr die Regenfälle in Anspruch nehmen. ... Die Deutschen nutzen auch das Wasser der Flüsse zur Bewässerung der Felder".

Zusammengefaßt ist das Anliegen bilateraler Arbeit schwerpunktmäßig die gegenseitige geographische Darstellung in den Schulbüchern. Arbeitsziele sind - neben Fehlerkorrekturen - der Abbau von Klischees und Stereotypen, die Untersuchung von Wahrnehmungsperspektiven, die Betrachtung der Themenselektion im Hinblick auf Stereotypenbildung und die Erarbeitung von Themenvorschlägen für ausgewogenere Darstellungen.

4.2. Das multilaterale Arbeitsmodell

Bei multilateralen Projekten kann es sich konzeptionell um erweiterte bilaterale Projekte handeln. Darüber hinaus kann es sich auch um Konferenzen mit übergreifenden Fragestellungen und Problemen handeln, die im Kreis mehrerer Länder, Regionen und auch aus der Sicht verschiedener Fächer diskutiert weden. Hierzu zählen Themen wie:

- Völkerverständigung,
- Entwicklungsproblematik,
- Minoritäten,
- Umweltfragen,
- multikulturelles Zusammenleben und
- internationale Erziehung.

Ein entsprechendes Projekt wurde 1972-1974 vom Georg-Eckert-Institut als Pilotprojekt der UNESCO durchgeführt. Es ging um "Völkerverständigung und Vorurteile in Schulbüchern Kenias, Japans, Venezuelas, Englands, Frankreichs und der Bundesrepublik Deutschland". Dabei standen neben sachlicher Richtigkeit und Fragen der Aktualität vor allem Probleme der Wahrnehmung im Vordergrund - vor allem eurozentrische Perspektiven und Vorurteile.

Von Seiten Kenias wurde zu deutschen Geographiebüchern zweierlei festgestellt:
1. "Ein ausgesprochener 'colonial bias' ist zu bemerken."
2. "Der Fortschritt seit der Unabhängigkeit wird nicht gewürdigt."

Und die Inder bemerken: "Indien wird dargestellt als 'fancy land'."

Dieser Vorwurf eurozentrischer Sichtweisen bei der Behandlung geographischer Themen außereuropäischer Gebiete wird von nichteuropäischen Geographiekollegen immer wieder geäußert.

4.3. Neue Forschungsschwerpunkte

Seit längerem ist das Institut, den gewandelten inhaltlichen und methodischen Anforderungen der Schulbuchforschung gemäß, in eine Phase der Umorientierung eingetreten. Im Bereich Geographie ist eine umfassende Untersuchung

zur Qualität der deutschen (und später auch ausgewählter europäischer) Schulbuchbeiträge zum Thema Umwelt in Angriff genommen worden. Eine umfangreiche Untersuchung über die neuen afrikanischen Geographielehrbücher, ihre historischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen wurde soeben abgeschlossen.

Neben den Veränderungen der Arbeit aufgrund der Forschungsentwicklung brachten die politischen Veränderungen in Europa neue Anforderungen und Fragestellungen mit sich. "Deutschland" und "Europa" haben für den Geographieunterricht neue Inhalte bekommen. Dies betrifft einmal die veränderten politischen, wirtschafts- und sozialgeographischen Gegebenheiten. Zum anderen kann es nicht länger nur ein Unterrichten *über* Deutschland/Europa sein, sondern der Unterricht sollte auch *hin zu* Deutschland und Europa führen. Neue Unterrichtsmaterialien werden zur Zeit entwickelt. Neue geographische Konzeptionen werden diskutiert.

5. Zur Methodik der Schulbuchanalyse

Für die Auswertung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Schulbuchuntersuchungen aus verschiedenen Ländern - mit zum Teil unterschiedlichem politischen und gesellschaftlichen Hintergrund sowie unterschiedlicher fachlicher und methodisch-didaktischer Lehrbuchkonzeption - ist die Anwendung einer speziellen Methode der Schulbuchanalyse von besonderer Wichtigkeit (vgl. HILLERS 1984, S. 30 ff.; KLESSMANN 1976; SCHALLENBERG 1976).

Über das bisher zur Verfügung stehende Instrumentarium zur Erstellung von Schulbuchanalysen herrschte häufig Unzufriedenheit, besonders wenn es um internationale Vergleiche geht. Weshalb? Das Hauptproblem ist der Mangel an Vergleichbarkeit, ist die Subjektivität der meisten Analysen. Schulbücher, die unter gleicher Fragestellung von verschiedenen Autoren untersucht werden, können völlig unterschiedliche Beurteilungen erfahren, je nach Herkunft des Gutachters.

Das Instrumentarium zur Schulbuchanalyse sollte deshalb eine intersubjektive Vergleichbarkeit gewährleisten und nach Möglichkeit folgende Themenbereiche erfassen:

- die Stellung des Faches im Lehrplan,
- die didaktisch-methodische Situation,
- die Form der Darstellung im Lehrbuch (Textsorten),
- der Versuch einer Abschätzung der Wirkung,
- Beanstandungen und ihre Begründungen,
- Revisionsvorschläge.

Unter methodologischen Aspekten lassen sich im wesentlichen drei Verfahrensweisen für Schulbuchanalysen unterscheiden:

1. die deskriptiv-analytische, traditionell-historische oder auch hermeneutische Methode,
2. die quantitative Inhaltsanalyse,
3. die qualitative Inhaltsanalyse, auch Aussage-Analyse genannt.

Die Anwendung einer einzelnen Verfahrensweise führt meist nicht zu den gewünschten Ergebnissen, sondern - je nach Themenstellung - erst eine Kombination von verschiedenen Verfahrensweisen.

Der besondere Beitrag des Faches Geographie in der Methodendiskussion ist, daß es inzwischen ein Instrumentarium entwickelt hat, das bei der Schulbuchuntersuchung unter kombinierter Anwendung quantitativer und qualitativer Methoden folgende Dimensionen erfaßt: die Fachwissenschaft, die Didaktik, die Vorurteilsproblematik und das Schulbuchumfeld.

Leitmotiv der internationalen Schulbucharbeit kann ein Wort von JEISMANN (1979) sein, einem früheren Direktor des Georg-Eckert-Instituts: "Die abstrakte Forderung nach Entwicklung einer Friedensfähigkeit heißt in der täglichen Arbeit, die Möglichkeit zu mehren, andere Menschen, Völker oder Kulturen in ihren Besonderheiten, ihren Bedingtheiten, ihren Interessen, ihren Vorstellungen verstehen zu lernen, am je besonderen Fall fremde 'Wahrnehmungsmuster' begreifbar und vermittelbar zu machen. Der Wille, den anderen und sein Selbst- und Fremdverständnis zu begreifen und zu respektieren, das ist das positive Konkretum internationaler Schulbuchforschung".

Literatur

DEGE, E. und S.-R. KIM PARK: Deutschland im südkoreanischen Geographieunterricht. Internationale Schulbuchforschung 5 (1983), S. 59-70.

HAUSMANN, W.: Der Erdkundeunterricht an ägyptischen Schulen. Internationale Schulbuchforschung 3 (1981), S. 222-231.

HILLERS, E.: Afrika in europäischer Sicht. Eine vergleichende Untersuchung zur Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern. Braunschweig 1984 (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 38).

JEISMANN, K.-E.: Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. Internationale Schulbuchforschung 1 (1979) 1, S. 7-22.

KLESSMANN, C.: Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse. Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 17 (1976), S. 59-68.

MEIJER, H. und E. HILLERS: International textbook revision in the field of geography. Some reflections on methods and principles. Internationale Schulbuchforschung 3 (1981) 3, S. 193-208.

RIEMENSCHNEIDER, R.: Vorurteile, Stereotype und Klischees in Fremdsprachenlehrbüchern. Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse. Internationale Schulbuchforschung 2 (1980) 1, S. 29-40.

SCHALLENBERGER, E.H.: Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: SCHALLENBERGER, E.H. (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun 1976, S. 3-9.

STEIN, G.: Schulbuchforschung zwischen Wissenschaft und Politik. Eine Auswahlbibliographie. In: TEWES, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Paderborn 1978, S. 155-172.

DARSTELLUNG DES "FREMDEN" IN SCHULBÜCHERN DES SACHUNTERRICHTS DER GRUNDSCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Mechtild Hauff (Hagen)

1. Einleitung

Die Bundesrepublik Deutschland ist und war stets von ethnischer Heterogenität und Vielfalt gekennzeichnet (vgl. HANSEN 1991). Die Arbeitsmigration der vergangenen drei Jahrzehnte hat diese Tatsache der Öffentlichkeit deutlich vor Augen geführt. Trotz der historischen Dimension ethnischer Heterogenität ist eine latente und gegenwärtig anwachsende Feindlichkeit gegenüber Fremden sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern zu beobachten. Angesichts der ethnischen Heterogenität der Gesellschaft und der wachsenden Internationalisierung der Lebenswelt sowie der zunehmenden internationalen Verflechtungen sind Fähigkeiten wie Toleranz und Akzeptanz von "Fremden", unbedingt erforderlich. Auch kann der angestrebte Wirtschafts- und Sozialraum Europa (EG-Binnenmarkt 1993) sich nur zum Lebensraum seiner Bewohner entwickeln, wenn der Umgang mit dem jeweils "Fremden" nicht von Stereotypen und Vorurteilen blockiert wird.

Die wachsende Ausländerfeindlichkeit scheint Ausdruck einer Überforderung vieler Menschen zu sein, mit der Verunsicherung, wie sie Fremde mit sich bringen können, umzugehen. Der Einzelne ist ungenügend auf die Erfordernisse von ethnischer Heterogenität vorbereitet. Einen Anteil hieran hat auch die Schule, die dem Umstand ethnischer Heterogenität nur in geringem Maße Rechnung trägt. Mangelnde Information über "Fremde", fehlende Strategien im Umgang mit Vorurteilen und Streben nach Harmonisierung könnten für Sozialisationsdefizite verantwortlich sein. Eine immer noch einflußreiche Größe im schulischen Lernprozeß sind Schulbücher mit ihren Inhalten. Die in ihnen vermittelten Informationen können bestehende Unkenntnisse aufbrechen oder aber auch Vorurteile verstärken, wenngleich man ihren Einfluß nicht überschätzen darf.

Dieser Beitrag stellt eine Bestandsaufnahme von nordrhein-westfälischen Sachunterrichtsbüchern unter dem Aspekt der Berücksichtigung des "Fremden" dar. Ausgehend von Überlegungen zum Terminus des "Fremden" werden Möglichkeiten des Umgangs mit "dem Fremden" im Unterricht der Grundschule erörtert, wobei auch die Vorgaben der Richtlinien Berücksichtigung finden. Neben der Vorstellung der wesentlichen Ergebnisse der empirischen Erhebung wird eine Kategorisierung der Fremdendarstellungen vorgenommen.

2. "Der Fremde"

Versucht man den Terminus "Fremder" einzugrenzen, so ist ein Fremder ein Mensch, der unbekannt ist, über den man nichts weis, der nicht vertraut ist (vgl. KARG 1989, S. 79). Formal läßt sich ein Fremder als Ausländer bezeichnen. In der Bundesrepublik Deutschland sind diejenigen Fremde, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. FRIESENHAHN 1986, S. 3). Darüber können auch Angehörige ethnischer Minderheiten als Fremde betrachtet und behandelt werden, selbst wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (z.B. Sorben, Friesen). Neben Angehörigen ethnischer Minderheiten, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, können auch Bewohner anderer Länder "Fremde" sein.

"Die Fremden" in der Bundesrepublik Deutschland, z.B. die Angehörigen ethnischer Minderheiten, und "die Fremden" außerhalb der Bundesrepublik Deutschland, die Bürger anderer Nationen, gehören unter pädagogischen Gesichtspunkten eng zusammen. So formuliert FUCHS (1988, S. 10): "Fremde im eigenen Land sind die Basis für den Umgang mit Fremden in anderen Ländern. Wer im eigenen Land die Fremden hintansetzt, tut dies auch nach außen. So erweißt sich die Fähigkeit zur Fremdbegegnung im eigenen Land als Ernstfall, Lernfeld und Maßstab für die Begegnung mit fremden Völkern".

Die Beschäftigung mit ethnischen Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland hat also nicht nur eine auf die Bundesrepublik selber bezogene Dimension, sondern auch eine deutliche internationale Perspektive (vgl. ORTH o.J., S. 3).

3. Umgang mit "dem Fremden" im Unterricht der Grundschule

Die Massenmedien erweitern den Erfahrungsbereich der Schüler heute derart, daß ihnen zusätzliche Wirklichkeitsausschnitte eröffnet werden (vgl. DER KULTUSMINISTER 1985, S. 9). Zudem ist die Alltagswelt von wachsender Internationalisierung geprägt. Lebensmittel aus der ganzen Welt, Automarken, Restaurants, Fernsehprogramme und natürlich die Anwesenheit von Angehörigen der verschiedenen Ethnien in der Bundesrepublik sind Ausdruck dieses Internationalisierungsprozesses (vgl. HANSEN 1989, S. 91). Der Wirtschafts- und Sozialraum Europa wird hier nach 1992 zusätzliche Impulse setzen.

Im sozialen Erfahrungsraum der Kinder hat "der Fremde" einen festen Platz. Viele Schüler begegnen Angehörigen ethnischer Minderheiten, wie z.B. Kindern von Arbeitsmigranten, in der Schule und in der Freizeit. Das Medium Fernsehen liefert ihnen täglich Bilder über das Leben von Menschen in anderen Ländern und viele Schüler begegnen Menschen anderer Nationalität auf Urlaubsreisen. Daher verliert die möglicherweise große geographische Entfernung des "Fremden" an Bedeutung.

Die Klammer aller Unterrichtsbemühungen in der Grundschule, die sich mit "Fremden" beschäftigen, ist die Zieldimension des Einübens von Toleranz und Akzeptanz gegenüber Menschen, die sich, in welchen Merkmalen auch immer, von der eigenen Person und Gruppe unterscheiden. Toleranz und Akzeptanz des Anderen implizieren aber, daß dieser in seinem Fremdsein, d.h. in seinem Anderssein akzeptiert wird und sich nicht ändern muß. Daraus folgt aber auch, daß Konflikte zwischen unterschiedlichen Werthaltungen, Einschätzungen und Umgangsformen zugelassen werden.

Spannungen für den Einzelnen, Konflikte und unter Umständen auch Verunsicherung in der eigenen Rolle können die Folge der Begegnung mit dem "Fremden" sein. Für den Unterricht in der Schule, speziell den Sachunterricht, ist daher zu fordern, daß den Schülern Strategien erschlossen werden, die sie befähigen, mit Verunsicherung sowie ungelösten und unlösbaren Konflikten zu leben. Angesichts der Pluralität der Gesellschaft, die stets vorhanden war und sich zukünftig verstärken wird, erscheint ein Streben nach Harmonisierung und Homogenisierung nicht mehr akzeptabel, wenn die Schule den Auftrag, Schüler zur Erschließung der Lebenswirklichkeit zu verhelfen (vgl. DER KULTUSMINISTER 1985, S. 21), ernst nehmen will.

Eine Erziehung zur Toleranz, die auch Strategien im Umgang mit Vorurteilen beinhaltet, muß bereits früh einsetzen und kann von der Schule nur teilweise geleistet werden, da die Sozialisationsinstanz der Familie von erheblicher Bedeutung für den Erwerb von Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer Nationen ist. Bereits bei Kindern im Alter von sechs Jahren, also bei Eintritt in die Grundschule, treten in teilweise massiver Form negative Bewertungen fremder Länder und ihrer Bewohner auf. Studien aus den 60er und 70er Jahren zeigen (vgl. SCHMITT 1991, S. 78), daß negative Eigenschaften und Bewertungen nur Angehörigen anderer Nationen, jedoch nie denen der eigenen Nation, zugeschrieben werden. Diese Ergebnisse traten bei allen Kindern im Vor- und Grundschulalter auf und waren von gesellschaftlichen Bedingungen unabhängig, da die Untersuchungen in sieben europäischen Ländern mit vergleichbarer Methodik durchgeführt wurden.

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses in der Familie verstärkt ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern die Ablehnung des "Fremden". Kinder, die restriktiv und zu hoher Normenkonformität erzogen werden, fühlen sich durch alle vermeintlichen Normenverstöße, wie sie Fremde aus anderen Ländern in ihren Augen vornehmen, verunsichert und reagieren ablehnend (vgl. SCHMITT 1991, S. 80). Neben den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule haben Medien, zu denen auch die Schulbücher zählen, Einfluß auf "Bilder von anderen Völkern" sowie den Erwerb von Stereotypen und Vorurteilen (vgl. MARKEFKA 1990, S. 57 f.). Eine Schule, die vorurteilsvolles Handeln als unerwünschtes Handeln ansieht, und durch Erziehung überwinden will, muß auch die "Entideologisierung" der Schulbücher und Lehrpläne anstreben (vgl. MARKEFKA 1990, S. 106).

Die bloße Wissensvermittlung über den "Fremden" kann aber nicht ausreichen, da Vorurteile gerade nicht auf Wissen basieren. Auch die Begegnung mit Ausländern ist für Kinder von geringer Bedeutung, da sie den Ausländerstatus ihres Gegenüber im konkreten Fall häufig gar nicht wahrnehmen.

Wesentliche Bedeutung kommt der sozialen Erziehung zu. Pluralität und Heterogenität der Gesellschaft und der Menschen auf der Welt darf von Kindern nicht als Bedrohung empfunden werden. Die Vermittlung der Erkenntnis, daß Normen relativ sind und nicht absolut, daß Gehorsam und Normenerfüllung nicht oberste Handlungspriorität haben, ist ein Schritt auf dem Weg zum Abbau von Vorurteilen gegenüber "dem Fremden" (vgl. SCHMITT 1991, S. 80). Schmitt stellt für die soziale Erziehung in der Grundschule folgenden Leitsatz auf: "Solidarisches Verhalten gegenüber Angehörigen diskriminierter Minoritäten und damit normalerweise auch gegenüber Menschen (Kindern) der 'Dritten Welt' läßt sich in der Grundschule nur fördern, wenn es gelingt, die rigiden Fixierungen des Wohlverhaltens aufzulockern" (SCHMITT 1976, S. 26).

Letztlich kann aber soziales Lernen allein Informationsdefizite und daraus erwachsende Mißverständnisse nicht auffangen. Falsche Information oder die Nichtinformation über Menschen in anderen Ländern und ethnische Minderheiten sind ein Baustein bei der Entwicklung von Vorurteilen und der Manifestierung von Stereotypen. HAUBRICH (1988, S. 30) formuliert: "Wenn wir keine Kenntnisse über andere Nationen besitzen, können wir sie auch nicht schätzen und achten". Es ist in jedem Fall besser durch Appelle und Informationen Vorurteilen entgegenzuwirken, als nichts zu tun (vgl. MARKEFKA 1990, S. 106).

4. Richtlinien der Grundschule und Ansatzpunkte für den Umgang mit "Fremden"

Schulbücher und ihre Inhalte stehen in engem Zusammenhang mit den Richtlinien und Lehrplänen der jeweiligen Schulstufe und des Faches. Die seit 1985 gültigen Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule in Nordrhein-Westfalen bieten einige Ansatzpunkte für eine Erziehung zur Toleranz gegenüber "Fremden". Entsprechend Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts sind (vgl. DER KULTUSMINISTER 1985, S. 21-22):

Einbeziehung aktueller Probleme in den Unterricht, wie z.B.
... Zusammenleben mit ausländischen Mitbürgern,
... Hunger und Armut,
... konkurrierende Normen und Werte.

Erziehung zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit:
* Der Sachunterricht soll Kinder befähigen, sich mit Menschen und Problemen sorgfältig, redlich und kritisch auseinanderzusetzen.

* Vorurteile und Fehleinschätzungen sollen in überprüfbare Ergebnisse überführt werden.
* Kinder sollen lernen,
... sich in andere Menschen hineinzuversetzen,
... deren Ansprüche, Wünsche, Leiden und Hilfsbedürfnisse zu sehen,
... Interessen auszugleichen,
... Konflikte gewaltfrei zu lösen,
... in allem Umgang mit Menschen verantwortungsbewußt zu handeln.

Die Vorgaben der Richtlinien ermöglichen sowohl die Thematisierung "des Fremden" im eigenen Land als auch die der "Fremden" in der Welt. Diese Thematisierung sollte immer den Aspekt gegenseitiger Achtung und Toleranz berücksichtigen.

5. Forschungsstand

Eine umfassende Untersuchung zur Darstellung des "Fremden" in Schulbüchern der Grundschule liegt bislang noch nicht vor. Eine Studie zur Darstellung des "Fremden" in evangelischen Religionsbüchern aller Schulstufen kommt zu dem Ergebnis, daß Fremde und Fremdheit keine Berücksichtigung in den untersuchten Schulbüchern finden (ORTH o.J.).

Demgegenüber sind Untersuchungen zur Darstellung einzelner Minderheitengruppen in Schulbüchern bereits durchgeführt worden. Einen Schwerpunkt bilden Arbeiten über das Bild der "Arbeitsmigranten". Lediglich eine Untersuchung befaßt sich mit der Darstellung der ethnischen Minderheit der Sinti und Roma in Schulbüchern der Sekundarstufe (vgl. BÖTTCHER 1981).

Für den Sachunterricht der Primarstufe hat ITTERMANN (1988) eine Erhebung zur Berücksichtigung von Arbeitsmigranten vorgelegt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß "Ausländer" trotz ihres hohen Anteils an der Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen nur in geringem Umfang in Schulbüchern thematisiert werden. Darüber hinaus konstatiert er eine deutliche Überbewertung "der Türken" bei der Behandlung von Arbeitsmigration (vgl. ITTERMANN 1988, S. 278).

6. Materialgrundlage und Methodik

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf eine Bestandsaufnahme in nordrhein-westfälischen Schulbüchern für den Sachunterricht in der Grundschule. Obgleich 1985 neue Richtlinien für die Grundschule erlassen wurden, erfolgte die erstmalige Zulassung der für das Schuljahr 1990/91 genehmigten Schulbücher überwiegend zu Beginn der achziger Jahre.

In methodischer Hinsicht wurden die Ergebnisse auf deskriptiv-analytischem Wege gewonnen. Diese sehr häufig angewandte Methode zielt auf das Verste-

hen des Buchinhalts ab. Durch geistigen Nachvollzug soll versucht werden, den Schulbuchinhalt und dessen didaktische Konzeption zu erfassen. Diese Methode birgt aber die Gefahr der Subjektivität (vgl. HILLERS 1984, S. 31). Aus diesem Grund kam ein aus fünf Fragen bestehendes Erhebungsinstrument zum Einsatz, das folgende Sachverhalte erfaßt:

1. Wie häufig begegnet man in den Schulbüchern eines Jahrgangs "Fremden", wie oft bleiben sie unberücksichtigt?
2. Welche Nationalität haben die dargestellten Fremden, in welchem Bezugsraum leben die Fremden (BRD, Europa, Welt)?
3. Im Bezugsraum BRD: Wie sieht die gesellschaftliche Rolle aus, in der "Fremde" dargestellt werden? Wie begegnet ihnen die Mehrheitsgesellschaft?
4. Wie wird über den "Fremden" informiert (kognitive Ebene)?
5. Welche Lernziele, welche Intention verfolgen die Autoren laut Lehrerband mit der Darstellung des "Fremden"?

Die Einbeziehung der Lehrerbände (Frage 5) zu den Schulbüchern erscheint sinnvoll, da so erfaßt werden kann, welche Ziele aus der Sicht der Autoren mit den Schulbuchinhalten angestrebt werden sollen. Die Bestandsaufnahme bezieht sich auf 40 Schulbücher der Klassen 2 - 4 aus elf Schulbuchreihen. Sachunterrichtsbücher für das erste Schuljahr gelten nicht als für die Hand des Schülers notwendige Lernmittel und werden daher nicht für den Gebrauch an nordrhein-westfälischen Grundschulen genehmigt (Mitteilung von Dr. Knepper, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf).

7. Schulbücher des Sachunterrichts - Ergebnisse einer Bestandsaufnahme

7.1. Ausgewählte Ergebnisse für das zweite Schuljahr

Sechs von elf Sachunterrichtsbüchern der zweiten Jahrgangsstufe stellen "Fremde" dar. Es handelt sich dabei im Bezugsraum "Bundesrepublik Deutschland" (alte Bundesländer) um türkische Arbeitsmigranten. Sie werden in zwei Einheiten behandelt. Eine dieser Schulbucheinheit macht darüber hinaus deutlich, daß es auch Arbeitsmigranten aus Griechenland und Italien gibt. Im Bezugsraum "Europa" finden in drei Schulbüchern nur Menschen aus der ländlichen Türkei Berücksichtigung, wobei deutlich Bezüge zu den in der Bundesrepublik lebenden türkischen Migranten hergestellt werden. Im Bezugsraum "Welt" findet eine Vielzahl von Nationalitäten in insgesamt drei Einheiten Erwähnung, hierbei handelt es sich um Eskimos, Inder, Indios, "Neger", Koreaner, Honkong-Chinesen und Afrikaner (vgl. Abb. 1). Eine diskriminierende Bezeichnung wie "Neger" für Bewohner des afrikanischen Kontinents sollte sich in Schulbüchern eigentlich verbieten.

Bezüglich der gesellschaftlichen Rolle werden die Minderheitenangehörigen auf der Bezugsebene der "Bundesrepublik" als Außenseiter und Randgruppe der Gesellschaft dargestellt. Den Randgruppenstatus teilen sie sich, wie in

Abb. 1: Zahl der Texte über "Fremde" nach Schuljahren und Bezugsräumen

Schuljahr / Bezugsraum	2	3	4
Bundesrepublik Deutschland	2 Texte Türken (Italiener, Griechen)	2 Texte Türken (Italiener, Portugiesen)	11 Texte Türken, Sinti, Diplomatenkinder, Polen in Ruhrgebiet, (Japaner, Spanier, Italiener, Griechen)
Kontinent Europa	3 Texte Türken (Spanier)	1 Text Türken	2 Texte Türken (Spanier, Süditaliener, Jugoslawen, Griechen)
Welt	3 Texte Eskimos, Inder, Indios, "Neger", Koreaner, Hongkong-Chinesen, Afrikaner	2 Texte Ecuadorianer, Keniaten, Araber, Afrikaner, Menschen aus Bangladesch und Obervolta	4 Texte Indios, Lappen (Samen), Israelis, Japaner, Somali

einem Beispiel dargestellt, mit Obdachlosen deutscher Nationalität. Auf der "Weltebene" verkörpern "die Fremden" Exoten, mit deren Darstellung die Neugier der Schüler befriedigt werden soll (vgl. "Kinder in anderen Ländern" in BAHL u.a. 2, 1978, S. 48 ff.). "Fremde" treten aber auch als Hungernde auf, die Hilfe der Industrienationen angewiesenen sind. "Viele Menschen auf der Erde hungern. Sie leben in Ländern, in denen es oft jahrelang nicht genug regnet. Dann vertrocknen die Pflanzen, und Menschen und Tiere können sich nicht mehr ernähren. Die Menschen essen in ihrer Not sogar das Saatgut auf. Sie sind so arm, daß sie sich keine Nahrungsmittel und Ackergeräte aus anderen Ländern kaufen können. Ohne fremde Hilfe können sie auch keine neuen Brunnen bohren" ("Hilfe für hungernde Kinder" in MEYER u.a. 2, 1988, S. 33).

Für die einzelnen Bezugsebenen ergeben sich folgende Lernziele:

BRD: Verständnis für Randgruppen entwickeln,
Vorurteile über Information abbauen.

Europa: Sich informieren, um Vorurteile gegenüber Ausländern in Deutschland abzubauen.

Welt: Sich über Andersartigkeit informieren,
Interesse an anderen Völkern entwickeln,
naturräumliche Gegebenheiten als Ursachen für Armut und Hunger kennenlernen,
Hilfsbedürftigkeit der Hungernden erkennen.

7.2. Ausgewählte Ergebnisse für das dritte Schuljahr

Vier von elf Schulbüchern für den Sachunterricht des dritten Schuljahres thematisieren den "Fremden" sowohl in der Bundesrepublik als auch in der

Welt. Zwei Texte stellen auf der Ebene der "Bundesrepublik Deutschland" Arbeitsmigranten aus der Türkei dar. Die Anwesenheit von portugiesischen und italienischen Arbeitsmigranten wird in einem der Texte angedeutet. Auf der "europäischen Ebene" werden nur durch einen Text Informationen über Bewohner der ländlichen Türkei zur Verfügung gestellt, die ein besseres Verständnis der in der Bundesrepublik lebenden Arbeitsmigranten ermöglichen sollen. Auf der "Welt-Ebene" beschäftigen sich zwei Texte mit Menschen aus Ecuador, Obervolta, Bangladesch und Kenia. Es finden sich darüber hinaus auch die problematischen Sammelbezeichnungen "Afrikaner" und "Araber" (vgl. Abb. 1).

Auf der Ebene der "Bundesrepublik" werden "Fremde" wiederum in der Rolle der Außenseiter dargestellt, die ihre Fremdheit in alltäglichen Situationen als "nicht dazugehörig" erleben. Die Informationen werden überwiegend bildlich vermittelt, wobei Probleme des deutschen Geburtsortes bei türkischer Staatsangehörigkeit veranschaulicht werden (vgl. "Fatma - eine neue Mitschülerin" in MEYER u.a. 3, 1987, S. 48 ff.).

Im Bezugsraum "Europa" wird in einem Schulbuch über die Lebenssituation in der ländlichen Türkei berichtet: "Die meisten Türken glauben an Allah, den Gott der Moslems. Strenge Gebote bestimmen das Verhalten und den Tagesablauf. Moslems beten fünfmal am Tage: Vor Sonnenaufgang, am Mittag, nachmittags, nach Sonnenuntergang und vor dem Schlafengehen. Vor jedem Gebet waschen sie unter fließendem Wasser gründlich Gesicht, Hände und Füße. Der Genuß von Schweinefleisch und Alkohol ist verboten. Ein Monat im Jahr heißt Ramadan, es ist der große Fastenmonat. Dann wird von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang gefastet: Nicht essen, nicht trinken, nicht rauchen. In der Türkei leben Eltern, Kinder, Großeltern und verheiratete Söhne mit ihren Familien in einem Hause zusammen. Frauen und Kinder verbringen den größten Teil der Zeit miteinander zu Hause. Neben der Arbeit im Haushalt helfen die Frauen bei der Feldarbeit mit. Das Einkaufen ist Männersache. Verwandte und Nachbarn helfen sich gegenseitig bei der Arbeit. Sie feiern gemeinsam Feste" ("Leben in der Türkei" in BORRIES u.a. 3, 1985, S. 36).

Auf der Bezugsebene "Welt" steht die Wasserversorgung in der "Dritten Welt" im Mittelpunkt der Darstellungen, wobei die Betroffenheit der Kinder durch die "unterentwickelte" Wassserversorgung von besonderer Bedeutung ist (vgl. "Kinder und Wasser" in BECK u.a. 3, 1982, S. 94 ff.). Internationale Marktverflechtungen und gestörte Märkt, die zu Unter- und Überversorgung führen, bilden einen zweiten Themenkomplex, in dem der "Fremde" in der Welt Berücksichtigung findet. Dabei werden unterschiedliche Meinungsbilder zu Hunger und Überfluß in der Welt zur Diskussion gestellt (vgl. "Fast alle Menschen sind heute Konsumenten" in BAHL u.a. 3, 1978, S. 74 ff.).

Für die einzelnen Bezugsebenen ergeben sich folgende Lernziele:

BRD:	Gegenseitige Vorurteile über Information abbauen.
Europa:	Hintergrundinformationen zur Situation der Arbeitsmigranten gewinnen.
Welt:	Die Schüler sollen die Probleme der Wasserversorgung kennenlernen und die eigene Situation reflektieren, Kennenlernen von Marktmechanismen.

7.3. Ausgewählte Ergebnisse für das vierte Schuljahr

In den elf für das Schuljahr 1990/91 für den Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen genehmigten Schulbuchreihen des vierten Schuljahres bieten acht Bücher Inhalte an, die sich mit "Fremden" beschäftigen. Auf der Bezugsebene der "Bundesrepublik Deutschland" haben acht Texte Arbeitsmigranten aus der Türkei, Griechenland, Italien, Spanien und Japan zum Gegenstand. Darüber hinaus greifen Schulbücher dieser Jahrgangsstufe auch die historische Dimension von Migration am Beispiel der Polen im Ruhrgebiet sowie die Multikulturalität der Gesellschaft durch Sinti und Roma auf (vgl. "Zigeuner in Deutschland" in KAISER u.a. 4, 1980, S. 60 ff.). Auf der Ebene "Europas" werden in zwei Schulbucheinheiten Süditalien, Jugoslawien, Griechenland sowie die Türkei als Herkunftsländer der Arbeitsmigranten vorgestellt. Auf der Bezugsebene der "Welt" werden "Lappen" (korrekt muß es Samen heißen!), Indios, Israelis, Japaner und die Bewohner Somalias in Texten und Abbildungen in zusammen vier Einheiten vorgestellt. Für die Bezugsebene der "Bundesrepublik" sind "Fremde" gleichgesetzt mit Arbeitsmigranten, zwar Bestandteil der Gesellschaft, stehen aber am Rand oder fühlen sich in einer Grenzsituation zwischen Herkunftsland und Bundesrepublik. Auf dieser Bezugsebene kommt es auch zur Thematisierung von Vorurteilen als generellem Problem in der Gesellschaft und zu Überlegungen des Vorurteilsabbaus (vgl. "Rollen und Vorurteile" in BAHL u.a. 4, 1978, S. 45 ff.; vgl. Abb. 1).

Auf der Ebene "Europa" finden sich Informationen über das Leben in den Herkunftsländern der Arbeitsmigranten. Thematische Schwerpunkte der Informationsangebote über "Fremde" in der Welt bilden Hunger, Armut und Maßnahmen der Entwicklungshilfe, aber auch "Fakten" über das Leben ethnischer Gruppen in verschiedenen Regionen der Erde. Problematisch erscheint dabei die unreflektierte Wahl der Verben, wie folgendes Beispiel belegt: "So hausen Indios im Hochland von Südamerika. Die meisten sind Landarbeiter, die nichts besitzen. Viele sind arbeitslos und leben in größter Armut am Rande der Städte. Kinder haben oft keine Möglichkeit, zur Schule zu gehen. Deshalb können die meisten Indios weder lesen noch schreiben. ... Die Lappen durchstreifen im Sommer mit ihren Rentieren den äußersten Norden von Europa. Den Winter verbringen sie in festen Häusern, gewöhnlich aus Holz. Sie treiben Viehzucht..." ("Menschen auf der Welt" in BAHL u.a. 4, 1978, S. 37 ff.).

Für die einzelnen Bezugsebenen ergeben sich folgende Lernziele:

BRD: Sachinformationen über Arbeitsmigranten sammeln, aktive Hilfeleistung für Arbeitsmigranten planen,
Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern kennen,
mit Information gegen Vorurteile angehen,
Wir-Gefühl jenseits ethnischer Grenzen konstruieren,
Vorurteile reflektieren und deren Funktion erkennen.

Europa: Informationen über Herkunftsländer der Arbeitsmigranten sammeln und damit Vorurteile abbauen.

Welt: Hilfsbedürftigkeit der Menschen in der "Dritten Welt" erkennen,
Neugier über fremde Länder befriedigen,
Vielfalt menschlicher Lebensformen kennenlernen.

8. Kategorien der Fremdendarstellung

Auf der Basis der in Auszügen dargestellten Ergebnisse der Bestandsaufnahme in nordrhein-westfälischen Sachunterrichtsbüchern der Grundschule lassen sich folgende Kategorien der Fremdendarstellung strukturieren:

1. Der Fremde als Fremder (problemorientierte Darstellung):
Der Fremde wird als von der Mehrheit abweichend dargestellt. Sein "Anderssein" erscheint sowohl für ihn als auch für die Gesellschaft problematisch. Er selber fühlt sich in der Gesellschaft fremd und von dieser abgelehnt. "Fremde" gehören zu einer gesellschaftlichen Randgruppe und stellen für die Gesellschaft ein Problem dar (vgl. BARSIG u.a. 2, 1982, S. 84 ff. in BAHL u.a. 4, 1978, S. 45 ff.).

Für den Umgang der Mehrheit mit der Minderheit bieten die meisten Schulbücher die Strategie "Vorurteilsbewältigung durch Information" an. Diese Strategie geht davon aus, daß bei Vorliegen von Informationen über den Fremden dieser seine "Fremdheit" verliert und folglich nicht mehr abgelehnt, sondern akzeptiert wird. Derartig konzipierte Ansätze können jedoch nur begrenzt erfolgreich sein, da Informationen allein nicht in der Lage sind, die stark emotional geprägten Vorurteile auszuräumen. Zu den problemorientierten Darstellungen gehören auch solche Einheiten, die die Funktion von Vorurteilen generell thematisieren.

2. Der Fremde im Zusammenhang eines Sachthemas (implizite Darstellung):
Themen aus der Erlebniswelt der Schüler, wie z.B. Kinder, Wohnen und Familie, werden auf der Bezugsebene "Welt" dargestellt (vgl. "Kinder und Wasser" in BECK u.a. 3, 1982, S. 94 ff.). Die Behandlung der Lebensweise in anderen Ländern betont nicht deren Fremdartigkeit, sondern dient als Beispiel für Pluralität. Die Schüler gewinnen Informationen über den "Fremden", ohne daß dieser ihnen als solcher vorgestellt wird. Hierbei besteht die Gefahr, in exotische und folkloristische Darstellungsweisen abzugleiten.

3. Der Fremde als Exot:
Diese Darstellungsweise dient primär der Befriedigung von Neugier beim Schüler, ohne daß unbedingt relevante und zutreffende Informationen über den "Fremden" vermittelt werden. Ein Lehrerband schlägt die Heraushebung des Exotischen vor, um bei den Schülern Interesse, sogar für bekannten Sachverhalte zu wecken. "Man muß schon Nahes verfremden, um den Effekt zu erreichen, den Fremdes-Fernes hat: Anderssein, Unbekanntsein, Rätselhaftsein und damit Interessantsein" (vgl. "Kinder in anderen Ländern in BAHL u.a. 2, 1978, S. 78). Hierbei treten häufig unzulässig vereinfachende (z.B. Araber, Afrikaner), sachlich falsche und diffamierende Bezeichnungen (z.B. Lappen, "Neger") für den "Fremden" auf.

Diese Darstellungsweise vergrößert die Diskrepanz zwischen der Vorstellungswelt der Schüler und den realen Lebensumständen der "Fremden", so daß kein wirkliches Verständnis für den "Fremden" aufgebaut werden kann. Deshalb sollte eine solche Darstellungsweise vermieden werden. Zudem steht diese Vorgehensweise im Widerspruch zu dem von SCHMITT (1976, S. 30) aufgestellten Leitsatz zur sozialen Erziehung in der Grundschule: "In einem Grundschulcurriculum Lernbereich 'Dritte Welt' gilt es jede Art von Exotik, sei es in ihrer abenteuerlich verfälschenden, sei es in ihrer unverständlichen oder gar abstoßenden Form, zu vermeiden, so daß die Diskepanz zur Vorstellungs- und Erlebniswelt der Schüler nicht zu groß wird".

4. Der Fremde als Hungernder:
Diese Darstellungsform findet sich besonders häufig im Zusammenhang mit der Thematisierung von Handelsbeziehungen und weltwirtschaftlicher Verflechtung (vgl. "Alle Dinge, die wir kaufen, sind Waren" in BAHL u.a. 4, 1978, S. 78). Das Spannungsfeld "Überfluß in den Industrieländern versus Mangel und Hunger in den Entwicklungsländern" bildet einen Schwerpunkt in den Schulbüchern. Einige Sachunterrichtsbücher führen aber auch die klimatischen Bedingungen in den Ländern der "Dritten Welt" und die mangelnde Mechanisierung der Landwirtschaft als Gründe für die Hungerproblematik an.

Die Hilfsmöglichkeiten durch die Entwicklungshilfe der Industrienationen werden in einigen Fällen nicht nur vor-, sondern auch zur Diskussion gestellt: "Entwicklungshilfe für Somalia: Länder aus Europa und aus anderen Teilen der Welt, denen es wirtschaftlich besser geht als Somalia, leisten Entwicklungshilfe für viele Länder der 'Dritten Welt'. Aber nicht immer ist die Entscheidung leicht, wie man den Menschen in diesen Ländern richtig helfen soll" ("Wohlstand bei uns - Hunger bei anderen!" in BARSIG u.a. 4, 1984, S. 84).

9. Fazit

Generell läßt sich konstatieren, daß die ethnische Heterogenität für den Bezugsraum der "Bundesrepublik Deutschland" überwiegend auf Arbeitsmi-

granten beschränkt ist, wobei fast außschließlich "Türken" dargestellt werden. Sicher bilden sie die größte in der Bundesrepublik Deutschland anwesende Migrantengruppe. Eine Verkürzung der Darstellung "Fremder = Türke" ist nicht legitim, da ethnische Heterogenität durch eine Vielzahl ethnischer Minderheiten gebildet wird. Angesichts der wachsenden Multikulturalität der Gesellschaft ist die Thematisierung des grundsätzlichen Umgangs mit Minderheiten und mit gesellschaftlicher Heterogenität sowie die Entwicklung und Vermittlung von entsprechenden Handlungsstrategien weit wichtiger einzuschätzen als die Darstellung möglichst vieler einzelner ethnischer Minderheiten.

Einige Schulbücher des Sachunterrichts zeigen, daß sogar die historische Dimension von ethnischer Vielfalt anhand der "Ruhrpolen" in der Grundschule thematisiert werden kann (vgl. "Die Zuwanderung im 19. Jahrhundert" in MEIER u.a. 4, 1982, S. 10 f.; vgl. "Menschen suchen Arbeit" in MEYER u.a. 4, 1988, S. 8 ff.). Ebenso zeigt eine Thematisierung von Sinti und Roma, in welcher differenzierten Weise - unter Einbeziehung der historischen Dimension - das Schicksal einer ethnischen Minderheit auch für Grundschüler verständlich aufgearbeitet werden kann (vgl. "Zigeuner in Deutschland" in KAISER u.a. 4, 1980, S. 60 ff.).

Die Wahrnehmung "der Fremden" in Europa findet in den Sachunterrichtsbüchern nicht statt. Auf der Bezugsebene "Europa" begegnen den Schülern in den Sachunterrichtsbüchern vorwiegend Türken, seltener Italiener, Griechen und Spanier. Diese "Fremden" werden auch nur thematisert, um die Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik besser zu verstehen und Vorurteile abzubauen. Bedenkt man aber, daß Kinder von Arbeitsmigranten ihre Herkunftsländer auch nur aus Urlauben kennen, daß ihr Leben stärker von der Migrantenkultur als von der Kultur im Herkunftsland geprägt wird, ist zu fragen, ob solche Einheiten ihr Ziel überhaupt erfüllen können, da sie von falschen Voraussetzungen ausgehen.

Die übrigen Europäer existieren im Sachunterrichtsbuch nicht. Dabei sind sie es, denen Schüler auf Urlaubsreisen begegnen. Im Zuge der Schaffung des einheitlichen europäischen Wirtschafts- und Sozialraumes (EG-Binnenmarkt 1993) werden sich die Kontakte zwischen den Menschen der EG-Länder weiter verstärken. Der Schüler der Grundschule wird auf diese Kontakte anhand der Schulbücher des Sachunterrichts nicht vorbereitet. Ein Lehrerkommentar klammert Familien aus der EG sogar bewußt aus der Sequenz "Familien in anderen Ländern" aus, da sie Freizügigkeit genießen; was immer damit gesagt werden soll.

Fremde auf der Bezugsebene "Welt" trifft der Schüler in den Schuljahren 2-4 aus vielen Ländern an. Leider sind Darstellungen, die Stereotype bemühen und Verben mit negativer Konnotation benutzen, noch nicht aus den Schulbüchern verschwunden und auch Einheiten, die nur das Exotische des "Fremden" herausstellen wollen, findet man noch immer.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen einer früher durchgeführten Untersuchung an Lesebüchern der Grundschule (vgl. HAUFF 1988, 1990), so zeigt sich, daß die Sachunterrichtsbücher die Thematik des "Fremden" sachlicher und stärker auf Information bedacht bearbeiten. Den Lesebüchern muß der Vorwurf gemacht werden, daß sie sich z.T. unrealistisch und harmonisierend mit "Fremden" beschäftigen. Sachliche Informationen werden Schülern nur selten gegeben. Vor allem bieten sehr viele Texte ein "Happy End", d.h. eine artifizielle Problemlösung an. Vorurteile lösen sich, kaum daß sie erwähnt werden, auf; die Menschen werden Freunde, ohne Konflikte bewältigen zu müssen. Darüber hinaus thematisieren die Sachunterrichtsbücher die gesellschaftliche Dimension der Anwesenheit von Fremden und die Probleme, die sich für Individuum und Gesellschaft aus Vorurteilen ergeben. In Lesebüchern sucht man diese wesentliche Dimension der "Fremdendarstellung" vergebens.

Den konstatierten Mängeln der Grundschullese- und -sachbücher steht ein großes Angebot an fachdidaktischer Literatur und Unterrichtsmaterialien zu Minderheiten, "Dritte Welt" und Außenseitern sowie Vorurteilen gegenüber. Jedoch muß berücksichtigt werden, daß diese Materialien nicht den gleichen Verbreitungsgrad an Schulen besitzen wie Schulbücher und auch nicht - im Gegensatz zu Schulbüchern - unmittelbar für die Hand der Schüler konzipiert sind.

Da Schulbücher direkt für die Schüler konzipiert sind und auch ohne Intervention durch den Lehrer von Schülern benutzt werden sollen, müssen an sie besonders hohe Maßstäbe gerade, im Umgang mit "Fremden", gestellt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, daß vorhandene Sozialisationsdefizite im Umgang mit "Fremden" bestehen bleiben oder noch verstärkt werden.

Literatur

BÖHMER, K.: Informationen über Geschichte und Lebensbedingungen der Sinti und Roma ("Zigeuner") in heutigen Schulbüchern. Eine Analyse von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für die Fächer Geschichte und Sozialkunde. epd (1981) 46 a (= Evangelischer Pressedienst - Dokumentation).

DER KULTUSMINISTER des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sachunterricht. Düsseldorf 1985 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers).

DER KULTUSMINISTER des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lernmittelfreiheitsgesetz mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Verzeichnis der genehmigten Lernmittel. LFG 90/91. Düsseldorf 1990 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers).

FRIESENHAHN, G.: Über die Schwierigkeit mit Fremden. IBW Journal (1986) Nov./Dez., S. 3- 10.

FUCHS, O. (Hrsg.): Die Fremden. Düsseldorf 1988 (= Theologie zur Zeit 4).

HANSEN, G.: Internationalisierung von Bildungsprozessen und von Bildungspolitik - der europäische Binnenmarkt 1992 als Herausforderung. In: Jahrbuch 1989 der Gesellschaft der Freunde der Fernuniversität Hagen. Hagen 1990, S. 90-105.

HANSEN, G.: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt 1991.

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

HAUFF, M.: Wie berücksichtigen Lesebücher die Anwesenheit von Migranten? Eine Untersuchung von Lesebüchern der Grund- und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. Soest 1988 (= Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen).

HAUFF, M.: Aus der Forschung. Grundschullesebücher und Arbeitsmigration - Ergebnisse einer empirischen Forschung. Grundschulzeitschrift (1990) 37, S. 51 - 52.

HAUFF, M.: Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkung auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft. Münster 1993.

HILLERS, E.: Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern. Braunschweig 1984 (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 38).

ITTERMANN, R.: "Ausländer" im Sachunterricht der Primarstufe: Lehrpläne und Lehrbücher in Nordrhein-Westfalen. Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 16 (1988), S. 272 - 279.

KARG, H.-H.: Das Wesen des Fremden als Erziehungsverfassung. Lernen in Deutschland (1989) 3, S. 78-83.

MAI, U.: Die Wahrnehmung des Fremden: Über Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens. In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken: Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bergisch Gladbach 1991, S. 65-75 (= Bensberger Protokolle 73).

MARKEFKA, M.: Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Neuwied 6. Auflage 1990.

ORTH, G.: Die Stadt Gottes kennt keine Fremden - Die Stadt Gottes kennt nur Fremde. In: DATTA, Asim (Hg.): Grenzüberschreitungen Bd. 3. Hannover (im Druck) (= Unterrichtsmaterialien zur Dritten Welt).

SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität. Frankfurt/Main 1976 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 28/29).

SCHMITT, R.: Von klein auf. Europa als Thema für die Grundschule. In: HURRELMANN, K. u.a. (Hrsg.): Wege nach Europa. Spuren und Pläne. Seelze 1991, S. 78 - 83 (= Friedrich Jahresheft IX).

Schulbücher

ALTMEYER, H. u.a.: Erste Studien. 2. - 4. Jahrgang. Hannover: Schroedel 1977 - 1984.

BAHL u.a.: Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule. 2. - 4. Jahrgang. Frankfurt/Main: Diesterweg 1977 - 1981.

BARSIG u.a.: Sachunterricht für die Grundschule in NW. 2. - 4. Jahrgang. Donauwörth: Auer 1971 - 1974.

BECK u.a.: Wir entdecken unsere Welt. 2. - 4. Schuljahr. Frankfurt/Main: Hirschgraben 1980 - 1982.

BORRIES u.a.: Sachbuch. 2. - 4. Jahrgang. München: Oldenbourg 1985.

BÜSGES u.a.: bsv Sachunterricht Ausgabe N. 2. - 4. Jahrgang. München: Bayrischer Schulbuchverlag 1980 - 1981.

DASSAU u.a.: Wir entdecken unsere Welt. 2. - 4. Jahrgang. Frankfurt/Main: Diesterweg 1982 - 1985.

GÜMBEL/MESSER: Den Sachen auf der Spur. Ausgabe A. 2. - 4. Jahrgang. Offenburg: Mildenberger 1978 - 1981.

KAISER u.a.: Sachbuch. 2. - 4. Jahrgang. Berlin: Cornelsen 1978 - 1980.

MEIER u.a.: Sachunterricht. 2. - 4. Jahrgang. Braunschweig: Westermann 1980 - 1984.

MEYER u.a.: Im Blickpunkt. Ausgabe NW. 2. - 4. Jahrgang. Hannover: Schroedel 1986 - 1988.

THE PROMOTION OF INTERNATIONAL UNDERSTANDING: HOW REGIONAL GEOGRAPHY MIGHT CONTRIBUTE

Gerard A. Hoekveld (Utrecht)

1. Introduction

There is widespread consensus about the necessity to promote international understanding and even about the duty of geographers to contribute to this effort. OREJA (1988, S. 14) assigned a "privileged role" to geography in this respect, together with the study of foreign languages and history. The committee of Ministers of the COUNCIL OF EUROPE (1983) also included the social sciences in this list.

Geographers probably agree that they should live up to the expectations about their potential contribution. Yet they have not been able to show the communities of educators, politicians, and other scientists what their contributions actually are. The article by HAUBRICH (1988) did not trigger a major debate. He formulated three aims to be pursued by geographers in furthering international understanding. The first is to know the current problems and future opportunities to build a humanitarian world for all nations. The second aim is to develop the capacities of the pupils to collect, evaluate and use information about other countries. The third aim is to learn to respect the ways of life ("Lebensformen") of other nations, to analyze their behavior realistically and benevolently, and to cooperate with peoples of other cultures, races, or nations. HAUBRICH based these aims on a proclamation made by the famous American Committee on Geography and International Studies in 1982.

In the ensuing paper we briefly review the official texts of the UNESCO and of the Council of Europe concerning international understanding. Then we discuss the history of geography and the knowledge of other peoples that geography has generated, and the segmentation of modern societies and its consequences for international understanding. Next we assess the positions of a restructured regional geography and then draw some conclusions.

2. International Understanding: Views from UNESCO and the Council of Europe

The UNESCO recommendation concerning education for international understanding, adopted in Paris in 1974, did not define the concept of international understanding. It stated that international understanding, cooperation, and peace are to be considered as an indivisible whole, based on the principle of

friendly relations between peoples and States having different social and political systems and on the respect for human rights and fundamental freedoms.

This emphasis on human rights and peace can be found also in the Dutch bibliography of teaching materials published by the National Unesco Commission Nederland by AKKERMAN-BERGSMA (1985). The projects are related to geography concern apartheid, Chili, war, peace, human rights and poverty in the Third World, and environmental problems. The geographical content, setting and conceptualization are weak, to say the least.

Recently UNESCO (1990) has become more active in promoting education. It has formulated a plan to implement the recommendation of 1974 through a programme for the period 1990-1995 in order "to promote international understanding and a spirit of tolerance and to make international teaching and education more wide-spread" (Major Programme Area VII. 412). In an advice of December 6, 1990 to the Dutch Minister of Education by the Netherlands Commission for UNESCO, international understanding was defined as follows:

- understanding of and respect for all human beings, their cultures, values and ways of life,
- awareness of the increasing global interdependence of people and of countries,
- understanding of the necessity of international solidarity and cooperation andwillingness to participate actively in the solving of these problems,
- understanding of the own culture and becoming able to view this culture from aninternational viewpoint,
- being able to distinguish prejudices based on ethnocentrism.

There seems to be a tendency to supplement the original strong emphasis on affective and attitudinal aims with cognitive aims. This tendency augments the possibilities for geography to contribute, because global interdependence and its regional effects, cultures and their contacts may be translated into geographical subjects. At the same time this tendency shows a convergence with the aims the Council of Europe has pursued over the past decades.

The Statute of the Council of Europe of 1949 refers in its Preamble to "the spiritual and moral values which are the common heritage of their (Europe's, addition by G.A.H.) peoples and the true source of individual freedom, political liberty and the rule of law, principles which form the basis of all genuine democracy". The idea of a common heritage led to the urge to draw up "educational programmes for the promotion of an awareness of Europe" in secondary schools (COUNCIL OF EUROPE 1983). These programmes should encourage young Europeans to show respect for and solidarity with peoples of other nations and cultures (see section 1.2.1), and to see themselves not only as citizens of their own regions and countries, but also as

citizens of Europe and the wider world (see section 1. 2. 11). The COUNCIL OF EUROPE (1983) specified this by requiring the young European to acquire "a willingness and ability to preserve and promote democracy, human rights and fundamental freedoms, the knowledge and skills to cope with life in an interdependent world, characterized by diversity and constant and rapid change, an understanding of their common cultural heritage, its contribution to other civilizations and the debt which it owes to those civilizations, an awareness of the European co-operation promoting institutions and organizations and willingness to support them".

Contents of education are also mentioned. The five groups of "key concepts" are democracy, human rights and fundamental freedoms, tolerance and pluralism, interdependence and cooperation, human and cultural diversity, and conflict and change. The seven "themes and topics which demonstrate the need for international understanding and cooperation" may be summarized as follows: non-violent handling of international conflicts, conservation of European cultural heritages, impact of migration, preservation of ecological balance, best use of energy and national resources, changing needs of communications and trade, and relations with developing countries. In 1985 the COUNCIL OF EUROPE stressed the "unity in diversity" as producing the richness of the common European cultural heritage and the "common traditions as the product of a common cultural history". On that foundation, the Council gradually broadened its ideas and linked its education of Europeans with that of "global citizens." In 1988 the COUNCIL OF EUROPE recommended in article 10, with particular attention for UNESCO's UN World Development Decade, "to promote development education so that public opinion will become aware of the growing interdependence between Europe and the developing countries "and again, among others, of intercultural skills and understanding". The Haikko Conference of the Council for Cultural Cooperation (COUNCIL OF EUROPE 1986, p. 7) expressed this as the "shared concern of the citizens of the global village" for the international physical environment, the earth's material resources and the quality of life of all human beings." In 1988 Secretary-General Oreja summarized the outcomes of a process of development from values and attitudes-directed education of Europe's citizens to a more outward-looking education of Europeans who "accept their responsibilities as citizens of the world" showing "their solidarity with peoples of other continents and cultures" and therefore equipped with "a global vision, a sophisticated language and intercultural skills" (OREJA 1988, p. 17). Such broadening of the scope has always been accompanied by a re-affirmation of the original aims of the Council.

The rather abstract formulations of these aims do not conceal the view of man and society or the worldview behind them that prevail at this stage of the development of Western culture. Implicit in these formulations are an emphasis on individual responsibility and conscience, and on a secular cultural relativism that seems to combine a personalized view of other people with a

holistic view of peoples, nations, or cultures. The debate in cultural anthropology on cultural relativism may be recalled here. According to TENNEKES (1971, p. 16) the famous anthropologist HERSKOVITS had claimed that scientific investigations of other cultures require utter objectivity and respect toward them and the acceptance of the idea that there are no universally valid insights of knowledge and values. By reason of the lack of universal norms, every pattern of thinking, valuing and acting within a given culture is basically of equal validity to comparable patterns in other cultures, thus requiring a positive appraisal of such patterns. In a sense he anticipated post-modernism. Cultural anthropologists now agree that facts are culturally observed and evaluated and that cultural relativism is an illusion. The UNESCO and the Council of Europe require an acceptance of some specific Western values in order to establish international working relationships to implement cooperation to serve some ends. One of these ends is the world-wide diffusion of Western democracy as a means to peaceful coexistence and the inculcation of views of man and society and worldviews at a personal level that urge well-informed global citizens to let their democracy work to attain that peaceful coexistence with the help of international politics, economy, and care for the environment.

We may conclude now that knowledge is involved at three different levels of analysis. The interlinkages between nations and the use of the ecological environment and of the world's energy and resources imply insights in the socio-economic and political worldsystem as well as in the ecological interrelationships that form a physical-geographical worldsystem. The common cultural heritage requires insights in the unity and diversity of the European cultural area and its institutionalizations. Finally, skills are demanded in interpersonal and intercultural communication, thus at the level of the individual's perceptive, evaluative, and communicative activities. HAUBRICH (1988, p. 31) stated that even cognitive use of geographical information nonetheless includes evaluative components, particularly in the selection of facts. In order to take account of HAUBRICH's aim to acquire knowledge about the life styles of different people, we may add activity systems as another level of analysis.

Just this selection is the geographer's Achilles kneel. Geographers are not free to dabble in other disciplines, nor are they free to stray far from their own expertise about areas and spatial or locational properties of phenomena. This means that we are confronted with the old geographical problem of the relationship of space and society and the question of how deeply geographers may involve themselves in the social sciences.

3. Geography and Culture: From Encyclopedic Description to Explanatory Variables

In the ethnographic-regional-geographical tradition, understanding of other peoples and knowledge of their lands was important. STRABO wrote in his

Geography, according to VAN DER VLIET (1977, p. 104): "The benefit of geography is manifold. It renders service to the politics of the educated, the social and intellectual elites. But it also brings us knowledge of the hemisphere, land and sea, of living creatures, plants and animals, the produce of the field and all the other things in various regions". The peoples were described with respect to their physiognomy and their level of civilization, as measured against the Hellenistic-Roman standards of civilization. Civilization was thought to be strongly related to the geographical location, the physical environment, and the way of living in that environment. That implied descriptions of the political and social organization, housing, costumes, sexuality and religion. Ethnographic and cultural information was an integral part of useful information for the administration of the Roman world empire.

The same was the case during the eighteenth and nineteenth centuries. Discovery and colonization of the world, but also the advances to maturity of the nation states, stimulated a geography that paid much attention to ethnographical characteristics. RATZEL may be the most famous illustration of the combination of the two crafts in one person. In the second half of the twentieth century the situation changed, particularly during and after the phase of "spatial analysis". Culture was no longer depicted in a comprehensive way but as an explanation for the ways of life (that are seen as dominated by economics) and political-geographical relationships between societies in space. Culture is implicitly part of the geographer's central concepts of areal organization, perception of place or region, land use, and real evaluation, control, and planning. It is at best connected with spatial behavior of individuals, groups, institutions, or categories of persons. As such this is a far cry from the holistic notion of culture held by cultural anthropologists and ethnologists or nineteenth century geographers. Even the landscape geographers - particularly SCHLÜTER and PASSARGE, later HARTKE and BOBEK, and recently KOLB and HOFMEISTER - used culture primarily as a part of a network of explanations of visual areal and landscape structures and changes. Even the geography of regionalism, separatism and minorities, or a regional geography like that of GOTTMANN (1951) reduced culture to traits that might explain and express identity as a region- building cause (eg. language religion, symbols of ethnical identily and common history).

Some geographers tried to escape from the problem of how to reduce culture by searching the underlying "cultural values about man, society and the world" (see BERRY's overview from 1989 and his "systematic concept", being a variant of the ideo-syncratic central-value concept). These efforts have in common that they reduce the substance of the different cultures to some characteristics, "global properties of the collectives" (LAZARSFELD/MENZEL 1961, p. 424). These characteristics, then, are formulated at a high level of abstraction (see e.g. the discussions about the identity of Central Europe versus the identity of Western, respectively Eastern Europe in SCHÖPFLIN/WOOD 1989). The problems with the central-value approach and its systematic variants are that they are difficult to study and that they

may lure inadvertent outsiders into a fallacy trap: namely to ascribe characteristics of groups or organizations (e.g. the state) to individuals and vice versa. Scholars have thus avoided using the concept culture, although signs of deference to the concept are not completely absent.

We may conclude then, that a holistic or comprehensive and descriptive concept of culture and the use of such a concept in geography have nearly disappeared. The problem is not only a consequence of the development of geography as a science, but also an effect of the historical development of the European Societies. A certain unifying process during the Middle Ages was broken up during the Reformation, leaving us with the unresolvable problem of how to define our European identity. Let me elaborate this point a bit further.

After the demise of the Roman-Hellenistic empire, with its synthesis of Greek, Roman, and Judeo-Christian influences, the Germanic and Slavic cultural elements led to an uneasy marriage of these cultures in a new synthesis, medieval culture. The most important unifying institution in the Middle Ages was the Church. Later, the diffusion of other supra-ethnic cultural elements was furthered by the rise of cities as parts of mercantile urban networks and by the centralizing states with their emerging 'international' and court cultures. In the Renaissance a cleavage developed between a multitude of ethnic urban and rural 'popular cultures' and the elite culture, steeped in the classical heritage, that was truly European. Reformation and Counter-Reformation broke the unity of this European elite culture. In the eighteenth century the more secularized elite culture of the Enlightenment recreated that unity again.

Romanticism, mostly reverting to pre-Enlightenment medieval ethnicism and hallowing historical evolution, combined in the nineteenth century with the nationalisms that endorsed the struggles for and of the nation-states. These were at the same time the vehicles for unifying education, building bureaucracies, and modernizing the economy and societal institutions (WEBER 1979; GELLNER 1983). So in the nineteenth century, national cultures were articulated and codified by national educational systems. This was at the expense of a more universal European elite culture that was based on a common heritage, be it often only its secularized version. These elites, however, were decimated on the battle grounds of the First World War. At the end of this war the "brotherhood of monarchs" (with their courts) was gone. A Europe of nation-states that closed themselves off by an omnipresent protectionism prevailed.

The rise of a number a state-transcending ideologies in the nineteenth century did not compensate for the loss of the European elite culture. Liberal (rightist or leftist), authoritarian, Christian-democratic and socialist ideologies grew up in the wake of industrial revolution, rural transformations and of secularization. These ideologies created strongly differing views of the world,

society and man that were brought into the political arenas as means to direct state efforts to modernize society. As BRACHER (1982, p. 17) says: "Kern des Vorgangs erscheint die Tendenz zu einer extremen Vereinfachung komplexer Realitäten: der Anspruch sich auf eine Wahrheit zu reduzieren ..." Although these ideologies have remained of an international scope (since they originated in the international intellectual eighteenth and nineteenth centuries), they exhibit national colors. As they embody cleavages within the national cultures, they are only partly a surrogate for the waning European monolithic elite culture.

Of course there have been many efforts to formulate "the European cultural identity." Perhaps the simplest way (and maybe the most often utilized one) is the view of Europe as a mosaic of cultures, different from each other, but similar if one compares them with other cultures like the Asiatic or Arabic ones (FRIBERG/HETTNE 1988). The German geographer TRÖGER (1987, p. 282) rightly attacked this approach: "Die bunte 'Vielfalt' eines Mosaiks ist nur in Spielzeugform harmonisch ... Jedes Teilchen ist in diesem Mosaikbild allein aus sich heraus definiert, sein Wesen ist nur innerhalb seiner Grenzen zu verstehen. Die Enzelteile eines Mosaiks existieren an sich, und lediglich der Wunsch, sie zu einem 'hübschen' Bild zusammenzufügen macht auf das Zusammenpassen der Individuen aufmerksam". Other scientists tried to find common denominators of these European cultures. The Dutch historian ROMEIN (1954, p. XIII) believed that European history was a deviation from the "normal or general human development pattern" that characterized mankind's other cultural manifestations. That European deviation is typified by a more objectifying attitude towards nature, scientific methods of observation, rational ways of developing techniques, institutions, organizations, its urban-bourgeois culture, individualism, capitalism, belief in human progress, nationalism and, last but not least, another concept of authority time, and work. VAN BAAL (n.d.), a Dutch anthropologist, noted the strong reflective activities and cumulative character of the civilization, its pragmatism, the complex of socialism, nationalism, and individualism, and the high value placed on activity and change (see also KÖBBEN 1957). MORIN (1987), on the other hand, is of the opinion, that the specificity of Europe does not lie in certain elements but in the "aventure de l'esprit européenne" and in cultures that are based on a "dialogique" of their internal contrasts. Others think that self-criticism is the structural and therefore basic self-propelling force in a common European history. Reading the important publication of RIJKS-BARON et al. (1987), which presents state-of-the-art thinking about European culture and identity, we can only conclude that there is no agreement about its existence, let alone its nature!

History does not help us, and neither does ethnography. Its nineteenth century roots and its re-emergence after the First and again after the Second World War have brought a strong of its interest bias to pre-modern survivals. An analysis of 1052 ethnographic maps of Europe (BROMBERGER et al. 1982, p. 26) yielded the following list of mapped subjects:

agro-pastoral techniques	24.5 %
dwelling type	20.7 %
festivals and traditions	13.3 %
alimentation	8.8 %
creeds and belief	5.3 %
techniques of production	3.8 %
clothing and costumes	3.8 %
division of labor	3.0 %
music, dance	2.3 %
magic	1.7 %

As BROMBERGER concludes, "La plupart des atlas nous donne l'image d'un homme européen rural, enfermé entre les techniques et le folklore". These results need not surprise us. The urbanization, industrialization, and tertiarization have led to a similar dependence of European populations on the same techniques of production and consumption, on the same and similar infrastructures, and thus to an impressive homogenization of conditions and styles of life. Rapid assimilation and acceptance of new conditions and techniques have become the bases of survival in our brave new world, thus contributing to an increasing uniformity of national European cultures.

There is still another aspect of this European cultural development. It is at the same time its weakness and strength. Since the sixteenth or seventeenth century, strong homogenizing influences emanated from Europe as a consequence of its commercial, demographic-migratory, and colonizing expansion over the world. These cultural homogenizing influences have been described as assimilation, acculturation, or, seen from other points of view, as culture destruction or as modernization of non-Western cultures. In large settlement areas, specific variants of European culture came into being, namely Latin America, Anglo America, Siberia, South Africa, Australia, and Polynesia. But also beyond these areas of European settlement, parts of European cultures have been adopted. Some authors consider these adoptions important enough to speak of an emerging "world culture". This world culture manifests itself especially in the big urban centers and their modern enterprises, bureaucracies, and in the military. Therefore, techniques are adopted, along with the material means and the behavior related to them, all of which are dependent on international interaction in a wide sense. In other domains of life, however, adoption is selective or limited. Strong reactions against adoption may even occur. The acceptance of European cultures outside Europe is as fragmentary as in Europe itself, involving primarily the material side of these cultures and far less the central values. The most important contribution of a non-material nature to the world culture are not the declarations of economic, social, cultural, political, and civil human rights, with their underlying Western democratic and individualistic philosophies, but the European ideologies, of which these rights are only a partial reflection.

The material and organizational aspects of European culture - in view of the tremendous American contribution, it is more appropriate to focus on

Western culture as a world culture - function as a global lingua franca enabling a culture to survive in world capitalism and world politics. It is important not to confuse that integrating Westernized fragmentary world culture with the homogenizing European cultures that, together with the United States (and maybe, in the future with Japan), are the ancestors of the world culture.

We may conclude that European cultures are becoming more and more similar, adopting elements from each other and from the larger Westernized world culture that they helped to create and to which they now are forced to adapt themselves. Modernization seems to be transmitted by that 'world culture' and not by the national cultures. At the same time, paradoxically, the proliferation of specialized groups and of groups with their own life styles is increasing cultural diversification within societies and decreasing cultural differences between societies. The consequence is that "all our societies are at present multi-cultural, whether we like it or not, realise it or not... In all present-day societies there is a co-existence and inter-penetration of several types of cultures: the national culture, regional culture, child culture, female culture, professional culture, foreign culture etc." (COUNCIL OF EUROPE 1986, p. 81).

Modern life has become more complicated as a consequence of the division of labor, and human existence is split up in consecutive roles (as child, parent, client, worker, and so on) within particular frameworks of areal-societal positions and of personal characteristics (education, income, household types, residence). The cultural unity of the European nations is split up in life styles, which are the concrete realizations of everyday life. These life styles engender group-specific space-time geographies and embody the (sub)cultural differences that are the bearers of the multi-culturality of Europe (JANNE 1981, p. 13).

From a thorough analysis of the impact of the modern communications media, ABLER (1978, p. 145) concludes that information is offered about general national and international matters, independent of local or regional situations. Yet he sees a proliferation of media and information about the local and regional affairs and locally based subcultural interests. Because of the possibility of more communication, due to the widespread democratization of communication, Abler predicts an increasing cultural diversity in the Western world. These subcultural differences are developing partly in relation with historical residuals and partly with the official cultures of the nation-states. Yet these differences depend on the structures of modern production and private and collective consumption, which are stimulated by the Western world culture. Some of these life styles tend to become more and more alike for similar categories of people in different European countries. A few of these life styles are even more strongly influenced by the international world culture than by the European cultures. The farming community and rural and urban workmen still preserve some traits of the traditional popular cultures.

We also conclude that the obvious increasing similarity - or decreasing cultural diversity - of European cultures does not imply the development of a uniform European culture. Nor does it mean that this similarity is the essence of the European cultural identity. The intra-cultural diversity within the European nations and states is too great for that. This implies that European cultural identity is a normative concept. And in European cultures, a normative concept of culture is generally formulated as the outcome of a political process. That political process gets strong impulses from the European supranational institutions.

4. Restructured Regional Geography: Primarily a Matter of Method

Of course we are all aware of the interesting debate on the nature of regional geography that is going on in Germany, Britain, and France. Unfortunately, the scope of this paper does not permit us to discuss our standpoints in this debate. We refer the interested reader to an elaboration of our position in a recent publication (HOEKVELD/HOEKVELD-MEYER 1991). In the debate on the relative merits of topical or thematic geography versus regional geography, the primary issue is methodological. How much should we reduce complexity? Should we concentrate on one kind of phenomena (e.g. objects, subjects, relationships)? Some degree of concentration is necessary to develop or refine theories. But to narrow the focus means imposing artificial limitations on domains that are actually interwoven.

Regional geography has preserved complexity by employing areal units of analysis. But until recently, the price of the 'big picture' has been a lack of theoretical rigor and clarity. And this is still the case when we apply the standards of social-science theory to regional geography. This is epitomized by the society-space dichotomy that underlies the current debate on regional geography.

A reconstructed regional geography, as it emerges from the ongoing debate, may be defined as a theory-led analysis and description of areal differentiation in a region (a contiquous area selected by the researcher for a given reason) resulting from processes of regional development. These are processes that affect the characteristics of the region's subareas as a consequence of changes in internal or external relationships.

Every area has many attributes, including physical properties, like relief, soil quality, roads, or land prices. But elements of society, e.g. households, firms, populations, political party supporters, may be viewed as areal properties too. The difference between topical geographers and regional geographers is that the former isolate a certain - say social - phenomenon from the others in a certain area, treating it as an object of study and concentrating on the spatial aspects of location, pattern, and spatial interaction. The regional geographer, in contrast, maintains the area as the study object and treats that

social phenomenon as one attribute of that area among the many others. There are so many social phenomena in an area that they must be reduced in number. Regional geographers may see society as a context for their regions of study. From that context many relationships are maintained with other regions that are part of the society and its territory.

Society itself is beyond the geographer's realm, being the domain of sociologists or cultural anthropologists. Some aspects of society are nevertheless important for geographers. These aspects concern the relationships between elements (organizations, groups, households, firms) of society and the area of which that society is a property. These relations may be subsumed under the three headings of control and ownership relations, perceptive and evaluative relations, and land-use relations. The societal elements - including some relevant interrelationships - that maintain these relations, and these relations themselves constitute the spatial organization. The spatial organization is the selection out of the abundance of societal phenomena made by regional geographers to achieve a manageable reduction of the many societal "facts" by using the criterion of the relations with the concrete area. The spatial organization thus emanates from the societal context and may be changed by that context. Social theories are applicable in regional geography when they explain regional development by way of the changes in the spatial organization and their ensuing changing areal characteristics.

There is another type of relationship that is equally important for regional development, namely the spatial interaction of an area with other areas. The other areas with which this spatial interaction is maintained comprise the spatial context. There are at least two types of spatial context: the context formed by the other sub-areas of the same region, and the external context outside that region. All changes in spatial interaction alter the area's relative position or situation. Theories about spatial interaction, and thus about the impact of the spatial context (e.g. center-periphery theories), always imply certain societal (economic, sociological, cultural, political) suppositions, although these often remain implicit.

Part of the regional development may be explained with the help of theories that present generalizations. That is often the case with aggregates of areal properties. Part of the explanation may consist of unique regional characteristics, either of a physical-geographical or an individual nature (human agency), or may consist of certain historical events like the outcomes of battles, earthquakes, etc. Both the general and the unique parts of the explanation are necessary.

Restructured regional geography is carefully considering its units of analysis and the theoretical tools that are appropriate for that analysis. In other words, the methodological awareness, which should prevent regional geography from succumbing from the attacks of its critics, does not allow it to incorporate many aspects that may be socially relevant and strategically useful, but lie

outside its methodological competence. How does this affect its contribution to the furthering of international understanding?

5. Regional Geography and International Understanding

The conceptual framework of a restructured regional geography reveals how regional geography might contribute to the furthering of international understanding, namely by elucidating the contextual components of regional development. Regional development is dependent on societal and spatial contexts.

Regional geography should not only be studied to make more concrete abstract concepts. Regional geography should not be a thesaurus of case studies or of studies to elaborate a "transfer" situation. Regional geography should be more than a producer of cases that demonstrate the endless chains of interconnections within a certain area, and more than only a producer of arenas where the prospective citizens see democracy at work and the effects of enlightened civic and environmental consciousness. It should also be studied as a part of wider contextual systems.

These systems must be long-lasting, despite our quickly changing world. Pervasive elements of these systems include the scarcity of water, land and energy symbolic places and ethnical "icons" (GOTTMANN 1951, p. 70), aspects of cultures. As relevant types of regional- geographical systems, we can study the two world-systems, namely, the human and the ecological world-system (the human world-system may be seen as an integrated economic and, political whole or as consisting of rather separate systems); the totality of the different culture regions; the regional-geographic systems of the nation-states; and finally the daily activity systems, among which the "own" region.

In this respect the official requirement that regional geography may demonstrate the interlinkages between peoples can be met (Third-World problems are part of the world-system). The same applies to the required knowledge of the European culture area and its subareas. The need for greater intercultural skills and benevolent attitudes toward other cultures has not been met so far. We should distinguish sharply between those elements of education that belong to the "Einstieg", the introduction to initiate motivation of pupils, and the intended transfer of geographical knowledge that is prepared by that introduction. The requirement of representativity and proportionality that preclude the drawing up of stereotypes do not predominate in that introductory phase. Thus many aspects including the preference analyses that HAUBRICH (1988) suggested, are suitable to teach in that phase, and possible in the evaluation phase too.

Still, this marginal position of intercultural learning is unsatisfactory. In restructured regional geography there is a central concept that may give us

opportunities to introduce intercultural aspects, even in a comparative way. That concept is spatial organization. As we have seen, it comprises the relationships of societal elements and the land. The societal elements, representing the plurality of society, reflect relationships with the land in many culturally specified ways: particularly by way of the life styles of the various groups, their working, and housing conditions, their recreation, and their political behavior which is very important indeed. This entails a major effort on the part of regional geographers, because it demands great methodological skill to handle attributes of areas at different levels of analysis. Individuals, institutions and organizations, as well as groups and aggregates require their "own" appropriate methods and techniques of analysis and have their "own" limitations when applying generalizations, or a "Verstehen", or an explanation based on "unique" events or situations. In close cooperation with the experts who formulate the aims and the curriculum, regional geography should be put to work to provide meaningful categories of components and relationships of the spatial organizations of areas, which at the same time are suited to interregional or international comparison. That comparison is necessary because it enables us to make generalizations and identify unique characteristics. Pluralism in geography has produced an extensive methodological and technical experience that we are now beginning to assess and to put into large frameworks (e.g. see BOESCH 1990). I am convinced that regional geography can fulfil the expectations within its own methodological frameworks when it takes itself seriously as a methodologically well-founded comparative social science of the areal differentiation and regional development of the world.

Literature

ABLER, R.F.: Monoculture or miniculture? The impact of communications media on culture in space. In: LANEGRAN, D.A. and R. PALM (eds.): An invitation to geography. New York 2nd ed. 1978, pp. 141-149.

AKKERMAN-BERGSMA, K.: Mensenrechteneducatie bibliografie. Zoetermeer 1985.

BAAL, J. van: De westerse beschaving als constante factor in het hedendaagse acculturatieproces (The western civilization as a constant factor in contemporaneous cultural developments). Indonesia 2 (undated) 1, pp. 102-139.

BERRY, B.J.: Comparative geography of the global economy: cultures, corporations and the nation-state. Economic Geography 65 (1989) 1, pp. 1-18.

BOESCH M.: Engagierte Geographie, zur Rekonstruktion der Raumwissenschaft als politikorientierte Geographie. Stuttgart 1990 (= Erdkundliches Wissen 98).

BRACHER, A.D.: Zeit der Ideologien. Eine Geschichte politischen Denkens im 20sten Jahrhundert. Stuttgart 1982.

BROMBERGER, Chr., D. DOSSETTO and F.K. SCHIPPERS: L`ethnocartographie en Europe: coups d'oeuil rétrospectifs et questions ouvertes In: Technologies, Idéologies, Pratiques, vol. 4, no. 1 á 4: L'ethnographie en Europe. Aix en Provence 1983, pp. 15-40.

COUNCIL OF EUROPE: Statute of the Council of Europe. London 1949 (Reprint, Strasbourg 1988) (= European Treaty Series 1)

COUNCIL OF EUROPE, Committee of Ministers: Recommendation R (83) 4 of the Committee of Ministers to member States. Concerning the promotion of an awareness of Europe in secondary schools, adopted by the Committee of Ministers at the 358th meeting of the Ministers' Deputees on April 18, 1983.

COUNCIL OF EUROPE, Committee of Ministers: Resolution (85) 6. On European cultural identity. Adopted by the Committee of Ministers at its 76th session on April 25, 1985.

COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Cooperation: Symposium on the world in the European classroom. Haikko Congress Centre, September 4, 1986. Strasbourg 1986 (= DECS/EGT (87) 58).

COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Cooperation, School Education Devision: The CDCC'S Project no. 7. "The education and cultural development of migrants". Final report of the Project Group. Strasbourg 1986 (= DECS/EGT (86) 6 Final).

COUNCIL OF EUROPE, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 39th ordinary session: Recommendation 1069 (1988) on development education. Text adopted by the Assembly on January 27, 1988 (22nd sitting).

FRIBERG, M. and B. HETTNE: Local mobilization and world system politics. International Social Science Research 117 (1988), pp. 341-360.

GELLNER, E.: Nations and nationalism. Oxford 1983.

GOTTMANN, J.: A geography of Europe. New York 1951.

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

HERSKOVITS, M.H.: Man and his works. New York 1949.

HOEKVELD, G.A. and G. HOEKVELD-MEIJER: Regional development, spatial and societal contexts: keyconcepts in regional-geographic methodology. Utrecht/Amsterdam 1991 (= REGIS Studies 9).

JANNE, H: L'identité culturelle de l'Europe. Council of Europe, Conseil de la Cooperation Culturelle, Project no. 1: Préparation à la vie, Symposium sur l'Europe dans les programmes scholaires du secondaire, Neusiedel am See 6 - 20 avril 1981. DECS/EGT (81)30. Strasbourg 1981.

KÖBBEN, A.J.F.: Het A.M.P. en de volkenkundige (The general human development pattern and the ethnologist). Mens en Maatschappij 32 (1957) 4, pp.193-205.

LAZARSFELD, P.F. and H. MENZEL: On the relation between individual and collective properties. In: A. ETZIONI (ed.): Complex organizations. A sociological reader. New York 1961, pp. 422-440.

MORIN, E.: Penser l'Europe. Paris 1987.

NETHERLANDS COMMISSION FOR UNESCO: Het associated schools project van de UNESCO. Advies van de nationale UNESCO commissie aan de Coordinerende Minister voor UNESCO-Aangelegenheden, 6.12.1990, Den Haag.

OREJA, M.: Report of the Secretary General Marcelino Oreja on problems of education and training in Europe, presented on the occasion of the debate about progress in European cooperation during the first part of the 40th session of the Parliamentary Assembly (of the Council of Europe), 2-6 May 1988 (Doc. 5864).

RIJKSBARON, A.; W.H. ROOBOL, and M. WEISGLAS (eds.): Europe from a cultural perspective. Historiography and perceptions. The Hague 1987.

ROMEIN, J.: Aera van Europa, de Europese geschiedenis als afwijking van het algemeen menselijk patroon (History of Europe, European history as a deviation from the general human development pattern). Leiden 1954.

SCHÖPFLIN, G. and N. WOOD (eds.): In search of Central Europe. Oxford 1989.

TENNEKES, H.: Anthropology, relativism and method. An enquiry into the methodological principles of a science of culture. Assen 1971.

TRÖGER, S.: "Die Erde ist ein Mosaik unterschiedlichster Kulturen" oder: Die Kulturerdteile in der Schule. Geographische Rundschau 39 (1987) 5, pp. 278-822.

UNESCO: Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. Adopted by the General Conference at its 18th session, November 19, 1974. Paris.

UNESCO: Major programme area VII. UNESCO's contribution to peace, human rights and the elimination of all forms of discrimination. 25 C/4. Paris 1989.

UNESCO: Third medium-term plan 1990-1995. Major programme area VII. Paris 1990, p. 153-164.

VLIET, E.Ch.L. VAN DER: Strabo over landen, volken en steden (Strabo on countries, peoples and cities). Amsterdam 1977.

WEBER, E.: Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France 1870-1914. London 1979.

Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten*

UNESCO

Die Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, die vom 17. Oktober bis 23. November 1974 in Paris zu ihrer achtzehnten Tagung zusammengetreten ist -

eingedenk der den Staaten obliegenden Verantwortung, die Ziele der Charta, der Satzung der UNESCO, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Genfer Konventionen vom 12. August 1949 zum Schutze der Opfer des Krieges durch Erziehung zu erreichen, um die internationale Verständigung und Zusammenarbeit und den Weltfrieden sowie die Achtung der Menschenrechte und der Grundfreiheiten zu fördern,

in erneuter Bekräftigung der Verantwortung der UNESCO für Förderung und Unterstützung jeder Tätigkeit in den Mitgliedstaaten, welche die Erziehung aller zugunsten der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Menschenrechte und des Friedens gewährleisten soll,

in dem Bewußtsein aber auch, daß die Tätigkeit der UNESCO und ihrer Mitgliedstaaten manchmal nur eine kleine Minderheit der ständig wachsenden Anzahl von Schülern, Studierenden, in der Fortbildung stehenden Jugendlichen und Erwachsenen sowie Lehrkräften erreicht und daß die Lehrpläne und Methoden der internationalen Erziehung nicht immer den Bedürfnissen und Wünschen der beteiligten Jugendlichen und Erwachsenen entsprechen,

in Anbetracht ferner des erheblichen Mißverhältnisses, das in vielen Fällen noch immer zwischen den verkündeten Idealen, den erklärten Absichten und der Wirklichkeit besteht,

angesichts ihres auf ihrer siebzehnten Tagung gefaßten Beschlusses, diese Erziehung zum Gegenstand einer Empfehlung an die Mitgliedstaaten zu machen

nimmt am 19. November 1974 diese Empfehlung an.

Die Generalkonferenz empfiehlt den Mitgliedstaaten, die nachstehenden Bestimmungen anzuwenden, indem sie nach Maßgabe der verfassungsmäßigen

* Textfassung der amtlichen Übersetzung, die die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat zugeleitet hat, hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission 1975.

Praxis der einzelnen Staaten alle erforderlichen gesetzgeberischen oder sonstigen Voraussetzungen für die Anwendung der in dieser Empfehlung aufgestellten Grundsätze in ihrem Hoheitsgebiet schaffen.

Die Generalkonferenz empfiehlt den Mitgliedstaaten, diese Empfehlung den für die Erziehung in der Schule, der Hochschule und außerhalb der Schule verantwortlichen Behörden, Dienststellen und sonstigen Gremien sowie den verschiedenen Organisationen für Jugend- und Erwachsenenbildung wie Studenten- und Jugendbewegungen, Elternvereinigungen, Lehrerverbänden und sonstigen Beteiligten zur Kenntnis zu bringen.

Die Generalkonferenz empfiehlt den Mitgliedstaaten, ihr über das auf diese Empfehlung hin Veranlaßte zu einem Zeitpunkt und in der Form, die sie bestimmt, zu berichten.

I. Begriffsbestimmung

1. Für die Zwecke dieser Empfehlung

a) bezeichnet das Wort Erziehung den gesamten Prozeß des gesellschaftlichen Lebens, durch den die einzelnen und die gesellschaftlichen Gruppen lernen, innerhalb der nationalen und internationalen Gemeinschaft und zu deren Nutzen bewußt ihre gesamte Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten, ihre Einstellung, ihr Können und ihr Wissen zu entwickeln. Dieser Prozeß ist nicht auf spezifische Tätigkeiten beschränkt;

b) sind die Ausdrücke internationale Verständigung und Zusammenarbeit und Weltfrieden als ein unteilbares Ganzes anzusehen, das auf dem Grundsatz freundschaftlicher Beziehungen zwischen Völkern und Staaten mit verschiedenen gesellschaftlischen und politischen Systemen sowie auf der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten beruht. Im Wortlaut dieser Empfehlung sind die verschiedenen Bedeutungen dieser Ausdrücke gelegentlich in dem Ausdruck "internationale Erziehung" zusammengefaßt;

c) sind unter Menschenrechten und Grundfreiheiten die in der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Pakten über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie über bürgerliche und politische Rechte bezeichneten Menschenrechte und Grundfreiheiten zu verstehen.

II. Anwendungsbereich

2. Diese Empfehlung gilt für alle Stufen und Formen der Erziehung.

III. Leitsätze

3. Die Erziehung soll sich an den Zielen und Zwecken ausrichten, die in der Charta der Vereinten Nationen, der Satzung der UNESCO und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, insbesondere in deren Artikel 26 Abs. 2, aufgeführt sind, der wie folgt lautet: "Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allem Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.

4. Um jedermann die Möglichkeit zu geben, tatkräftig zur Verwirklichung der in Absatz 3 genannten Ziele beizutragen und die internationale Solidarität und Zusammenarbeit zu fördern, die Lösung der weltweiten, das Leben des einzelnen und der Gemeinschaft sowie Ausübung der Grundrechte und -freiheiten berührenden Probleme unerläßlich sind, sollen folgende Ziele als wichtigste Leitsätze der Erziehungspolitik angesehen werden:

a) eine internationale Größenordnung und eine globale Anschauungsweise in der Erziehung auf allen Ebenen und in jeder Form;
b) Verständnis und Achtung gegenüber allen Völkern, ihrer Kultur, ihrer Zivilisation, ihren Werten und Lebensweisen; dies gilt für die Kultur sowohl des eigenen Volkes als auch der anderen Völker;
c) Erkenntnis der wachsenden gegenseitigen Abhängigkeit der Völker und Nationen auf der ganzen Welt;
d) Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen;
e) Erkenntnis nicht nur der Rechte, sondern auch der Pflichten, die den einzelnen, den gesellschaftlichen Gruppen und den Völkern gegenseitig obliegen;
f) Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit;
g) Bereitschaft des einzelnen, zur Lösung der Probleme der Gemeinschaft, in der er steht, seines Landes und der Welt beizutragen.

5. Durch Lernen, Ausbildung, Information und Aktion soll die internationale Erziehung eine angemessene Entwicklung von Geist und Gemüt des einzelnen fördern. Sie soll das Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gesellschaft und das Gefühl der Solidarität mit unterprivilegierten Gruppen entwickeln und zur Achtung des Grundsatzes der Gleichheit im alltäglichen Verhalten führen. Sie soll auch zur Entwicklung jener Eigenschaften, Fähigkeiten und Kenntnissen beitragen, die es dem einzelnen ermöglichen, Probleme auf nationaler und internationaler Ebene kritisch zu beleuchten, Tatsachen, Meinungen und Ideen zu verstehen und zu erklären, in einer Gruppe zu arbeiten, die offene Diskussion nicht zu scheuen und sich daran zu beteiligen, die

wichtigsten Spielregeln der Diskussion zu beachten und Werturteile und Entscheidungen auf der sachlichen Analyse relevanter Tatsachen und Faktoren zu gründen.

6. Die Erziehung soll auf die Unzulässigkeit der Kriegsführung zum Zwecke der Eroberung, des Angriffs oder der Beherrschung sowie der Gewaltanwendung zum Zwecke der Unterdrückung hinweisen und jedermann dazu bringen, seine Verantwortung für die Erhaltung des Friedens zu erkennen und auf sich zu nehmen. Sie soll beitragen zu internationaler Verständigung, zur Festigung des Weltfriedens und zum Kampf gegen jeden wie immer gearteten oder geäußerten Kolonialismus und Neokolonialismus und gegen jede Form und jede Art von Rassenhaß, Faschismus und Rassentrennung sowie sonstige Ideologien, die völkischen oder Rassenhaß erzeugen und den Zielen dieser Empfehlung zuwiderlaufen.

IV. Nationale Politik, Planung und Verwaltung

7. Jeder Mitgliedstaat soll eine nationale Politik konzipieren und anwenden, deren Ziel es ist, die Erziehung in jeder Form wirksamer zu machen und ihren Beitrag zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit, zur Erhaltung und zum Ausbau eines gerechten Friedens, zur Herbeiführung sozialer Gerechtigkeit, zur Achtung und Anwendung der Menschenrechte und Grundfreiheiten und zur Beseitigung von Vorurteilen, falschen Vorstellungen, Ungleichheiten und jeder Form der Ungerechtigkeit, welche die Erreichung dieser Ziele erschweren, zu erhöhen.

8. Die Mitgliedstaaten sollen in Zusammenarbeit mit den nationalen Kommisssionen Schritte unternehmen, um die Zusammenarbeit zwischen Ministerien und sonstigen Stellen und die Koordinierung ihrer Bemühungen um die Planung und Durchführung konzertierter Aktionsprogramme in der internationalen Erziehung sicherzustellen.

9. Die Mitgliedstaaten sollen im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Möglichkeiten die für die Durchführung dieser Empfehlung notwendige finanzielle, administrative, materielle und moralische Unterstützung gewähren.

V. Besondere Aspekte des Lernens, der Ausbildung und der Aktion

Ethische und staatsbürgerliche Aspekte

10. Die Mitgliedstaaten sollen geeignete Schritte unternehmen, um im Verlauf des Lern- und Ausbildungsprozesses Einstellungen und Verhaltensweisen zu stärken und zu entwickeln, die sich aus dem Bewußtsein der Gleichheit und der zwangsläufigen gegenseitigen Abhängigkeit der Nationen und Völker herleiten.

11. Die Mitgliedstaaten sollen dafür sorgen, daß die Grundsätze der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung in der sich entfaltenden Persönlichkeit eines jeden Kindes, Heranwachsenden, Jugendlichen oder Erwachsenen durch Anwendung dieser Grundsätze in der täglichen praktischen Erziehungsarbeit auf allen Ebenen und in jeder Form fest verankert werden, damit jeder einzelne persönlich zur Erneuerung und Verbreitung der Erziehung in diesem Sinne beitragen kann.

12. Die Mitgliedstaaten sollen die mit der Erziehung befaßten Personen veranlassen, in Zusammenarbeit mit Schülern, Eltern, den beteiligten Organisationen und der Gemeinschaft Methoden anzuwenden, die die schöpferische Phantasie von Kindern und Heranwachsenden und ihre sozialen Betätigungen anregen und so die Betreffenden darauf vorbereiten, ihre Rechte und Freiheiten unter Anerkennung und Achtung der Rechte anderer wahrzunehmen und ihre Pflichten in der Gesellschaft zu erfüllen.

13. Die Mitgliedstaaten sollen in jeder Phase der Erziehung eine aktive staatsbürgerliche Schulung fördern, damit jedermann die Arbeitsweise und das Wirken der örtlichen, nationalen oder internationalen Einrichtungen des öffentlichen Lebens kennenlernen, sich mit den Verfahren zur Lösung grundlegender Probleme vertraut machen und am kulturellen Leben der Gemeinschaft sowie am öffentlichen Leben teilnehmen kann. Diese Beteiligung soll überall, wo es möglich ist, in immer engerer Verknüpfung von Erziehung und Aktion zur Lösung von Problemen auf örtlicher, nationaler und internationaler Ebene führen.

14. Die Erziehung soll auch die kritische Analyse historischer und aktueller Faktoren wirtschaftlicher und politischer Natur umfassen, die den Gegensätzen und Spannungen zwischen den Ländern zugrunde liegen, sowie die Untersuchung der Mittel zur Überwindung dieser Gegensätze, die das eigentliche Hindernis auf dem Weg zur Verständigung, zu wahrer internationaler Zusammenarbeit und zum Ausbau des Weltfriedens sind.

15. Die Erziehung soll aufzeigen, wo die wahren Inreressen der Völker liegen und daß diese mit den Interessen jener Gruppen unvereinbar sind, welche die wirtschaftliche und politische Macht monopolisiern, Ausbeutung betreiben und zum Krieg hetzen.

16. Die Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des Studiums und der Bildungsanstalt, die sie besuchen, soll schon früh für sich als ein Faktor in der staatsbürgerlichen Erziehung und als wichtiger Bestandteil der internationalen Erziehung gewertet werden.

Kulturelle Aspekte

17. Die Mitgliedstaaten sollen in den verschiedenen Phasen und Formen der Erziehung das Studium der einzelnen Kulturen, ihres gegenseitigen Einflusses, ihrer Lebensanschauuungen und Lebensweisen fördern, um günstige Voraussetzungen für eine wechselseitige Würdigung der jeweiligen Besonderheiten zu schaffen. Bei diesem Studium soll u.a. gehöriger Wert auf die Vermittlung von Fremdsprachen und die Unterrichtung über das kulturelle Leben und das kulturelle Erbe anderer Länder gelegt werden, um die internationale Verständigung zwischen den verschiedenen Kulturen zu fördern.

Untersuchung der großen Menschheitsprobleme

18. Die Erziehung soll zum einen auf die Beseitigung der Faktoren gerichtet sein, welche die großen Probleme des Überlebens und des Wohlbefindens der Menschheit fortbestehen lassen und verschärfen - Ungleichhheit, Ungerechtigkeit, auf Gewaltanwendungen gegründete internationale Beziehungen -, zum anderen auf Maßnahmen internationaler Zusammenarbeit, die zu ihrer Lösung beitragen sollen. Die Erziehung, die hier zwangsläufig interdisziplinär sein muß, soll sich z.B. auf folgende Fragen beziehen:

a) Gleichberechtigung der Völker und Selbstbestimmungsrecht der Völker;

b) Erhaltung des Friedens; verschiedene Arten des Krieges sowie ihre Ursachen und Auswirkungen; Abrüstung; Unzulässigkeit der Nutzung von Wissenschaft und Technik für Zwecke des Krieges und Einsatz von Wissenschaft und Technik im Dienst des Friedens und des Fortschritts; Art und Auswirkungen wirtschaftlicher, kultureller und politischer Beziehungen zwischen den Staaten und Bedeutung des Völkerrechts für diese Beziehungen, insbesondere für die Friedenserhaltung;

c) Maßnahmen zur Gewährleistung der Ausübung und Achtung der Menschenrechte einschließlich derjenigen der Flüchtlinge; Rassenhaß und seine Beseitigung; Kampf gegen Diskriminierung jeder Art;

d) Wirtschaftswachstum und soziale Entwicklung unter dem Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit; Kolonialismus und Entkolonialisierung; Mittel und Wege der Entwicklungshilfe; Kampf gegen das Analphabetentum; Kampf gegen Krankheit und Hunger; Kampf für bessere Lebensqualität und möglichst hohen Gesundheitsstand; Bevölkerungswachstum und damit zusammenhängende Fragen;

e) Nutzung, Verwaltung und Erhaltung der natürlichen Hilfsquellen; Umweltverschmutzung;

f) Erhaltung des kulturellen Erbes der Menschheit;

g) Rolle und Wirkungsweise der Vereinten Nationen bei der Lösung derartiger Probleme und Möglichkeiten, ihre Maßnahmen zu stärken und zu fördern.

19. Es sollen Schritte unternommen werden zum Ausbau des Studiums der Wissenschaften und Disziplinen, die mit der Ausübung der immer wichtigeren Pflichten und Aufgaben im Bereich der internationalen Beziehungen in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

Andere Aspekte

20. Die Mitgliedstaaten sollen die für Erziehung zuständigen Behörden und Personen ermutigen, der im Sinne dieser Empfehlung geplanten Erziehung einen interdisziplinären, problemorientierten Inhalt zu geben, welcher die Vielschichtigkeit der mit der Anwendung der Menschenrechte und mit der internationalen Zusammenarbeit zusammenhängenden Fragen entspricht und die Vorstellungen von dem wechselseitigen Einfluß, der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität schon an sich verdeutlicht. Derartige Programme sollen auf der Grundlage ausreichender Untersuchungen und Versuche sowie klar umrissener Erziehungsziele aufgestellt werden.

21. Die Mitgliedstaaten sollen nach Möglichkeit dafür Sorge tragen, daß internationaler Erziehungsarbeit, wo sie unter sozial besonders heiklen oder brisanten Umständen geleistet wird, z.B. wo offensichtlich ungleiche Bildungschancen gegeben sind, besondere Beachtung und besondere Mittel zuteil werden.

VI. Maßnahmen in verschiedenen Bereichen der Erziehung

22. Es sollen verstärkte Anstrengungen gemacht werden, um die Erziehungsarbeit auf allen Stufen und in jeder Form auszubauen und ihr eine internationale und interkulturelle Bedeutung zu geben.

23. Die Mitgliedstaaten sollen sich die Erfahrung der assoziierten Schulen zunutze machen, die mit Hilfe der UNESCO-Programme die internationale Erziehung durchführen. Die für die assoziierten Schulen in den Mitgliedstaaten Zuständigen sollen sich in stärkerem Maße und immer wieder darum bemühen, das Programm auch in anderen Bildungseinrichtungen einzuführen und sich für die allgemeine Anwendung seiner Ergebnisse einzusetzen. In anderen Mitgliedstaaten soll sobald wie möglich eine ähnliche Aktion in Angriff genommen werden. Geprüft und verbreitet werden sollen auch die Erfahrungen anderer Bildungseinrichtungen, die mit Erfolg Programme der internationalen Erziehung durchgeführt haben.

24. Die Mitgliedstaaten sollen im Zuge des Ausbaus der vorschulischen Erziehung hier Maßnahmen im Sinne dieser Empfehlung fördern, da grundlegende Einstellungen, beispielsweise zur Rassenfrage, oft bereits im Vorschulalter geprägt werden. In dieser Hinsicht ist die Einstellung der Eltern als wesentlicher Faktor der Kindererziehung anzusehen, und bei der in Absatz 30 behandelten Erwachsenenbildung soll das Augenmerk besonders auf die Vorbereitung der Eltern auf ihre Rolle in der vorschulischen Erziehung gerichtet werden. Die erste Schule soll als soziales Milieu mit eigenem Charakter und Stellenwert konzipiert und aufgebaut werden, in dem die Kinder die Möglichkeit haben, in verschiedenen Situationen, zu denen auch Spiele gehören, sich ihrer Rolle bewußt zu werden, sich ungehindert zu behaupten, gleichzeitig aber auch ihre Verantwortung zu akzeptieren, und durch unmittelbare Erfahrung mehr und mehr das Gefühl zu entwickeln, daß sie immer größeren Gemeinschaften - Familie, Schule, örtliche, nationalen, weltweite Gemeinschaften - angehören.

25. Die Mitgliedstaaten sollen die beteiligten Behörden sowie die Lehrkräfte und Studierenden veranlassen, in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, wie die Weiterbildung im Nach-Sekundarschul- und Hochschulbereich verbessert werden kann, um noch mehr zur Erreichung der Ziele dieser Empfehlung beizutragen.

26. Die Hochschulbildung soll für alle Studenten Maßnahmen der staatsbürgerlichen Erziehung vorsehen, die ihr Wissen um die großen Fragen, zu deren Lösung sie beitragen sollen, vertiefen, ihnen Möglichkeiten der unmittelbaren und ständigen Mitwirkung an der Lösung dieser Probleme bieten und ihren Sinn für internationale Zusammenarbeit besser entwickeln.

27. Da die Bildungseinrichtungen im Nach-Sekundarschulbereich, namentlich die Universitäten, immer mehr Studierende aufnehmen müssen, sollen sie im Rahmen ihrer größeren Aufgabe in der lebenslangen Bildung Programme der internationalen Erziehung durchführen und ihren gesamten Lehrbetrieb global ausrichten. Unter Heranziehung aller ihnen zur Verfügung stehenden Kommunikationsmittel sollen sie Gelegenheiten und Möglichkeiten, etwas zu lernen, sowie Maßnahmen anbieten, die den wirklichen Anliegen, Wünschen und Problemen der Bevölkerung entsprechen.

28. Um das Studium und die Ausübung der internationalen Zusammenarbeit zu entwickeln, sollen die Bildungseinrichtungen im Nach- Sekundarschulbereich die mit ihrer Aufgabe verbundenen Formen der Betätigung auf internationaler Ebene nutzen, wie z.B. Besuche ausländischer Hochschullehrer und Studenten und berufliche Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrern und Forschungsteams in verschiedenen Ländern. Insbesondere sollen Untersuchungen und Experimente durchgeführt werden in bezug auf Hindernisse, Spannungen, Einstellungen und Handlungen sprachlicher, gesellschaftlicher, emotionaler und kultureller Art, die sowohl die ausländischen Studenten als auch die Gastinstitutionen berühren.

29. Auf jeder Stufe soll die spezialisierte Berufsausbildung den Studierenden eine Ausbildung vermitteln, durch die sie ihre eigene Rolle und die ihres Berufs für die Entwicklung ihrer Gesellschaft, die Förderung der internationalen Zusammenarbeit und die Erhaltung und Stärkung des Friedens verstehen lernen und ihre Aufgabe so früh wie möglich tatkräftig erfüllen können.

30. Wie auch die Ziele und Formen der außerschulischen Erziehung einschließlich der Erwachsenenbildung aussehen, sie sollen stets auf folgende Überlegungen gegründet sein:

a) Alle außerschulischen Bildungsprogramme sollen soweit wie möglich von einer globalen Einstellung ausgehen und die ethischen, staatsbürgerlichen, kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Elemente enthalten, die der internationalen Erziehung entsprechen.

b) Alle Beteiligten sollen sich gemeinsam darum bemühen, die Massenmedien der Kommunikation, der Autodidaktik und des interaktiven Lernens sowie Einrichtungen wie Museen und öffentliche Bibliotheken so zu beeinflussen und einzusetzen, daß dem einzelnen einschlägige Kenntnisse vermittelt, eine wohlwollende Einstellung und die Bereitschaft zu positivem Handeln in ihm geweckt und die in Übereinstimmung mit den Zielen dieser Empfehlung ausgearbeiteten Erziehungskampagnen und -programme bekannt und verständlich gemacht werden.

c) Die Beteiligten, ob öffentliche oder private Stellen, sollen sich darum bemühen, günstige Situationen und Gelegenheiten zu nutzen, wie sie sich beispielsweise in den gesellschaftlichen und kulturellen Tätigkeiten der Jugendzentren und -klubs, der Kulturzentren, der Gemeinschaftszentren oder Gewerkschaften, in Jugendtreffen und -festivals, Sportveranstaltungen, Kontakten mit ausländischen Besuchern, Studenten oder Einwanderern und allgemein im Personenaustausch anbieten.

31. Es sollen Schritte unternommen werden, um die Gründung und den Ausbau von Organisationen wie die Studenten- und Lehrervereinigungen für die Vereinten Nationen, die Klubs für internationale Beziehungen und die UNESCO-Klubs, die an der Ausarbeitung und Durchführung koordinierter Programme der internationalen Erziehung beteiligt werden sollen, zu erleichtern.

32. Die Mitgliedstaaten sollen dafür Sorge tragen, daß die auf die Ziele dieser Empfehlung ausgerichteten Maßnahmen auf jeder Stufe der schulischen und außerschulischen Erziehung koordiniert werden und innerhalb der Pläne für die verschiedenen Erziehungs-, Lern- und Ausbildungsstufen und -formen ein zusammenhängendes Ganzes darstellen. Die in dieser Empfehlung verankerten Grundsätze der Zusammenarbeit und Beteiligung sollen bei allen Erziehungsmaßnahmen angewandt werden.

VII. Vorbereitung der Lehrkräfte

33. Die Mitgliedstaaten sollen die Methoden, durch welche die Lehrkräfte und das übrige mit der Erziehung befaßte Personal vorbereitet und befähigt werden, ihre Aufgabe in Hinblick auf die Ziele dieser Empfehlung wahrzunehmen, ständig verbessern und sollen zu diesem Zweck

a) den Lehrkräften die Motivationen für ihre spätere Arbeit vermitteln: Festlegung auf die Ethik der Menschenrechte und das Ziel, die Gesellschaft zu verändern, um die Menschenrechte in die Tat umzusetzen; Gefühl für die grundlegende Einheit der Menschheit; Fähigkeit, den Sinn für die Reichtümer zu wecken, welche die Verschiedenheit der Kulturen für jeden einzelnen, jede Gruppe und jedes Volk mit sich bringt;

b) einen Grundstock interdisziplinärer Kenntnisse über die weltweiten Probleme und die Probleme der internationalen Zusammenarbeit vermitteln, unter anderem durch Versuche, diese Probleme zu lösen;

c) die Lehrkräfte selbst darauf vorbereiten, an der Ausarbeitung von Programmen für internationale Erziehung und von Ausrüstung und Material für die Erziehung unter Berücksichtigung der Wünsche der Lernenden und in enger Zusammenarbeit mit ihnen tatkräftig teilzunehmen;

d) Experimente über die Anwendung aktiver Bildungs- und Ausbildungsmethoden durchführen und zumindest für die Vermittlung der grundlegenden Auswertungsverfahren sorgen, insbesondere derjenigen, die sich auf das Sozialverhalten und die Einstellung der Kinder, Heranwachsenden und Erwachsenen anwenden lassen;

e) der Lehrkraft Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, z.B. den Wunsch und die Fähigkeit, pädagogische Neuerungen einzuführen und die eigene Ausbildung fortzusetzen, Erfahrungen mit Gruppenarbeit und interdisziplinärer Forschung, Kenntnis der Gruppendynamik sowie die Fähigkeit, günstige Gelegenheiten zu schaffen und sich zunutze zu machen;

f) das Studium von Experimenten in der internationalen Erziehung, insbesondere von in anderen Ländern durchgeführten neuartigen Experimenten, anregen und den Beteiligten, soweit irgend möglich, Gelegenheit geben, sich direkt mit ausländischen Lehrkräften in Verbindung zu setzen.

34. Die Mitgliedstaaten sollen den für Leitung, Aufsicht oder Beratung Zuständigen - beispielsweise Inspektoren, pädagogischen Beratern, Direktoren von Lehrerausbildungsstätten, Organisatoren von Bildungsmaßnahmen für Jugendliche und Erwachsene - Ausbildungsmöglichkeiten, Informationen und Ratschläge vermitteln, anhand derer sie den Lehrkräften helfen können, auf die Ziele dieser Empfehlung hinzuarbeiten unter Berücksichtigung der Wün-

sche der Jugend hinsichtlich internationaler Probleme und neuer pädagogischer Methoden, welche die Aussichten auf Erfüllung dieser Wünsche verbessern können. Zu diesem Zweck sollen Seminare oder Fortbildungskurse über internationale und interkulturelle Erziehung abgehalten werden, um Behörden und Lehrkräfte zusammenzubringen; in weiteren Seminaren oder Kursen können Aufsichtspersonal und Lehrkräfte mit anderen beteiligten Gruppen wie Eltern, Schülern und Lehrerverbänden zusammentreffen. Angesichts des tiefgreifenden Wandels, der allmählich in der Rolle der Erziehung spürbar wird, sollen die Ergebnisse der Experimente in bezug auf eine Reform der Strukturen und des hierarchischen Aufbaus der Unterrichtsanstalten in Ausbildung, Information und Beratung der Lehrkräfte zum Ausdruck kommen.

35. Die Mitgliedstaaten sollen dafür Sorge tragen, daß jedes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte im Amt und für leitendes Personal Elemente einer internationalen Erziehung enthält und den Beteiligten die Möglichkeit bietet, die Ergebnisse ihrer Erfahrungen in diesem Bereich zu vergleichen.

36. Die Mitgliedstaaten sollen Seminare und pädagogische Fortbildungskurse im Ausland insbesondere durch die Vergabe von Stipendien fördern und erleichtern und die Anerkennung dieser Kurse als Bestandteil des üblichen Prozesses von Grundausbildung, Anstellung, Fortbildung und Förderung der Lehrkräfte unterstützen.

37. Die Mitgliedstaaten sollen den bilateralen Austausch von Lehrkräften auf allen Ebenen der Erziehung durchführen und unterstützen.

VIII. Ausrüstung und Material für die Erziehung

38. Die Mitgliedstaaten sollen sich verstärkt darum bemühen, die Erneuerung, die Herstellung, die Verbreitung und den Austausch von Ausrüstung und Material für die internationale Erziehung zu erleichtern, wobei besonders zu berücksichtigen ist, daß in vielen Ländern Schüler und Studierende den Großteil ihrer Kenntnisse über internationale Fragen durch die Massenmedien außerhalb der Unterrichtsanstalten erwerben. Zur Befriedigung der Bedürfnisse der an der internationalen Erziehung Beteiligten sollen die Bemühungen hauptsächlich darauf gerichtet sein, dem Mangel an Lehrmitteln abzuhelfen und ihre Qualität zu verbessern. Die Maßnahmen sollen sich auf folgende Punkte erstrecken:

a) die ganze Skala der verfügbaren Ausrüstungen und Mittel vom Schulbuch bis zum Fernsehen soll ebenso wie die neue pädagogische Technologie auf geeignete und konstruktive Weise eingesetzt werden;

b) der Unterricht soll auch eine besondere Aufklärung über die Erziehung durch Massenmedien umfassen, um den Schülern bei der Auswahl und Analyse der von diesen Medien verbreiteten Informationen zu helfen;

c) in den Schulbüchern und allen anderen Lehrmitteln soll global vorgegangen werden unter Einbeziehung internationaler Komponenten, die den Rahmen für die Darstellung der lokalen und nationalen Aspekte einzelner Themen bilden können und die Geschichte der Menschheit im Bereich der Wissenschaft und der Kultur veranschaulichen, wobei die Bedeutung der bildenden Künste und der Musik als die Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen fördernde Faktoren gebührend zu berücksichtigen ist;

d) in der oder den Unterrichtssprachen des Landes sollen schriftliche Unterlagen und audivisuelles Material interdisziplinären Charakters ausgearbeitet werden, welche die großen Probleme der Menschheit veranschaulichen und bei jedem die Notwendigkeit der internationalen Zusammenarbeit und ihre konkrete Realität aufzeigen, wobei die Dokumentation der Vereinten Nationen, der UNESCO und anderer Sonderorganisationen herangezogen werden kann;

e) schriftliche Unterlagen und sonstiges Material, das die Kultur, die Lebensweise und die großen Probleme jedes Landes sowie seine Beteiligung an Aktionen von weltweiter Bedeutung veranschaulicht, sollen ausgearbeitet und an die anderen Länder weitergeleitet werden.

39. Die Mitgliedstaaten sollen geeignete Maßnahmen fördern, damit die Lehrmittel, insbesondere die Lehrbücher, nichts enthalten, was Mißverständnisse, Mißtrauen, rassistische Reaktionen, Verachtung oder Haß gegenüber anderen Völkern oder Gruppen hervorrufen könnte. Dieses Material soll weitreichende Grundkenntnisse vermitteln, durch welche die Lernenden leichter die von den Massenmedien verbreiteten Informationen und Ideen beurteilen können, die den Zielen dieser Empfehlung zu widersprechen scheinen.

40. Jeder Mitgliedstaat soll entsprechend seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten ein oder mehrere Dokumentationszentren für schriftliches und audivisuelles Material, das entsprechend den Zielen dieser Empfehlung konzipiert und an die einzelnen Erziehungsformen und -stufen angepaßt ist, errichten oder zu deren Errichtung beitragen. Diese Zentren sollen dazu dienen, die Reform der internationalen Erziehung, insbesondere durch die Ausarbeitung und Verbreitung neuartigen Gedankenguts und Materials, zu fördern; ferner sollen sie den Informationsaustausch mit anderen Ländern organisieren und erleichtern.

IX. Forschung und Erprobung

41. Die Mitgliedstaaten sollen die Forschung über Grundlagen, Leitsätze, Durchführungsmethoden und Auswirkungen der internationalen Erziehung und über die in diesem Bereich, z.B. in den assoziierten Schulen, durchge-

führten Neuerungen und Experimente anregen und unterstützen. Hierzu ist die Mitarbeit von Universitäten, Forschungszentren und -stellen, Lehrerausbildungsstätten, Ausbildungszentren für Erwachsenenbildung und von geeigneten nichtstaatlichen Organisationen erforderlich.

42. Die Mitgliedstaaten sollen geeignete Maßnahmen treffen, damit die Lehrkräfte und die verschiedenen beteiligten Behörden die internationale Erziehung auf eine feste psychologische und soziologische Grundlage stellen durch Anwendung der Ergebnisse der in jedem Land betriebenen Forschung über Entstehung und Entwicklung positiver oder negativer Einstellungen und Verhaltensweisen, über Verhaltensänderungen, über die Wechselwirkung von Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung und über die positiven oder negativen Auswirkungen der Erziehungsmaßnahmen. Ein Großteil dieser Forschungsarbeit soll sich mit den Wünschen der Jugend in bezug auf die internationalen Probleme und Beziehungen befassen.

X. Internationale Zusammenarbeit

43. Die Mitgliedstaaten sollen es als ihre Verpflichtung ansehen, die internationale Zusammenarbeit zur Entwicklung der internationalen Erziehung zu fördern. Bei der Durchführung dieser Empfehlung sollen sie sich gemäß der Charta der Vereinten Nationen jeglicher Einmischung in Angelegenheiten enthalten, die im wesentlichen in den Zuständigkeitsbereich eines Staates gehören. Sie sollen durch ihr eigenes Handeln beweisen, daß die Durchführung dieser Empfehlung an sich schon eine Übung in internationaler Verständigung und Zusammenarbeit darstellt. Sie sollen beispielsweise in wachsendem Maße internationale Treffen und Seminare über die internationale Erziehung veranstalten bzw. den zuständigen Behörden und nichtstaatlichen Organisationen bei der Veranstaltung dieser Treffen helfen, ihre Programme zur Aufnahme ausländischer Studierender, Forscher, Lehrkräfte und mit Erziehungsaufgaben betrauter Personen, die Arbeitnehmerorganisationen und Vereinigungen für Erwachsenenbildung angehören, ausbauen, gegenseitige Besuche von Schülern und den Austausch von Studierenden und Lehrkräften fördern, den Informationsaustausch über Kulturformen und Lebensweisen erweitern und verstärken und Informationen und Anregungen aus anderen Ländern übersetzen oder übertragen und verbreiten lassen.

44. Die Mitgliedstaaten sollen mit Hilfe der UNESCO die Zusammenarbeit zwischen ihren assoziierten Schulen und denen anderer Länder fördern, um den gegenseitigen Nutzen zu mehren, indem sie ihren Erfahrungsschatz in einem größeren internationalen Rahmen erweitern.

45. Die Mitgliedstaaten sollen einen verstärkten Austausch von Lehrbüchern, insbesondere von Geschichts- und Geographiebüchern, fördern und gegebenenfalls, wenn möglich, durch den Abschluß zwei- und mehrseitiger Übereinkünfte, Maßnahmen zur gegenseitigen Prüfung und Überarbeitung der Lehr-

bücher und übrigen Lehrmittel treffen, um sicherzustellen, daß diese zutreffend, ausgewogen, auf dem neuesten Stand und vorurteilslos sind und dazu beitragen, das gegenseitige Wissen und die Verständigung zwischen den verschiedenen Völkern zu mehren.

INTERNATIONALE CHARTA DER GEOGRAPHISCHEN ERZIEHUNG

Kommission Geographische Erziehung
Internationale Geographische Union (1992)

Vorwort

Die Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union

ist überzeugt,
daß das Fach Geographie zur Bildung verantwortungsvoller und aktiver Bürger in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt unersetzliche Grundlagen bietet,

glaubt,
daß Geographie ein informatives, qualifizierendes und interessantes Fach auf allen Bildungsstufen sein und zu einem lebenslangen, sachgerechten Engagement für unsere Welt beitragen kann,

weiß,
daß die Menschen über eine zunehmende internationale Kompetenz verfügen müssen, um eine effektive Kooperation in einer breiten Palette wirtschaftlicher, politischer, kultureller und Umweltfragen in einer immer kleiner werdenden Welt zu gewährleisten,

ist besorgt,
daß die geographische Erziehung in einigen Teilen der Welt vernachlässigt wird bzw. daß ihr in anderen Struktur und Durchgängigkeit fehlt,

ist bereit,
den geographischen Analphabetismus in vielen Ländern beseitigen zu helfen,

unterstützt
die Prinzipien:
- der Charta der Vereinten Nationen;
- der Universellen Erklärung der Menschenrechte;
- der Verfassung der UNESCO;
- der UNESCO-Empfehlung zur Erziehung für internationale Verständigung, Kooperation und Frieden;
- der Konvention der Rechte des Kindes;
- vieler nationaler Lehrpläne und Dokumente zur geographischen Erziehung

und empfiehlt deshalb diese Internationale Charta der Geographischen Erziehung allen Völkern der Erde.

Herausforderungen und Antworten

Die Lösung der Hauptprobleme unserer Zeit erfordert das volle Engagement der gegenwärtigen jungen und erwachsenen Generation. Alle der folgenden Probleme haben eine starke geographische Dimension:

> Bevölkerungsdynamik, Hunger und Ernährung, Verstädterung, sozioökonomische Disparitäten, Analphabetismus, Armut, Arbeitslosigkeit, Flüchtlinge und staatenlose Personen, Verletzung der Menschenrechte, Krankheit, Kriminalität, Ungleichheit der Geschlechter, Migration, Aussterben von Planzen- und Tierarten, Entwaldung, Bodenerosion, Ausbreitung der Wüsten, Naturkatastrophen, Gift- und Nuklearmüll, Wandel des Klimas, Luftverschmutzung, Wasserbelastung, Ozonloch, Grenzen des Wachstums, Landnutzung, ethnische Konflikte, Krieg, Regionalismus, Nationalismus, Globalisierung auf dem "Raumschiff Erde".

Die Konflikte, die diese Probleme und Fragen schaffen, stellen eine Herausforderung an alle geographischen Erzieher/innen dar, deren Engagement darin liegt, allen Menschen die Hoffnung, das Vertrauen und die Fähigkeit, für eine bessere Welt zu arbeiten, zu vermitteln.

Im Bestreben, auf der einen Seite innerhalb von Völkern und zwischen Völkern Frieden zu schaffen und auf der anderen Seite Frieden mit der Natur herzustellen, gründen geographische Erzieher/innen ihre Arbeit auf die **Universelle Erklärung der Menschenrechte** - und insbesondere auf:

Artikel 25

(1) "Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seiner [ihrer] und seiner [ihrer] Familie Gesundheit und Wohlergehen angemessen ist - eingeschlossen Nahrung, Kleidung, Wohnung, medizinische und soziale Versorgung, und das Recht auf Sicherheit im Falle der Arbeitslosigkeit, Krankheit, Behinderung, Witwenschaft, hohen Alters oder anderer nicht verschuldeter Behinderungen."

Artikel 26

(1) "Jeder hat das Recht auf Bildung. ...

(2) Bildung ist auf die volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten ausgerichtet. Sie soll die Verständigung, Toleranz und Freundschaft unter allen Nationen, Rassen oder religiösen Gruppen sowie die Aktivitäten der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens fördern."

Angesichts der Menschheitsprobleme bedeutet das Recht auf Bildung auch das Recht auf eine fachgerechte geographische Bildung, die in eine ausgewogene regionale und nationale Identität und ein Engagement für eine internationale sowie globale Zusammenarbeit mündet.

Fragen und Konzepte der Geographie

Die Geographie ist die Wissenschaft, die die Eigenschaften von Orten und Räumen sowie die Verteilung von Menschen, Erscheinungen und Ereignissen auf der Erde zu erklären sucht.

Sie erforscht Mensch-Umwelt-Interaktionen im Kontext spezieller Orte und Räume. Besonders charakteristisch ist ihre Breite, ihre methodische Spannweite, ihre Synthese aus anderen Disziplinen der Natur- und Sozialwissenschaften sowie ihr Interesse an der Zukunftsgestaltung von Mensch-Umwelt-Beziehungen.

Geographen stellen die folgenden Fragen:

Wo ist es?
Wie ist es?
Warum ist es dort?
Wie geschah es?
Welchen Einfluß hat es?
Wie sollte es zum gegenseitigen Nutzen von Mensch und Natur gestaltet werden?

Die Antworten auf diese Fragen beschreiben und erklären die Lage, Situation, Interaktion, räumliche Verteilung und Differenzierung von Erscheinungen auf der Erde. Erklärungen gegenwärtiger Situationen kommen aus Geschichte und Gegenwart. Trends können dabei erfaßt werden und mögliche Zukunftsentwicklungen aufzeigen.

Zentrale Konzepte geographischer Studien sind:

Lage und Verbreitung,
Ort und Raum,
Mensch-Umwelt-Beziehungen,
Räumliche Interaktion,
Region.

Lage und Verbreitung:
Menschen und Orte befinden sich in einer unterschiedlichen absoluten und relativen Lage auf der Erde. Die Orte werden durch den Transport und die Mobilität von Gütern, Menschen und Ideen miteinander verbunden. Die Kenntnis der Lagebedingungen von Menschen und Orten ist die Voraussetzung für das Verständnis ihrer lokalen, regionalen, nationalen und globalen Abhängigkeit.

Ort und Raum:
Orte und Räume haben unterschiedliche, natürliche und kulturelle Eigenschaften. Die Natur schafft Landformen, Böden, Klimate, Wasserkörper, Planzen, Tiere und menschliches Leben. Die Menschen schaffen verschiedene Kulturen, Siedlungsformen, sozio-ökonomische Systeme und Lebensformen gemäß ihres Glaubens bzw. ihrer Lebensanschauung. Die Kenntnis der natürlichen Faktoren von Orten und Räumen sowie der Wahrnehmung und des Verhaltens von Menschen ist die Grundlage für das Verstehen der Beziehungen zwischen Mensch und Raum.

Mensch-Raum-Beziehungen:
Die Menschen machen unterschiedlichen Gebrauch von ihren Umwelten. So schaffen sie verschiedene Kulturlandschaften durch ihre verschiedenen Handlungsmuster. Auf der einen Seite werden sie durch die natürlichen Gegebenheiten beeinflußt, auf der anderen Seite verwandeln sie ihre Lebensräume in verschiedene kulturelle Umwelten, Landschaften der Harmonie und Landschaften des Konflikts.

Die Kenntnis dieser komplexen Interaktionen innerhalb von Räumen schafft wichtige Voraussetzungen für verantwortungsvolle Umweltplanung, für Umweltmanagement und Umweltschutz.

Räumliche Interaktion:
Die Ressourcen sind ungleich über die Erde verteilt. Kein Land ist autark. Transport-und Kommunikationssysteme verbinden die verschiedenen Teile der Welt, um Ressourcen und Informationen auszutauschen.

Einsicht in die räumlichen Interaktionen führt zum Verständnis der gegenwärtigen Kooperation der Völker durch den Austausch von Gütern und Informationen sowie durch die Migration von Menschen. Diese Kenntnisse legen auch die aktuellen Probleme offen und können zu Ideen führen, die regionale, nationale und internationale Zusammenarbeit zu verbessern.

Region:
Eine Region ist ein Gebiet, das durch ausgewählte Kriterien charakterisiert wird. Politische Kriterien bestimmen z. B. Staaten und Städte; physische Kriterien bestimmen Klima- und Vegetationszonen; sozio-ökonomische Kriterien definieren entwickelte und weniger entwickelte Länder. Regionen sind dynamisch in Raum und Zeit. Sie sind definierbare Einheiten zum Studium und zur Entwicklung von Umwelten. Geographen untersuchen Regionen unterschiedlichen Maßstabs - vom lokalen und nationalen zum kontinentalen und globalen Maßstab. Die Integration von regionalen Systemen führt zum Konzept eines planetarischen Ökosystems. Die Einsicht in die Struktur und Prozesse verschiedener Regionen innerhalb des globalen Systems ist die Grundlage zur regionalen und nationalen Identität von Menschen bzw. für ihre internationale Solidarität.

Der Bildungsbeitrag der Geographie

Geographie ist ein bedeutendes Bildungsfach sowohl für die Bildung des Individuums als auch besonders im Rahmen der internationalen und ökologischen Erziehung.

Geographie und die Bildung des Individuums

Obwohl Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen im ganzheitlichen Bildungsprozeß zusammengehören, werden sie hier in drei Zielklassen gruppiert. Durch geographische Erziehung werden Schüler/innen ermutigt, Wissen und Erkenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte zu gewinnen. Sie entwickeln insbesondere

Kenntnisse und Verstehen:

- von Orten und Räumen, um nationale und internationale Ereignisse in einen geographischen Rahmen einordnen und grundlegende räumliche Beziehungen verstehen zu können;
- der wichtigsten natürlichen Systeme der Erde (Landformen, Böden, Wasserkörper, Klimate, Vegetation), um die Interaktion innerhalb und zwischen Ökosystemen zu verstehen;
- der wichtigsten sozio-ökonomischen Systeme der Erde (Landwirtschaft, Siedlung, Transport, Industrie, Handel, Energie, Bevölkerung u.a.m.), um Einsicht in Orte und Räume zu erhalten, d.h. den Einfluß natürlicher Bedingungen auf menschliche Aktivitäten einerseits und verschiedener Kulturen, Religionen, technischen, wirtschaftlichen und politischen Systeme, verschiedenartige Umwelten zu schaffen, andererseits zu verstehen;
- der Verschiedenheit der Völker und Gesellschaften auf der Erde, um den kulturellen Reichtum der Menschheit schätzen zu können;
- der Strukturen und Prozesse in Heimatregion und Heimatland als dem täglichen Handlungsraum sowie
- der Herausforderungen und Chancen der globalen Abhängigkeit.

Fähigkeiten zur:

- Nutzung verbaler, bildhafter, quantitativer und symbolischer Informationsformen wie Texte, Bilder, Graphik, Tabellen, Diagramme und Karten;
- Anwendung solcher Methoden wie
  Feldbeobachtung und -kartierung,
  Interview,
  Interpretation sekundärer Quellen
  und Anwendung von Statistik; und

- Anwendung von kommunikativen, denk-, praktischen und sozialen Fähigkeiten, um geographische Fragen lokalen bis internationalen Maßstabs zu beantworten. Ein derartig entdeckendes Verfahren ermutigt:

  - Fragen und Probleme zu erkennen;
  - Informationen zu sammeln und zu strukturieren;
  - Daten zu bearbeiten;
  - Daten zu interpretieren;
  - Daten zu bewerten;
  - Regeln zu erarbeiten;
  - Regeln anzuwenden;
  - Urteile zu fällen;
  - Entscheidungen zu treffen;
  - Probleme zu lösen;
  - sich in Teamsituationen kooperativ zu verhalten;
  - den Einstellungen und Einsichten entsprechend zu handeln.

Auf diesem Weg leistet die geographische Erziehung einen Beitrag zur Kommunikationsfähigkeit,
zu Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Reden, Rechnen und graphische Gestaltung und ebenso zur Entwicklung der Persönlichkeit und sozialen Kompetenz,
insbesondere bezogen auf die räumliche Dimension des täglichen Lebens vom lokalen bis zum globalen Maßstab.

Einstellungen, Werte und Verhalten
Geographieschüler/innen werden durch ihre geographischen Studien ermutigt:

- reges Interesse an ihrem Lebensraum und an der Vielfalt der natürlichen und kulturellen Erscheinungen auf der Oberfläche der Erde zu nehmen;
- die Schönheit der natürlichen Welt einerseits und die Verschiedenheit der Lebensbedingungen der Menschen andererseits zu schätzen;
- über die Qualität der Umwelt und den Lebensraum zukünftiger Generationen besorgt zu sein;
- die Bedeutung von Werten und Einstellungen bei Entscheidungsfindungen zu verstehen;
- bereit zu sein, geographische Kenntnisse und Fähigkeiten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben angemessen zu nutzen;
- die Gleichberechtigung aller Menschen zu respektieren;
- sich für die Lösung lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Probleme auf der Basis der "Universellen Erklärung der Menschenrechte" zu engagieren.

Geographie und internationale, ökologische sowie entwicklungspolitische Erziehung

Internationale Erziehung

Die geographische Erziehung leistet einen bedeutenden Beitrag zur internationalen Erziehung so wie beschrieben in den "Empfehlungen zur Erziehung zum internationalen Verständnis, zu Kooperation und Frieden und zur Erziehung für die Verwirklichung der Menschenrechte und Grundfreiheiten" (18. UNESCO Konferenz vom 19.11.1974). Die Geographie fördert Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Nationen, Rassen und religiösen Gruppen und unterstützt die Aktivitäten der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens durch die Beachtung folgender Ziele:

"a) eine internationale Dimension und globale Perspektive der Erziehung auf allen Stufen und in allen ihren Formen;
b) Verständnis und Achtung aller Völker, ihrer Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensformen, die ethnischen Kulturen im eigenen Land und in anderen Nationen eingeschlossen;
c) Bewußtsein der zunehmenden globalen Abhängigkeit der Völker und Nationen;
d) Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren;
e) Bewußtsein nicht nur der eigenen Rechte, sondern auch der Pflichten Individuen, sozialen Gruppen und Nationen gegenüber;
f) Einsicht in die Notwendigkeit der internationalen Solidarität und Kooperation;
g) Bereitschaft des Individuums, sich bei der Lösung von Problemen der eigenen Gemeinde, des eigenen Landes und der Welt insgesamt zu beteiligen."

Ökologische und entwicklungspolitische Erziehung

Das Vorbereitungskomitee der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung stellt am 18. März 1991 in Genf fest, daß die ökologische und entwicklungspolitische Erziehung für alle Menschen auf allen Stufen Vorbedingung für die Sicherung einer tragfähigen Entwicklung der Erde sei.

"Je größer die Kenntnisse der Menschen bzw. ihre Fähigkeiten, Informationen zu verarbeiten, um so größer sind die Chancen zur Reduzierung von Umweltzerstörungen und zur Vermeidung zukünftiger Probleme. Deshalb hat die Stärkung der Bildungssysteme in allen Ländern, besonders in den Entwicklungsländern, höchste Priorität, da sie Voraussetzung für eine angemessene Befähigung für Umwelt und Entwicklung darstellen."

Die geographische Erziehung trägt dazu bei, daß sich alle Individuen ihres eigenen Einflusses aber auch desjenigen ihrer Gesellschaft auf die Umwelt bewußt werden, daß alle sachgerechte Informationen erhalten und Fähigkeiten entwickeln, umweltgerechte Entscheidungen zu treffen und die eigenen Handlungen durch umweltethische Prinzipien leiten zu lassen.

Inhalte und Konzepte der geographischen Erziehung

Geographische Lehrpläne wurden überall in der Welt nach zwei Hauptprinzipien aufgebaut:
als **regionale Studien** und als **thematische Studien.**

Bei einer sachgerechten Ausführung sind sowohl regionale als auch thematische Studien stark theorieorientiert. Im Bildungskontext haben Theorien die Aufgaben, die Wirklichkeit verständlich zu machen. Bei diesen Studien werden die Schüler/innen ermutigt, fragende und entdeckende Verfahren anzuwenden, welche zur Erkenntnis und Anwendung von Regeln und Prinzipien führen.

Regionale Studien
Regionale Studien wählen aus folgenden Gebieten:
Heimatort
Heimatregion
Heimatland
Heimatkontinent
Andere Kontinente und räumliche Gruppierungen
Die Welt
Globale Strukturen

Folgendes sind Prinzipien zur Auswahl von Regionen:

- Dezentrismus
  Nah und Fern, d.h. ein ausgewogener Unterricht und Vergleich von nahen und fernen Gebieten, um einen nationalen oder kontinentalen Zentrismus zu vermeiden;
- Motivation
  Vom Nahen zum Fernen - nicht im Sinne der Entfernung sondern im Sinne des Interesses und der Aktualität;
- Maßstabwechsel
  d.h. Wechsel der Gebiete lokalen, nationalen, kontinentalen und globalen Maßstabs;
- Verschiedenheit
  d.h. Auswahl kontrastierender Räume, verschiedener Naturräume, verschiedener kultureller Aktivitäten, Kulturen, sozio-ökonomischer Systeme, Entwicklungsstufen und Räumen unterschiedlichen ökologischen Zustands;
- Relevanz
  für das private, Berufs- und öffentliche Leben, d.h. Qualifizierung für Leben im personalem Handlungsraum;
- Verantwortung
  Räume sollten nach ihrer Eignung ausgewählt werden, Verantwortungsbereitschaft für lokale und globale Probleme zu schaffen.

Regionale und nationale Identität und internationale Solidarität sind wichtige Ziele regionaler Studien. Sie sollten zu einem Engagement für die Heimatregion und das Heimatland, aber auch angesichts der Internationalisierung und Globalisierung zu einem Engagement für die Welt ermutigen.

Thematische Studien
Thematische Studien sollten immer eine regionale Basis besitzen.
Entsprechende Curricula können in den systematischen, den problemorientierten und systemtheoretischen Weg gegliedert werden:

1) Der **Systematische Weg**
folgt den Teildisziplinen der Physischen und Humangeographie.

Die **Physische Geographie** umfaßt:
- Geomorphologie,
- Hydrologie,
- Klimageographie,
- Biogeographie und
- Physische Ökologie ...

Die **Anthropogeographie** umfaßt:
- Bevölkerungsgeographie,
- Wirtschaftsgeographie,
- Stadtgeographie,
- Sozialgeographie,
- Historische Geographie,
- Kulturgeographie,
- Agrargeographie,
- Politische Geographie,
- Humanökologie ...

2) Der **Problemorientierte Weg**
enthält das Studium aktueller Probleme aus dem Blickwinkel der Geographie. Diese mögen lokalen, regionalen, nationalen oder globalen Maßstabs sein. Aktuelle Probleme, über die allgemein unterrichtet wird, umfassen:
Umweltqualität,
Sozialräumliche Disparitäten,
Naturkatastrophen,
Klimawandel,
Bevölkerungswachstum,
Verstädterung,
Hunger in der Welt,
Energiemanagement,
Ungleichheiten (Rasse, Geschlecht, Religion usw.),
Grenzen des Wachstums,
Krisenregionen (soziale, natürliche, wirtschaftliche),
Entwicklungsprobleme und -strategien,
Tragfähige Entwicklung ...

3) **Der Systemtheoretische Weg**
enthält physische, soziale und Ökosysteme.

Physische Systeme umfassen:
- Geomorphologische Systeme,
- Bodensysteme,
- Klimatische Systeme,
- Hydrologische Systeme,
- Biotische Systeme.

Soziale Systeme umfassen soziale und kulturelle Prozesse in menschlichen Organisationssystemen wie
- Agrarsysteme,
- Industrie- und Dienstleistungssysteme,
- Siedlungssysteme,
- Transport- und Handelssysteme,
- gesellschaftliche Systeme.

Ökosysteme
Die aktuelle Sorge gilt einer dauerhaften Entwicklung im ökologischen Gleichgewicht durch das Studium der Integration sozialer und natürlicher Systeme in einem umfassenden Ökosystem.

Auswahlprinzipien
Die vorherrschende Bildungsphilosophie bestimmt, ob die Wege kombiniert werden oder ob ein Weg vorgezogen wird. Welcher Weg auch gewählt wird, die Schüler/innen sollten immer zu eigenen Fragen und Untersuchungen ermutigt werden. Grundsätzlich bleibt es von entscheidender Bedeutung, daß die Geographie einen Beitrag zur Lösung der aktuellen und zukünftigen Probleme leistet und eine bedeutende Rolle innerhalb der politischen, sozialen, ethischen, personalen, humanistischen, ästhetischen und ökologischen Erziehung spielt.

Prinzipien und Strategien zur Implementation

Fachlehrer/innen
Geographie sollte in allen Schularten von ausgebildeten Fachlehrer/innen unterrichtet werden. Lehrer/innen sind die wertvollste Grundlage der Bildung und Erziehung. Deshalb und wegen der Komplexität der Geographie sind gut ausgebildete Fachlehrer/innen grundsätzliche Voraussetzung.

Angesichts der Herausforderung unserer Zeit und der vorher beschriebenen Ziele der geographischen Erziehung sollten Geographielehrer/innen nicht nur im Fach Geographie, sondern auch in der Geographiedidaktik qualifiziert werden.

Durch ein Programm der Lehrerausbildung der 1. und 2. Phase und der fortwährenden Weiterbildung sollten Geographielehrer/innen folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen gewinnen:

Kenntnisse und Erkenntnisse über:
- die sich wandelnde Disziplin Geographie,
- den sozialen Kontext von Erziehung und Bildung,
- die Bedürfnisse, Interessen, Erwartungen und Rechte der Schüler/innen,
- die Lernstile der Schüler/innen (kognitive, affektive, psychomotorische Dimension).

Fähigkeit zur:
- Stunden-, Einheit-, Kurs- und Curriculumplanung,
- Anwendung geeigneter Beurteilungsmethoden,
- Motivierung der Schüler/innen für eine Reihe von Lernerfahrungen,
- Auswahl und zum Gebrauch geeigneter Quellen und Medien,
- fortwährenden Kurserprobung und -revision.

Werte und Einstellungen für:
- ein Engagement für den Bildungsbeitrag der Geographie,
- ein Engagement für die geographische Bildung ihrer Schüler/innen,
- ein Engagement für ein persönliches und berufliches Wachsen in der geographischen Bildung,
- ein Engagement für die gleichen Rechte aller Schüler/innen auf eine effektive geographische Bildung.

Eigenständiges Fach
Um eine sachgerechte Vorbereitung auf die Zukunft zu gewährleisten, sollte Geographie zum Bildungskern der Primar- und Sekundarschul-Curricula zählen. Auf der Sekundarstufe und später sollte es von ausgebildeten Fachlehrer/innen als eigenständiges Fach unterrichtet werden. Geographie bildet ein Bindeglied oder eine Brücke zwischen Natur- und Sozialwissenschaften. Geographische Fragen stehen mit vielen Wissenschaften in Beziehung - eingeschlossen Geologie, Hydrologie, Biologie, Geschichte, Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften.

Dort, wo das Curriculum für ein bestimmtes Alter oder eine Stufe kombinierte oder integrierte Studien vorsieht, sollte Geographie eine Schlüsselrolle im Lehrplan spielen, die den Aussagen dieser Internationalen Charta entspricht.

Obligatorischer und kontinuierlicher Unterricht
Es ist von wesentlicher Bedeutung, daß alle Schüler/innen durch alle Jahre der allgemeinen Schulbildung einen kontinuierlichen Geographieunterricht erhalten. Nur diese Voraussetzung macht es möglich, daß sowohl der Beitrag der Geographie zur Allgemeinbildung als auch ihr Anteil an der Vorbereitung für das private und öffentliche Leben gewährleistet werden kann.

Zeitbudget
Der Geographie sollte ein Zeitbudget zugebilligt werden, das den anderen Kernfächern des Curriculums entspricht. Die Stundentafel sollte regelmäßige Unterrichtsstunden das ganze Jahr hindurch vorsehen, aber auch die Möglichkeit größerer Zeitblöcke für Projekte und Geländestudien gewährleisten.

Lehr- und Lernmaterial
Der Einsatz traditioneller und neuer Medien ist Voraussetzung, um den Schüler/innen ein realistisches Bild der Erde geben zu können. Geographie kann nicht länger als ein wenig kostenverursachendes Fach angesehen werden. Solche Länder, die ihre Lehrmaterialen nicht finanzieren können, sollten durch Geographielehrer/innen und Schüler/innen reicherer Länder unterstützt werden.

Geographie: Ein Fach für alle
Geographie spielt eine bedeutende Rolle in der Bildung und Erziehung aller Menschen. Die Curriculumplaner sollten Schüler/innen mit besonderen Begabungen oder Behinderungen - ebenso den sich ändernden Interessen und Fähigkeiten auf den verschiedenen Altersstufen besondere Aufmerksamkeit schenken.

Während viele Aspekte der geographischen Erziehung allen Stufen gemeinsam sind, ändern sich die Akzente von der Primarstufe über die Sekundarstufe und Hochschule bis hin zur Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung.

Primarstufe
Kinder lieben es, ihre Umgebung zu entdecken. Sie lernen im Tun und sind sehr offen neuen Erfahrungen gegenüber. Deshalb sollte auch der Unterricht über andere Kulturen, Lebensstile und Räume schon auf dieser Stufe beginnen. So trägt die geographische Erziehung zu den Grundideen der "Erklärung der Rechte des Kindes" bei, wo es heißt: "... Das Kind soll sich eines besonderen Schutzes erfreuen und die Möglichkeit erhalten, durch Gesetz und andere Maßnahmen abgesichert, sich körperlich, geistig, moralisch, kulturell in einer gesunden und normalen Weise und unter den Bedingungen von Freiheit und Würde zu entwickeln."

Sekundarstufe
Wenn die Schüler/innen heranwachsen, steigt ihre Fähigkeit, abstrakt zu denken. Praktische Erfahrung sollte jedoch mit der Zunahme abstrakter Informationsquellen verbunden bleiben.

Die Orientierung an der Zukunft der Weltgemeinschaft erfährt eine besondere Beachtung. Um die Trennung von Wissen und Verhalten zu überbrücken und zur Umweltkompetenz, zum regionalen und nationalen Engagement sowie zur multikulturellen und internationalen Solidarität zu führen, sind vermehrte Anstrengungen notwendig.

Hochschule
Viele derjenigen, die eine Hochschulbildung erfahren, werden später entscheidende Schlüsselrollen in der Gesellschaft übernehmen, die nationale und internationale Kenntnisse sowie eine angemessene Umweltkompetenz erfordern. Welches Fachgebiet auch immer, alle Hochschulstudien sollten Geographiekurse einschließen, um die geographische Bildung der Graduierten sicherzustellen. Dies ist besonders für diejenigen wichtig, die beabsichtigen, Lehrer zu werden. Für Geographielehrer/innen ist es von Vorteil, eine zweite Sprache zu beherrschen.

Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung
Geographische Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung der Menschen für ihr tägliches Leben. Als Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Verbraucher und Bürger müssen alle Menschen die internationalen und Umwelteinflüsse ihrer Entscheidungen abschätzen können. Nur auf diese Weise ist internationale Kooperation, eine dauerhafte Entwicklung im ökologischen Gleichgewicht und eine gerechte Weltordnung zu erwarten.

Diesem Zusammenhang sollte durch die Aufnahme der Geographie in die Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. durch ein lebenslanges Lernen des Individuums Rechnung getragen werden.

Geographiedidaktische Forschung

Geographiedidaktische Forschung hat die Funktion, die geographische Erziehung in der Primar- und Sekundarstufe, in der Hochschule, der Berufs- und Erwachsenenbildung zu verbessern. Sie sollte auch zur Entwicklung allgemeiner Lehr- und Lerntheorien beitragen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, sowohl Grundlagenforschung als auch angewandte Forschung zu betreiben.

Grundlagenforschung beschäftigt sich mit der Entwicklung von Basistheorien der geographischen Erziehung. Ein Beispiel dafür ist, den Zusammenhang zwischen geographischem Wissen auf der einen Seite und Einstellungen zu Problemen, Menschen und Umwelt andererseits zu analysieren.

Angewandte Forschung beschäftigt sich mit der Entwicklung einer geeigneten Praxis der geographischen Bildung, um z. B. Lehrmethoden und -materialien für folgende Felder zu entwickeln:
- neue Informationstechnologie,
- ökologischer und entwicklungspolitischer Unterricht,
- multikulturelle und globale Erziehung.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden und Bildungssystemen sollte die Auswahl der Forschungsfragen und -wege optimieren. Ebenso sollten neue Forschungsergebnisse eine angemessene Anwendung in der Praxis erfahren.

Methoden

Forschung ist ein wichtiger Aspekt der geographischen Erziehung auf allen Stufen. Während empirische Forschung vorwiegend durch Hochschulen und Universitäten durchgeführt wird, kann auch Handlungsforschung von Lehrer/innen einen Beitrag zu Entwicklung und Erprobung von Lehrprogrammen, Unterrichtsformen und Lehrmaterialien beitragen.

Eine breite Palette der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden stehen zur Verfügung.

Sie umfassen:

- Handlungsforschung,
- empirische Forschung und
- hermeneutische Forschung.

Die Wahl der Methode ist abhängig von der Struktur der Forschungsthematik bzw. -frage.

Internationale Kooperation

Die geographische Erziehung leistet einen einzigartigen Beitrag zur internationalen Erziehung. Um diese durch internationale Zusammenarbeit zu fördern, sollten alle geographischen Erzieher/innen die Ziele der Helsinki Vereinbarung (1977) unterstützen. Diese enthalten den bi- und multilateralen Austausch von Erfahrungen mit Lehrmethoden auf allen Stufen der Allgemeinbildung, der Berufs- und Weiterbildung - aber auch den Austausch von Lehrmaterialien, von Forschungsergebnissen bei der Curriculumentwicklung, der Pädagogik, der Bewertungsmethoden und der Fachtheorie. Geographiedidaktiker/innen und Geographielehrer/innen aller Länder wird empfohlen, einen solchen internationalen Austausch in die Tat umzusetzen und zwar durch die Mitarbeit in der Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union und durch die vielen internationalen Institutionen und Forschungsprojekte, die eine bedeutende geographische Bildungsrelevanz aufweisen und im Anhang A dieser Charta aufgelistet sind.

Proklamation

Diese Internationale Charta wurde von der Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union entworfen, mit geographischen Erzieher/innen aus allen Teilen der Erde diskutiert und während des 27. Internationalen Geographen Kongresses in Washington, D.C., U.S.A. im August 1992 von der Generalversammlung der Internationalen Geographischen Union angenommen.

Auf dieser Grundlage proklamiert die Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union diese Charta und empfiehlt sie allen Regierungen und Völkern der Erde als Basis für die Verwirklichung einer sachgerechten geographischen Erziehung in ihren Ländern.

Prof. Dr. Hartwig Haubrich
Chair, International Geographical Union
Commission on Geographical Education
Paedagogische Hochschule Freiburg
Geography Department, Kunzenweg 21
D 7800 Freiburg/Germany

Anhang

Internationale Organisationen und Projekte mit geographischer Bildungsrelevanz

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNEP	United Nations Environmental Programme
IEEP	International Environmental Education Programme
ICISEE	International Computerized Information Service for Environmental Education
ISEE	International Society for Environmental Education
MAB	"Man and the Biosphere" Programme of UNESCO
IYF	International Youth Federation for Environmental Studies and Conservation
IUCN	International Union for Conservation of Nature and Natural Resources
IGCP	International Geological Correlation Programme
IGU/CGE	International Geographical Union/Commission on Geographical Education
IHP	International Hydrological Programme
ICSU/CTS	International Council of Scientific Unions/Committee on the Teaching of Science
ISSC	International Social Science Council/Committee on Human

	Dimension of Global Environmental Change
FAO	Food and Agriculture Organisation of the United Nations
ILO	International Labour Organisation of the UN
IAEET	International Association for Environmental Education Terminology
ERIC	Educational Research and Information Centre Indiana University, Bloomington, Indiana/USA
ESCGTA	European Standing Conference of Geography Teachers' Associations
EUDISED	European Documentation and Information System on Education of the Council of Europe, Strasbourg/France
ICA	International Cartographic Association
IAG	International Association of Geomorphologists
IGBP	International Geosphere-Biosphere Programme
IDNDR	International Decade for Natural Disaster Reduction

International and National Geography Associations.

Anmerkung

Die englische und französische Version sind die offiziellen Versionen dieser Charta. Die deutsche Übersetzung besorgte Hartwig Haubrich. Mittlerweile liegen 20 Sprachversionen vor, und über 80 "regional correspondents" sind beauftragt, die Charta in ihren Regionen zu verbreiten. Das Copyright der Charta liegt bei der IGU Commission Geographical Education.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE ZUR INTERNATIONALEN ERZIEHUNG IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Eberhard Kroß (Bochum)

Diese Bibliographie soll helfen, den Zugang zu den Grundproblemen und Rahmenbedingungen einer internationalen und auch interkulturellen Erziehung zu erleichtern. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Unterrichtspraktische Arbeiten sind nur in Ausnahmefällen aufgenommen worden. Den Herren U. Wagner und R. Weber danke ich für Anregungen. Die Bibliographie wurde 1991 zusammengestellt und 1992 ergänzt. Zur weiteren Aktualisierung empfiehlt es sich, folgende Zeitschriften zu konsultieren, die sich überwiegend bzw. regelmäßig dem Themenkreis zuwenden:

Journal of Cross-Cultural Psychology. Beverly Hills (Calif.).
Journal of Educational Psychology. New York.
Journal of Multilingual und Multicultural Development. Clevedon.
Journal of Social Psychology. Provincetown.
Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Tübingen.

1. Grundsätze und Methoden

ALLPORT, G.W.: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.

ASANTE, M.K., E. NEWMARK und C.A. BLAKE: Handbook of intercultural communication. Beverly Hills (Calif.) usw. 1979.

BARRES, E.: Vorurteile. Theorie - Forschungsergebnisse - Praxisrelevanz. Opladen 1978 (= Uni-Taschenbücher 704).

BIELEFELD, U. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt. Hamburg 1991.

BIERHOFF, H.W.: Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Stuttgart usw. 1988.

CASAS, J.M., J.G. PONTEROOT und M. SWEENEY: Stereotyping the stereotyper. A Mexican American perspective. Journal of Cross-Cultural Psychology 18 (1987) 1, S. 45-57.

DAVIES, E.E.: Einige Grundkenntnisse der Vorurteilsforschung. In: K.D. HARTMANN (Hrsg.): Voruteile, Ängste, Agressionen. Ausgewählte Beiträge aus der Reihe politische Psychologie. Frankfurt a.M. 1975, S. 41-61.

DOLLARD, J. u.a.: Frustration and aggression. New Haven 1939.

ESTEL, B.: Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Opladen 1983.

EYSENCK, H.J.: Cross-cultural comparisons. The validity of assessment by indices of factor comparison. Journal of Cross-Cultural Psychology 17 (1986) 4, S. 506-515.

FANTINI, A.E. u.a.: Cross-cultural orientation. A guide for leaders and educators. Brattleboro (Vt.) 1984.

FINK, K.J.: Das semantische Differential zur Untersuchung nationaler Stereotypen. Sprache im technischen Zeitalter 56 (1976), S. 346-354.

FISHER, R.J.: The social psychology of intergroup and international conflict resolution. New York 1990.

GUDYKUNST, W.B. und Y.Y. KIM (Hrsg.): Methods for intercultural communication research. Beverly Hills (Calif.), London u. New Delhi 1984 (= International and Intercultural Communication Annual 7).

HECK, G. und M. SCHURIG (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Amsätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991.

HERKNER, W.: Lehrbuch Sozialpsychologie. 5. Aufl. Bern, Stuttgart u. Toronto 1991.

HOFFMANN, M.L.: Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität. In: G. SCHREINER (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig 1983, S. 235-265.

HOLLANDER, A.N.J. den: Der "Kulturkonflikt" als ideologischer Begriff und als Erscheinung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 7 (1955), S. 161-167.

HOLLANDER, A.N.J.: Visie en verwoording. Sociologische essays over het eigene en het andere. Assen 1968.

HOVLAND, C.I., I.L. JANIS und H.H. KELLEY: Communication and persuasion. Priceton (N.J.) 1953.

KALPAKA, A. und N. RÄTHZEL (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin 1986.

KARSTEN, A. (Hrsg.): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt 1978 (= Wege der Forschung 401).

KIDDER, L.H. und V.M. STEWART: Vorurteile. Weinheim 1976.

LEUNG, K. u. M.H. BOND: On the empirical identification of dimensions for cross-cultural comparisons. Journal of Cross-Cultural Psychology 20 (1989) 2, S. 133-151.

MARKEFKA, M.: Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze. 6. Aufl. Neuwied 1990.

OPPENHEIM, A.N.: Questionaire design and attitude measurement. London 1966.

PÖGGELER, F.: Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik. Frankfurt/Main usw. Paris 1990 (= Studien zur Pädgogik, Andragogik und Gerontagogik 3).

RICHTER, H.: Vorurteile. Durch Aufklärung kann man sie nicht abschaffen. Sozialmagazin 6 (1981), S. 50-52.

ROBINSON, J.W. und J.D. PRESTON: Equal-status and modification of racial prejudice: A reexamination of the contact hypothesis. Social Forces 54 (1976), S. 911-924.

ROSCH, E. u. S. MÜLLER: Klassifikatorisches Urteil - Randbedingungen zur Erklärung von Stereotypen. Zeitschrift für Sozialpsychologie 9 (1978), S. 246-256.

SAPPINGTON, A.A.: Application of semantic desensitization in an area of strong emotional significance. Perceptual and Motor Skills 43 (1976), S. 310.

SCHÄFER, B.: Die Messung der 'Beurteilung von Völkern' mit Hilfe eines Eindrucksdifferentials. Archiv für Psychologie 125 (1973), S. 29-38.

SCHÄFER, B. (Hrsg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln 1988.

SCHÄFER, B. und B. SIX: Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart, Berlin, Köln u. Mainz 1978 (= Urban Taschenbücher 207).

SCHMITT, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979 (= Erziehung und Didaktik).

SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität. Frankfurt a.M. 1976 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 28/29).

SCHRETTENBRUNNER, H.: Methoden und Konzepte einer verhaltenswissenschaftlich orientierten Geographie. In: FICHTINGER, R., R. GEIPEL und H. SCHRETTENBRUNNER (Hrsg.): Studien zu einer Geographie der Wahrnehmung. Stuttgart 1974, S. 64-86 (= Der Erdkundeunterricht 19).

SHERIF, M. und C.W. SHERIF: Social Psychology. New York 1969.

STROEBE, W.: Grundlagen der Sozialpsychologie I. Stuttgart 1980.

STROEBE, W. u.a.: The social psychology of intergroup conflict. Theory, research and applications. Heidelberg 1988.

THOMAS, A.: Grundriß der Sozialpsychologie. 2 Bde. Göttingen usw. 1991 u. 1992.

WESTRHENEN, J. VAN: Waarden en attitudes in het aardrijkskundeonderwijs. In: KOUWENHOVEN, A.O., G.A. DE BRUINJE und G.A. HOEKVELD (Hrsg.): Geplaatst in de tijd. Amsterdam 1984, S. 578-597.

WOLF, H.E.: Schüler urteilen über fremde Völker. Weinheim 1963.

ZAJONC, R.B.: Die Konzepte des Gleichgewichts, der Konsequenz und der Dissonanz. In: HORMUTH, S.E. (Hrsg.): Sozialpsychologie der Einstellungsveränderung. Königstein 1979, S. 15-29.

2. Entstehung und Struktur von Vorurteilen

AJZEN, I. und M. FISHBEIN: Understanding attitudes and predicting social behaviour. Engelwood Cliffs (N.J.) 1980.

BANTON, M.: Ethnic groups and the theory of rational choice. In: UNESCO (Hrsg.): Sociological theories: Race and colonialism. Paris 1980, S. 475-499.

BAZIN, L.: The conditions for objectivity in approaching the intercultural: The case of Oriental and Asian studies. In: UNESCO (Hrsg.): Introduction to intercultural studies. Paris 1983, S.65-82.

BENTLEY, G.: Theoretical perpectives on ethnicity and nationality. In: INSTITUTE OF RACE RELATIONS (Hrsg.): Race relations abstracts, Bd. 8. London 1983, S. 1-51.

BERG, M. und P. WOLLEAT: A comparison of the effects of information and the effects of contact on children's attitudes toward other national groups. Californian Journal of Educational Research 25/26 (1973/1974), S. 200-209.

BOCHNER, S.: Cross-cultural interaction: Theories and definition. The social psychology of cross-cultural relations. In: BOCHNER, S. (Hrsg.):

Cultures in contact. Studies in cross-cultural interaction. Oxford u. New York 1982, S. 1-44 (= International Series in Experimental Social Psychology 1).

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

BOSKI, P.: Cross-cultural studies of person perception. Effects of ingroup/outgroup membership and ethnic schemata. Journal of Cross-Cultural Psychology 19 (1988) 3, S. 287-328.

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

BREWER, M.B. und R.M. KRAMER: The psychology of intergroup attitudes and behavior. Annual Review of Psychology 36 (1985), S. 219-243.

CAHNMANN, W.J.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. München 1965 (= Pädagogisch-politische Bücherei 2).

CARNIE, J.M.: Children's attitudes to other nationalities. In: GRAVES, N. (Hrsg.): New movements in the study and teaching of geography. London 1972, S. 121-134.

CARNIE, J.M.: The development of junior school children's ideas of people of different race and nation. Ph.D. Diss. London 1971.

CARNIE, J.M.: The development of national concepts in junior school children. In: BALE, J., N. GRAVES und R. WALFORD (Hrsg.): Perspectives in geographical education. Edinburgh 1973, S. 101-118.

CARTER, D.E. u.a.: Peer acceptance and school-related variables in an intergrated junior high school. Journal of Educational Psychology 67 (1975), S. 267-273.

THE CHINESE CULTURE CONNECTION: Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. Journal of Cross-Cultural Psychology 18 (1987) 2, S. 143-164.

COOPER, L. u.a.: The effects of cooperative, competitive and individualistic experience on interpersonal attraction among heterogeneous peers. Journal of Social Psychology 111 (1980), S. 243-252.

DESCHAMPS, J.C. und W. DOISE: Crossed category memberships in intergroup relations. In: TAJFEL, H. (Hrsg.): Differentiation between social groups. New York 1978, S. 141-158.

DOWNS, R.M. und D. STEA: Cognitive maps and spatial behavior: Process and products. In: DOWNS, R.M. und D. STEA (Hrsg.): Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior. Chicago 1973, S. 8-26.

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

DUCHTEAU, A.: Konfrontation und Akkulturation. Das Bild des Weißen in frühen afrikanischen Mythen und Legenden. In: KLINGENSTEIN, G. (Hrsg.): Europäisierung der Erde. Wien 1980, S. 55-72 (= Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 7).

DUPRONT, A.: Thoughts on an intercultural relations research policy. In: UNESCO (Hrsg.): Introduction to intercultural studies. Paris 1983, S. 31-67.

EHRLICH, H.J.: Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinung amerikanischer Vorurteilsforschung. München u. Basel 1979 (= Psychologie und Person 23).

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

FISHBEIN, M. und I. AJZEN: Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research. Reading 1975.

FREY, D.: Dissonanztheoretische Forschung: Ein Überblick. In: HORMUTH, S.E. (Hrsg.): Sozialpsychologie der Einstellungsveränderung. Königstein 1979, S. 30-49.

GANTZEL, J.: Zur Entstehung, Struktur und politischen Wirkung von Freund-Feind-Bildern. Frankfurt a.M. 1972.

GROSSELBERSHAUSEN, H. und J. WAGNER: Kontrastiver Alltag. Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation. In: REHBEIN, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985, S. 42-59 (= Kommunikation und Institution 12).

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

HAMILTON, D.L. und G.D. BISHOF: Attitudinal and behavioral effects of initial integration of white suburban neighborhoods. Journal of Social Issues 32 (1976) 2, S. 47-67.

HAMILTON, D.L. u. T.K. TROLIER: Stereotypes and streotyping: An overview of cognitive approach. In: DOVIDIO, J.F. u. S.L. GAERTNER (Hrsg.): Prejudice, discrimination and racism. New York 1986, S. 127-164.

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

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

HEALD, J. und R. JEFFCOATE: "People who throw spears and that" - an experiment in challenging children's stereotypes of other cultures. The New Era 55 (1974), S. 214-219.

HILL, P.B.: Räumliche Nähe und soziale Distanz zu ethnischen Minderheiten. Zeitschrift für Soziologie 13 (1984) 4, S. 363-370.

HOFFMANN, J.: Stereotypen, Vorurteile, Völkerbilder in Ost und West - in Wissenschaft und Unterricht. Eine Bibliographie. Wiesbaden 1986 (= Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund 1).

JAHODA, G.: The development of children's ideas about country and nationality. British Journal of Educational Psychology 33 (1963), S. 47-60 und 143-153.

KLINEBERG, O.: Contact between ethnic groups: A historical perspective of some aspects of theory and research. In: BOCHNER, S. (Hrsg.): Cultures in contact. Oxford u. New York 1982, S. 45-56 (= International Series in Experimental Social Psychology 1).

LAMBERT, W.E. und O. KLINEBERG: Children's views of foreign peoples. New York 1967.

LEUNG, K. und M.H. BOND: On the empirical identification of dimensions for cross-cultural comparisons. Journal of Cross-Cultural Psychology 20 (1989) 2, S. 133-151.

LIPPMANN, W.: Public opinion. New York 1922.

MEES, U.: Vorausurteil und agressives Verhalten. Eine experimentelle Untersuchung von Beziehungen zwischen Urteilen über Völker und agressivem Verhalten gegenüber Angehörigen dieser Völker. Stuttgart 1974.

METZGER, W.: Vom Vorurteil zur Toleranz. Hannover 1973 (= Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Gruppenpsychologische Reihe 1).

MILNER, D.: The development of ethnic attitudes. In: TAJFEL, H. (Hrsg.): The social dimension: European developments in social psychology, Bd. 1. Cambridge 1984, S. 89-110.

MOHSIN, S.M.: Reinterpretation of the dynamics of attitude formation and change. Indian Journal of Psychology 51 (1976), S. 1-60.

MOORE, H. und G. KLEINING: Das Bild der sozialen Wirklichkeit. Analyse der Struktur und der Bedeutung eines Images. Kölner Zeitschrift für Soziologie 11 (1959), S. 253-276.

OSTERMANN, A. und H. NICKLAS: Vorurteile und Feindbilder. München, Berlin u. Wien 1976.

PARSONSON, K.: Intermarriages. Effects on the ethnic identity of the offspring. Journal of Cross-Cultural Psychology 18 (1987) 3, S. 363-371.

PIAGET, J. und A.-M. WEIL: The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. International Social Science Bulletin 3 (1951), S. 561-578.

QUASTOFF, U.: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a.M. 1973.

QUATTRONE, G.A. und E.E. JONES: The perception of variability within ingroups and outgroups. Journal of Personality and Social Psychology 88 (1980), S. 141-152.

ROSELL, L.: Children's view of war and peace. Journal of Peace Research (1968) 3, S. 268-276.

RUDOLPH, W.: Der kulturelle Relativismus. Kritische Analyse einer Grundsatzfragen-Diskussion in der amerikanischen Ethnologie. Berlin 1968 (= Forschungen zur Ethnologie und Sozialpsychologie 6).

SAARINEN, T.F.: Student views of the world. In: DOWNS, R.M. und D. STEA (Hrsg.): Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior. Chicago 1973, S. 148-161.

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Ethnozentrismus/Eurozentrismus. In: JANDER, L., W. SCHRAMKE und H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart 1982, S. 55-60.

SNYDER, M.: Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes. Journal of Personality and Social Psychology 35 (1977) 9, S. 656-666.

SNYDER, M. und W.B. SWANN: Behavioral confirmation in social interaction: From social perception to social reality. Journal of Experimental Social Psychology 14 (1978), S. 148-162.

SNYDER, M. und S.W. URANOWITZ: Reconstructing the past: Some cognitive consequences of person perception. Journal of Personality and Social Psychology 36 (1978), S. 941-950.

SNYDER, M.: Warum Vorurteile sich immer bestätigen. Psychologie heute 2 (1983), S. 48-57.

SIX, U.: Stereotype und Vorurteile. In: SARGES, W. und R. FRICKE (Hrsg.): Psychologie für Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, S. 521-527.

SODHI, K.S. und R. BERGIUS: Nationale Vorurteile. Berlin 1953.

SOREMBRE, V.: Einstellungen zur internationalen Zusammenarbeit. Starnberg 1975.

SOREMBRE, V. u. K. WESTHOFF: Die Einstellung zu internationaler Zusammenarbeit und ihre Messung. Zeitschrift für Sozialpsychologie 9 (1978), S. 322-333 und 10 (1979), S. 85-93.

STATT, D.: The influence of national power on the child's view of the world. Journal of Peace Research (1974) 2, S. 245-247.

STEPHAN, W.G.: Stereotyping: The role of ingroup-outgroup differences in causal attribution for behavior. Journal of Social Psychology 101 (1977), S. 255-266.

STEPHAN, W.G. und C.W. STEPHAN: The role of ignorance in intergroup relations. In: MILLER, N. und M. BREWER (Hrsg.): Groups in contact. The psychology of desegregation. New York 1984, S. 229-255.

TAJFEL, H.: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Bern, Stuttgart u. Wien 1982.

TRIANDIS, H.C.: Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes. In: BRISLIN, R., S. BOCHNER und W. LONNER (Hrsg.): Cross-cultural perspectives on learning. Beverly Hills (Calif.) u. New York 1975.

WAGNER, E.: Inhalt und Wirklichkeitsbezug des außerschulisch erworbenen erdkundlichen Wissens der Volksschüler. Pädagogische Rundschau 13 (1958/1959) 1, S. 17-25.

WAGNER, U.: Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Diss. Bochum 1982.

WAGNER, U. und P. SCHÖNBACH: Links between educational status and prejudice: Ethnic attitudes in West Germany. In: MILLER, N. und M.B. BREWER (Hrsg.): Groups in contact. New York 1984, S. 29-52.

WICKER, A.W.: Attitudes v. action: the relationship of verbal and overt responses to attitude objects. Journal of Social Issues 25 (1969), S. 41-78.

WOLF, H.E.: Soziologie der Vorurteile. Zur methodologischen Problematik der Forschung und Theoriebildung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd.2. Stuttgart 1969, S. 912-960.

3. Veränderung von Vorurteilen

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: The intercultural in schools. In: UNESCO (Hrsg.): Introduction to intercultural studies. Paris 1983, S. 137-152.

ARONSON, E., D.L. BRIDGEMAN und R. GEFFNER: Interdependent interactions and prosocial behavior. Journal of Research and Development in Education 12 (1978), S. 16-27.

AXHAUSEN, S. und Chr. FEIL: Zum Abbau von Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen. Praktische Erfahrungen, theoretische Erklärungsansätze und pädagogische Modellvorstellungen. München 1984.

BAILYN, L.: National attitudes and experiences in a foreign country. A study of Scandinavian visitors to the United States. In: WARREN, N. und M. JAHODA (Hrsg.): Attitudes. Harmondsworth 1973, S. 283-315.

BENNETT, M.J.: A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations 10, 1986, S. 117-134.

BERG, M. und P. WOLLEAT: A comparison of the effects of information and the effects of contact on children's attitudes toward other national groups. Californian Journal of Educational Research 25/26 (1973/1974), S. 200-209.

BEST, D.L. u.a.: The modification of racial bias in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology 20 (1975), S. 193-205.

BOCHNER, S. (Hrsg.): Cultures in contact. Studies in cross-cultural interaction. Oxford 1982.

BRISLIN, R.W.: Structured approaches to dealing with prejudice and intercultural misunderstanding. International Journal of Group Tensions 5 (1976), S. 33-48.

BRISLIN, R.W. u.a. : Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills (Calif.) 1986.

COOK, S.W.: Cooperative interaction in multiethnic contexts. In: BREWER, N.B. und N. MILLER (Hrsg.): Groups in contact: the psychology of desegregation. New York 1980, S. 155-185.

COOK, S.W. und C. SELLITZ: Some factors that influence the attitudinal outcomes of personal contacts. International Sociological Bulletin 7 (1956), S. 51-58.

COOPER, I. u.a.: The effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogenous peers. Journal of Social Psychology 111 (1980). S. 243-252.

DANCKWORTT, D.: Erziehung zur internationalen Verständigung. München 1965.

DIAB, L.N.: Achieving intergroup cooperation through conflict-produced superordinate goals. Psychlogical Reports 43 (1978), S. 735-741.

ELSHOLZ, H.: Didaktische Aspekte einer interkulturellen Erziehung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Unterricht für ausländische Schüler. Integrationsfördernder Unterricht in Klassen mit deutschen und ausländischen Schülern (Interkulturelle Erziehung). Erprobungsfassung. Soest 1988, S. 139-155.

FLEISCHMANN, K.: Einstellung, Kontakt und Bezugsgruppe. Eine empirische Untersuchung als Beitrag zu einer Theorie der Einstellungsänderung. Salzburg 1975.

FRECH, W.P.: The effect of cognitive training in anthropology on ethnocentric attitudes. Psychology in the Schools 12 (1975), S. 364-370.

FREISE, J.: Interkulturelles Lernen in Begegnungen - eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1982 (= Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen 9).

GABELKO, N.H. und J.U. MICHAELIS: Reducing adolescent prejudice. New York 1981.

GORN, G.J., M.E. GOLDBERG und R.N. KANUNGO: The role of educational television in changing the intergroup attitudes of children. Child Development 47 (1976), S. 277-280.

GUDYKUNST, W.B. und M.R. HAMMER: Basic training design: Approaches to intercultural training. In: LANDIS, D. und R.W. BRISLIN (Hrsg.): Handbook of intercultural training. New York 1983, S. 113-154.

HARTMANN, K.D.: Wirkungen von Auslandsreisen junger Leute auf Länderkenntnis und Völkerverständigung. Ein Überblick über Ergebnisse der

sozialpsychologischen Forschung. Starnberg 1981 (= Schriftenreihe für Tourismusforschung).

HEINERTH, K. (Hrsg.): Einstellungs- und Verhaltensänderung. München u. Basel 1979 (= Uni-Taschenbücher 945).

HENNY, L.: Raising consciousness through film, audiovisual media and international development education. Utrecht 1980.

HEWSTONE, M. und R. BROWN (Hrsg.): Contact and conflict in intergroup encounters. Oxford 1986.

HOOPES, D.S.: Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In: PUSCH, M.D. (Hrsg.): Multicultural education: A cross-cultural training approach. Chicago 1981, S. 9-38.

HORMUTH, S.E. (Hrsg.): Sozialpsychologie der Einstellungsveränderung. Königstein 1979 (= Neue wissenschaftliche Bibliothek 106).

ITTERMANN, R.: Abbau von Vorurteilen durch den Geographieunterricht? Praxis Geographie 19 (1989) 11, S. 6-9.

JOHNSON, D.W. und R.T. JOHNSON: Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendship. Journal of Social Psychology 118 (1982), S. 47-58.

JOHNSON, D.W., R. JOHNSON und L. SCOTT: The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. Journal of Social Psychology 104 (1978), S. 207-216.

KARLINS, M., T.L. COFFMAN und G. WALTERS: On the fading of social stereotypes: studies in three generations of college students. Journal of Personality and Social Psychology 13 (1969) 1, S. 1-16.

KATTMANN, U.: Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung. Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 401-412.

KATZ, J.H.: The effects of a systematic training program on the attitudes and behaviors of white people. International Journal of Intercultural Relations 1 (1977), S. 77-89.

KLEIN, P.: Der Einfluß von Vorausurteilen auf die Änderung von Sympathieurteilen über die Deutschen. Psychologie und Praxis 21 (1977), S. 32-40.

LANDIS, D. und R.W. BRISLIN (Hrsg.): Handbook of intercultural training. New York 1983.

LAWSON, T. (Hrsg.): Education for international understanding. Hamburg 1969 (= International Studies in Education 18).

LESSING, E.E. und C.C. CLARKE: An attempt to reduce ethnic prejudice and assess its correlates in a junior high school sample. Educational Research Quarterly 1 (1976), S. 3-16.

MARKS, S.: Peace, development, disarmament and human rights education: The dilemma between the status quo and curriculum overload. International Review of Education 29 (1983) 3, S. 289-310.

MASSON, P.: Interpretative Probleme in Prozessen interkultureller Verständigung. In: SCHMIED-KOWARZIK und J. STAGL (Hrsg.): Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theoriediskussion. Berlin 1981, S. 124-150.

MIELKE, B.: Tourismus oder Völkerverständigung? Die internationalen Begegnungen der Schulen. Saarbrücken 1980 (= Schriften des Institutes für Internationale Begegnungen. Bd. 6).

MISHLER, A.L.: Personal contact in international exchanges. In: KELMAN, H.C. (Hrsg.): International behavior. New York u. Chicago 1965, S. 550-561.

MÜLLER, B.D.: Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. Heidelberg 1980, S. 102-119 (= Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6).

O'CONNOR, E.: World studies in the European classroom. Strassbourg 1980.

OEPEN, M.: Interkulturelle Kommunikation, ihre Bedeutung für die Segregation und die Integration von Immigranten. In: MIGRATION. Texte über die Ursachen und Folgen der Migration I. Berlin 1982, S. 11-27 (= Kulturelle Identität, Kulturelle Praxis 2).

OTTE, W.: Interkulturelle Kommunikation. Eine Herausforderung an alle. Bonn 1981.

OTTEN, H.: Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens. Ein Planungskonzept für internationale Jugendarbeit. Opladen 1985 (= Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung 1).

PAIGE, R.M. und J.N. MARTIN: Ethical issues and ethics in cross-cultural training. In: LANDIS, D. und R.W. BRISLIN (Hrsg.): Handbook of intercultural training. New York 1983, S. 36-60.

PARKER, K.E. u.a.: Experimental application of behavior modification strategema toward changing ethnocentric attitudes. Social Behavior and Personality 4 (1976), S. 187-192.

PETTIGREW, T.F.: The ingroup contact hypothesis reconsidered. In: HEWSTONE, M. u. P. BROWN (Hrsg.): Contact and conflict in intergroup encounters. Oxford 1986, S. 169-195.

PIERIS, R.: Bilingualism and cultural marginality. British Journal of Sociology 2 (1951), S. 328-339.

REHBEIN, J.: Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: REHBEIN, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985, S. 7-41.

REICH, B.: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden. Ein internationaler Vergleich zur Umsetzung der UNESCO-Empfehlung in Geschichts- und Sozialkundebüchern der Sekundarstufe II. Frankfurt a.M. 1989 (= Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Bd. 392).

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Die Völkerverständigungssafari. Geographie heute 2 (1981) 7, S. 22-25.

SCHOFIELD, J.W.: The impact of positively structured contact on intergroup behavior: Does it last under adverse conditions ? Social Psychology Quarterly 42 (1979) 3, S. 200-234.

SIX, U.: Vorurteilsmodifikation durch interpersonale und massenmediale Kommunikation. Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik 10 (1985) 4, S. 9-23.

SMITH, M.B.: Attitude change. In: SILLS, D.L. (Hrsg.): International encyclopedia of the social sciences, Bd. 1. London 1968, S. 458-467.

VOLAN, S.: An approach to peace education. Genf 1980.

WEIGEL, R.H., P.L. WISER und S.W. COOK: The impact of cooperative learning experience on cross-ethnic relations and attitudes. Journal of Social Issues 31 (1975), S. 219-244.

WINTER, G.: Einstellungsänderung durch internationale Begegnung. Sammelbericht über sozialpsychologische Beiträge zum Thema "Völkerverständigung durch Auslandsreisen und internationale Jugendtreffen". Starnberg 1974.

WISEMAN, R.L. und J. KOESTER (Hrsg.): Intercultural communication competence. Beverly Hills (Calif.) usw. 1993 (= International and Intercultural Communication Annual 17).

WORCHEL, S.: Cooperation and the reduction of intergroup conflict: Some determining factors. In: AUSTIN, W.G. und S. WORCHEL (Hrsg.): The social psychology of intergroup relations. Monterey 1979, S. 262-273.

4. Vorurteile gegenüber Fremden im eigenen Land (ausländischen Arbeitnehmern, Studenten oder Asylanten)

AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990 (= Die Erziehungswissenschaft).

BAMMEL, H., U. MEHRLÄNDER und M. STRUCK: Argumente gegen Ausländerfeindlichkeit. Bonn 1984.

BECKHAUSEN, D. u.a.: Student sein - Ausländer sein. Leben mit Vorurteilen. Eine empirische Studie zur Situation ausländischer Studenten am Beispiel der Universität Oldenburg. Oldenburg 1983.

BOCKLET, P. (Hrsg.): Zu viele Fremde im Land? Aussiedler, Gastarbeiter, Asylanten. Düsseldorf 1990 (= Schriftenreihe der Katholischen Akademie in Bayern 133).

BUCHDRUCKER, A.: Einstellungen von Massenmedien zum Gastarbeiterproblem, dargestellt am Beispiel zweier deutscher Wochenzeitungen. München 1974.

CROSS, D.E., G.C. BAKER und L.S. STILES: Teaching in an multicultural society. New York 1977.

DELGADO, J.M.: Anpassungsprobleme der spanischen Gastarbeiter in Deutschland. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Köln 1966.

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Beiträge zur Ausländerforschung. Wege der Integration. München 1988.

EICHENER, V.: Ausländer im Wohnbereich. Regensburg 1988 (= Kölner Schriften zur Sozial- und Wirtschaftspolitik 8).

FEIL, C. und R. SCHÖNHAMMER: Mentalität und Vorurteil - Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. München 1983 (= DJI-Materialien zur Ausländerarbeit).

FRIEDRICH, H. (Hrsg.): In deutscher Fremde. Zur Lage unserer Gastarbeiter. Reinbek b. Hamburg 1982 (= rororo Sachbuch 7216).

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

GRABBE, B. und H.J. TYMISTER: Ahmet und sein Vater machen Unterricht. Geographie heute 2 (1981) 7, S. 14-16.

HELLINGS, B.: Ausländische Schüler stellen ihre Heimat vor. Geographie heute 3 (1982) 19, S. 16-17.

HEUMANN, E.: Ausländerfeindlichkeit oder: Die Angst vor den Fremden. Zur didaktischen Analyse eines aktuellen Phänomens. Ausländerkinder 4 (1983) 1, S. 9-13.

HOFFMANN, L. und H. EVEN: Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft. Weinheim u. Basel 1984.

HOHMANN, M. und H. REICH (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster u. New York 1989.

KALB, P.E. (Hrsg.): Wir sind alle Ausländer. Schritte zur interkulturellen Erziehung. Weinheim u. Basel 1983.

KREMER, M. und H. SPANGENBERG: Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbericht. Königstein/Ts. 1980.

LAILA, Y.A.: Integration und Entfremdung. Zur Situation ausländischer Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1981 (= Afrikanisch-Asiatische Aspekte 1).

LUCHTENBERG, S.: Ausländerfeindlichkeit im Unterricht. Darstellung und Wege zu ihrem Abbau. International Review of Education 30 (1984) 4, S. 405-426.

LYNCH, J.: Multicultural education. Principles and practice. London u. Boston 1986.

MALHORTA, M.K.: Das Bild vom Gastarbeiterkind bei deutschen Schulkindern. Pädagogische Rundschau 32 (1978), S. 207-232.

MODGIL, S. u.a. (Hrsg.): Multicultural education. The interminable debate. London 1986.

NIERMANN, J. Die Thematisierung von Minderheiten, Vourteilen unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Medien im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Pädagogik in Theorie und Praxis (1982/83) 2, S. 39-68.

REHBEIN. J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985.

REHBEIN, J.: Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: REHBEIN, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985, S. 349-419.

SAUNDERS, M.: Multicultural teaching. A guide to the classroom. London 1982.

SCHMIDTKE, H.-P.: Ein Thema "Ausländer" genügt nicht. Der Ausländerfeindlichkeit durch kulturoffenen Unterricht vorbeugen. Ausländerkinder 4 (1983) 1, S. 14-24.

SCHMITT, G.: Interkulturelle Erziehung - Chancen und Herausforderungen für Minderheiten und eingesessene Mehrheit. Interkulturell - Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. (1990) 1/2, S. 49-70.

SCHMITT, G.: Interkulturelle Wahrnehmung als Voraussetzung für grenzüberschreitende Begegnungen. In: PELZ, M. (Hrsg.): "Lerne die Sprache des Nachbarn". Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutchland und Frankreich. Frankfurt a.M. 1989.

TSIAKALOS, G.: Ausländerfeindlichkeit. Tatsachen und Erklärungsversuche. München 1983.

UNSOELD, W.: 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. 1978 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Psychologie 38).

VOLKMANN, H.: Die Berücksichtigung der Gastarbeiter-Heimatländer im Geographieunterricht. In: 44. Deutscher Geographentag. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden und Stuttgart 1984, S. 349-352 (= Verhandlungen des Deutschen Geographentages 44).

5. Vorurteile gegenüber kulturell verwandten Völkern (Europäern und Nordamerikanern)

BARBAG, J.: Das Bild Polens in den neueren Geographiebüchern in der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1976 (= Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 17).

BAUER, R.: Das Bild des Deutschen in der französischen und das Bild des Franzosen in der deutschen Literatur. Düsseldorf 1970.

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

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

BECKER, K.-C. und H.E. WOLF: Über Veränderungen von Vorurteils-tendenzen bei Schülern. Westermanns Pädagogische Beiträge 23 (1971), S. 519-529.

BERNDT, G. und R. STRECKER: Polen - ein Schauermärchen. Reinbek b. Hamburg 1971 (= rororo aktuell).

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

DICHTER, E.: Europas unsichtbare Mauern. Die Rolle nationaler Vorurteile und ihre Überwindung. Zürich u New York o.J.

FILIPP, K.: Italien und Finnland im Geographieunterricht - oder: Geographische Freizeit- und Sauberkeitserziehung. Die Deutsche Schule 65 (1973), S. 57-67.

FILIPP, K.: "Den Deutschen macht nur eines richtig Spaß: Die Arbeit". Politische Länderkunde zu einem unglaublichen Vorurteil. Geographie heute 2 (1981) 7, S. 26-35.

FISCHER, H. und H. WEIDMANN: Deutsche, Franzosen, Italiener und Österreicher in der Sicht junger Schweizer. Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik 4 (1961), S. 435-454.

GOLCZEWSKI, F.: Das Deutschlandbild der Polen 1918-1939. Düsseldorf 1974.

HAGENER, C.: Zum Beispiel Ostkunde. Über den "cultural lag" pädagogischer Meinungen. Westermanns Pädagogische Beiträge 21 (1969), S. 1-12.

HAUBRICH, H., U. SCHILLER und H. WETZLER: Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Freiburg 1990.

HÜSER, A. und H.E. WOLF: Empirische Untersuchungen zum Problem der Regionalvorurteile bei deutschen Jugendlichen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 14 (1962), S. 155-174.

HUMBLE, M.E.: Zum Stereotyp des Deutschen in der englischen Literatur und des Engländers in der deutschen Literatur. Düsseldorf 1972.

JACOBSEN, A.-A. und M. TOMALA: Wie Polen und Deutsche einander sehen. Düsseldorf 1973.

JAHODA, G.: Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. Journal of Social Psychology 58 (1962), S. 91-108.

JOHNSON, J.: Stereotypes in English textbooks of German. Zeitschrift für Kulturaustausch 23 (1973) 3, S. 47-54.

KARSTEN, A.: Vorstellungen von jungen Deutschen über andere Völker. Ein Bericht über die bisherige Forschung. Frankfurt a.M. 1966 (= Schriftenreihe der Stiftung für internationale Länderkenntnis der Jugend 1).

KOCH-HILLEBRECHT, M.: Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie. München 1977 (= Beck'sche Schwarze Reihe 162).

KOERNER, J.: Vorurteilsbereitschaft und autoritäres Verhalten. Eine empirische Untersuchung an 9- bis 12jährigen Grund- und Hauptschülern. Stuttgart 1976.

LEINER, W.: Das Deutschlandbild in der französischen Literatur. Darmstadt 1989.

LUTZ, F.Ph. und M. PIEPENSCHNEIDER: Europabewußtsein/Geschichtsbewußtsein bei jungen Reisenden. Starnberg 1988.

MEYER, W.: Deutsches Autostereotyp und Hetereostereotyp von Amerikanern und Persern. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 8 (1961), S. 122-135.

RUST, H. und K. FILIPP: Saubere Russen? Geographie heute 2 (1981) 7, S. 17-21.

SCHÄFER, B.: Einstellungen gegenüber Westdeutschen in der CSSR. Diss. Bonn 1971.

TIEMANN, D.: Frankreich- und Deutschlandbilder im Widerstreit. Urteile französischer und deutscher Schüler über die Nachbarn am Rhein. Bonn 1982.

WEIDENFELD, W. und M. PIEPENSCHNEIDER: Jugend und Europa. Die Einstellung der jungen Generation in der Bundesrepublik Deutschland zur Europäischen Einigung. Bonn 1987 (= Mainzer Beiträge zur Europäischen Einigung 9).

WEIDENFELD, W. und M. PIEPENSCHNEIDER: Junge Generation und Europäische Einigung. Einstellungen - Wünsche - Perspektiven. Bonn 1990.

WOLF, H.E.: Stellungnahmen deutscher Jugendlicher zu westlichen und anderen Gruppen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 18 (1966), S. 300-328.

6. Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen (vor allem aus Entwicklungsländern)

BEGANDER, E.: "Was kann ich denn dafür?" Über den Umgang mit Abwehrmechanismen und Widerständen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 1, S. 2-7.

BERGMANN, H. und G. THIE: Die Einstellung von Industriearbeitern zu Entwicklungspolitik und Entwicklungshilfe. Eine Leitstudie. Saarbrücken 1973 (= SSIP-Schriften 17).

BIERE, K.: Dia und Tonbild in der entwicklungspolitischen Erwachsenenbildung. Bonn 1980.

BODEMER, K. und D. HAMPEL (Hrsg.): Filmanalyse und Filmeinsatz. Zur Verwendung von Filmen in der entwicklungspolitischen Informationsarbeit. Bensheim 1981.

BOWN, L.: The nature and role of development studies in present-day Britain. World Development 16 (1988) 5, S. 631-637.

BRÖCKELMANN, M.: Arbeiterbildung und Dritte Welt. Bedingungen entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit mit gewerkschaftlich organisierten Arbeitern. Saarbrücken 1981.

BUELOW, D. und S. DECKER-HORZ: Die Darstellung der dritten Welt im Schulunterricht. Köln 1984.

DATTA, A.: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagodik. Lernprozesse und Krisen. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7 (1984) 4, S. 3-9.

ENGEL, J.: Afrika im Schulbuch unserer Zeit - eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher. Hamburg 1972 (= Schriften der Stiftung Europa-Kolleg 19).

FOHRBECK, K., A.J. WIESAND und R. ZAHAR: Heile Welt und Dritte Welt. Opladen 1971 (= Arbeitsplatz Schule 1).

GROSS, B. und I. HARMS-EMIG: The image of Africa. Das Afrika-Bild der Deutschen. Eine internationale Studie anlässlich des "Tag für Afrika" im Auftrag der Food and Agriculture Organisation (FAO) der Vereinten Nationen, der Europäischen Gemeinschaft (EG) sowie der Deutschen Welthungerhilfe. Zusammenfassender Bericht. Saarbrücken u. Bonn 1987.

HARBER, C.: Development education in context: an evaluation of the West Midlands - West Africa project. International Journal of Educational Development 6 (1986) 2, S. 133-141.

HEMKER, R. und E.N. WARNS (Hrsg.): "Dritte Welt" erfahrbar - oder: Einmal leben wie in der "Dritten Welt". Dortmund 1986.

HILLERS, E.: Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Lehrbüchern. Braunschweig 1984 (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 38).

HOFFER, W. und G. SCHLEY: Die Dritte Welt beginnt bei uns. Essays. Interviews zur ZDF-Sendereihe. Wuppertal 1982.

HORLEMANN, J. und B. HORLEMANN: Dritte Welt in der Grundschule - geht das? Anregungen zum Lehrplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 1985.

INSTITUT FÜR AUSLANDSBEZIEHUNGEN (Hrsg.): Auskunft über einen fremden Kontinent. Ergebnisse einer Befragung deutscher Schüler zu ihrem Lateinamerikabild. Zeitschrift für Kulturaustausch 30 (1980) 1, S. 123-131.

KIRCHBERG, G.: Entwicklungsländer in Geographie-Schulbüchern. Geographische Rundschau 35 (1983) 7, S. 354-358.

KRÄMER, G.: Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit. Frankfurt a.M. 1980.

KROSS, E.: Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern. Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen. Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig 1977, S. 192-217 (= Geographiedidaktische Forschungen 1).

KROSS, E.: Wissen und Einstellungen deutscher Schüler zu Lateinamerika. Geographie heute 10 (1989) 70, S.44-47.

MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Suttgart 1967.

KULLAS, U.: Lernen von der dritten Welt? Chancen und Probleme am Beispiel eines Work-Camps in Tanzania. Saarbrücken 1982.

KUNZ, M.: Dritte Welt Läden. Einordnung und Überprüfung eines entwicklungspolitischen Bildungsmodells anhand der Fallbeispiele der Leonberger und Ludwigsburger Ladeninitiativen. Darmstadt 1987.

LOEFFLER, P.: Konfliktorientiertes Lernen. Die Arzneimittelversorgung der Dritten Welt. epd-Entwicklungspolitik (1988) 11, S. o-s.

NESTVOGEL, R. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur "Dritten Welt". Frankfurt a.M. 1991.

OSMERS, D.: Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik mit Hilfe kommunaler Konfliktfelder. Frankfurt a.M. 1983 (= Beiräge zur Entwicklungspolitik 2).

PATER, S.: Vorurteile gegenüber Menschen und Problemen in der Dritten Welt. Bonn 1983.

PRADERVAND, P.: Development education. The 20th century survival and fulfillment skill. A report on trends in development education in seven western nations. Bern 1982.

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Entwicklungsprobleme und handlungsorientierter Unterricht. Praxis Geographie 18 (1988) 3, S. 6-9.

SCHMITT, R.: "Dritte Welt" in der Vorschule. Teilcurriculum zur sozialen und politischen Erziehung im Elementar- und Primarbereich. Bonn 1975, S. 5-31 (= Schule und Dritte Welt 46).

SCHNUER, G. und K.W. MENCK (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit von nichtstaatlichen Organisationen zur Vertiefung des Verständnisses für die Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik. Saarbrücken 1981.

SCHWARZ, U. u.a.: Global denken - lokal handeln. Erwachsenenbildung im Dritte-Welt-Laden. Bern 1981.

SEITZ, K.: Erziehung zu internationaler Verständigung. Drei Jahrzehnte entwicklungsbezogene Bildungsarbeit (III). epd-Entwicklungspolitik (1986) 21/22, S. 28-30.

SEITZ, K.: Dritte Welt - ein etablierter Lernbereich? Drei Jahrzehnte entwicklungspolitische Bildungsarbeit (VIII). epd-Entwicklungspolitik (1988) 11, S. 13-17.

SEITZ, K.: Erziehung zur einen Welt. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 4, S. 2-10.

SKRIVER, A.: "Der Afrikaner arbeitet nicht". Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern. Politik und Zeitgeschichte 5 (1977) 21, S. 37-46.

SKRODZKI, J. (Hrsg.): Dritte Welt - wo liegt denn das? Mit Kindern die "Eine Welt" entdecken lernen. Freiburg 1985.

STEPHENS, D.: Development education through the looking glass. International Journal of Educational Development 6 (1986) 2, S. 121-126.

WILLMSEN, Ch.: Didaktische Leitlinien für entwicklungspolitische Informationstätigkeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ). Bonn 1984.

WIRTZ, H.-J.: Die "Neue Weltwirtschaftsordnung". Die rezenten Kontroversen um eine Reform der weltgesellschaftlichen Interaktionsstruktur und ihre Relevanz für die öffentliche Meinung in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1980.

7. Vorurteile gegenüber Menschen anderer Rasse oder Religion (Schwarzen, Indianern, Juden, Moslems u.a.)

AMIR, Y. und Sh. SHARAN: School desegregation. Hillsdale 1984.

ARONSON, E. und N. OSHEROW: Cooperation, social behaviour and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. Applied Social Psychology Annual 1 (1980), S. 163-196.

AWES, A.M.: Die schwarze Gazelle. Vorurteile über Farbige in der Sportberichterstattung. Tübingen 1983.

BANTON, M.: Racial and ethnic competition. Cambridge, London u. New York 1983.

BECKER, J.: Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern. In: RENSCHLER, R. und R. PREISWERK (Hrsg.): Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur. Basel 1981, S. 69-76.

BENZING, B.: Das Land war immer besser als die Leute. Afrika und Afrikaner im Kinder- und Jugendbuch. In: BECKER, J. und R. RAUTER (Hrsg.): Die Dritte Welt im Kinderbuch. Wiesbaden 1978, S. 58-89 (= Theorie und soziale Praxis 8).

CLORE, G.L. u.a.: Interracial attitudes and behavior at a summer camp. Journal of Personality and Social Psychology 36 (1978), S. 107-116.

COHEN, E.G., M.E. LOCKHEED und M.R. LOHMAN: The center for interracial cooperation: A field experiment. Sociology of Education 49 (1976), S. 47-58.

COOK, S.W.: Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. Journal of Research and Development in Education 12 (1978), S. 97-113.

DELTGEN, F.: Der Neger im deutschen Kinderlied. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29 (1977) 1, S. 118-136.

DETTMAR, E.: Rassismus, Vorurteile, Kommunikation. Afrikanisch-Europäische Begegnung in Hamburg. Hamburg u. Berlin 1989 (= Veröffentlichungen des Instituts für Volkskunde der Universität Hamburg 4).

DIJK, T.A. van: Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk. Newbury Park (Calif.) usw. 1987.

DINER, D.: Traditionelle Ressentiments und ein aktueller Konflikt. Über Antisemitismus, Zionismus und die Palästinenserfrage im öffentlichen Bewußtsein. Geographie heute 2 (1981) 7, S. 36-44.

DOVIDIO, J.E. und S.L. GAERTNER: Prejudice, discrimination, and racism. New York 1986.

ESSED, Ph.: Understanding everyday Racism. Beverly Hills (Calif.) usw. 1991 (= SAGE Series on Race and Ethnis Relations 2).

FOLEY, L.A.: Personality characteristice and interracial contact as determinants of black prejudice toward whites. Human Relations 30 (1977), S. 709-720.

FREDERICKSON, G.M.: The black image in the white mind. The debate on Afro-American character and destiny 1817-1914. New York 1971.

GRONEMEYER, R. (Hrsg.): Der faule Neger. Vom weißen Kreuzzug gegen den schwarzen Müßiggang. Reinbek b. Hamburg 1991 (= rororo-aktuell 13071).

GROSSE-ÖTRINGHAUS, H.M. und G. HERHOLZ: Das Afrikabild in bundesdeutschen Jugendbüchern. Alte Vorurteile in neuer Verpackung. Internationales Afrikaforum 14 (1978) 1, S. 59-65.

JAMES, H.E.O. und C. TENEN: The teacher was black. London 1953.

KATTMANN, U.: Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (1974), S. 255-264.

KATZ, P.A. (Hrsg.): Toward the elimination of racism. New York 1976.

KATZ, J.H. und A. IVEY: White awareness: The frontier of racism awreness training. Personnel & Guidance Journal 4 (1977) 55, S. 485-489.

KINDLER, D.R. und D.O. SEARS: Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threads to the good life. Journal of Personality and Social Psychology 32 (1981), S.767-773.

KLINEBERG, O.: Race and psychology. In: KUPER, L. (Hrsg.): Race, science and society. Paris 1975, S. 31-67.

KUCHENBECKER, S.: Personale und situative Einflüsse auf die Äußerung von Vorurteilen gegenüber Afrikanern. Saarbrücken 1983.

LESTER, R.K.: Trivialneger. Das Bild des Schwarzen im westdeutschen Illustriertenroman. Stuttgart 1982 (= Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 124).

LOISKANDL, H..: Edle Wilde, Heiden und Barbaren. Fremdheit als Bewertungskriterium zwischen Kulturen. Wien 1966.

LUTZ, H.: "Indianer" und "Native Americans" - Zur sozial- und literaturhistorischen Vermittlung eines Stereotyps. Hildesheim usw. 1985.

MARUYAMA, G. und N. MILLER: Reexamination of normative influence processes in desegregated classrooms. American Educational Research Journal 16 (1979), S. 273-283.

MEYER, E.: Japan in der Vorstellung deutscher Schulkinder. Eine Erhebung mit didaktischen Konsequenzen. Unsere Volksschule 15 (1964), S. 170-183.

MILLER, N. und M.B. BREWER: Desegregation: Groups in contact. New York 1984.

MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Suttgart 1967.

PAEFFGEN, M.: Das Bild Schwarz-Afrikas in der öffentlichen Meinung der Bundesrepublik Deutschland 1949-1972. München 1972.

PANAHI, B.: Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus, Nationalsozialismus ... in der Bundesrepublik heute. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1980.

PARISH, T.S. und R.S. FLEETWOOD: Amount of conditioning and subsequent change in racial attitudes of children. Perceptual and Motor Skills 40 (1975), S. 79-86.

PARISH, T.S., R.S. FLEETWOOD und K.J. LENTZ: Effect of neutral conditioning on racial attitudes of children. Perceptual and Motor Skills 40 (1975), S. 695-701.

PARISH, T.S., SHIRAZI, A. und F. LAMBERT: Conditioning away prejudicial attitudes in children. Perceptual and Motor Skills 43 (1976), S. 907-912.

PRIMAC, D.W.: Reducing racial prejudice by verbal operant conditioning. Psychological Reports 46 (1980), S. 655-669.

ROSENFIELD, D. u.a.: Classroom structure and prejudice in desegregated schools. Journal of Educational Psychology 73 (1981), S. 17-26.

SADJI, A.B.: Das Bild des Negro-Afrikaners in der Deutschen Kolonialliteratur (1884-1945). Ein Beitrag zur literarischen Imagologie Schwarzafrikas. Berlin 1985.

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Apartheid im Geographieunterricht. Die Deutsche Schule 67 (1975), S. 719-731.

SCOTT, R.R. und J.M. Mc PARTLAND: Desegregation as national policy: Correlates of racial attitudes. American Educational Research Journal 19 (1982), S. 397-414.

SLAVIN, R.E.: Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. Journal of Social Issues 32 (1985), S. 47-67.

STEIN, G.: Die edlen Wilden. Die Verklärung von Indianern, Negern und Südseeinsulanern auf dem Hintergrund der kolonialen Greuel. Frankfurt a.M. 1984.

STEINS, M.: Das Bild des Schwarzen in der europäischen Kolonialliteratur 1870-1918: Ein Beitrag zur literarischen Imagologie. Frankfurt a.M. 1972.

STEPHAN, W.G. und D. ROSENFIELD: The effects of desegregation on race relations and self-esteem. Journal of Educational Psychology 70 (1978), S. 670-679.

STEPHAN, W.G. und D. ROSENFIELD: Effects of desegregation on racial attitudes. Journal of Personality and Social Psychology 36 (1978), S. 795-804.

TEAHAN, J.E.: Role playing and group experience to faciliate attitude and value changes among black and white police officers. Journal of Social Issues 31 (1975), S. 35-56.

VRIES, D.L. de, K.J. EDWARDS und R.E. SLAVIN: Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games-tournament. Journal of Educational Psychology 70 (1978), S. 356-362.

Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen"

Die Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen" wird im Auftrage des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: Hartwig Haubrich, Jürgen Nebel, Helmut Schrettenbrunner, Arnold 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 Forschung und Diskussion kennenzulernen!

Band 1 H. Haubrich (Hg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Freiburger Symposium 1976. Braunschweig 1977.

Band 2 G. Hard: Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte. Braunschweig 1978.

Band 3 H. Schrand: Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Braunschweig 1978.

Band 4 E. Kroß (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter - eine Bestandsaufnahme. Bochumer Symposium 1978. Braunschweig 1979.

Band 5 A. Braun: Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum. Zur Theorie und Praxis eines geographiedidaktischen Aufgabenfeldes im Unterricht der Sekundarstufe I. Braunschweig 1979. 20,-

Band 6 F. Jäger (Hg.): Prozeßanalysen geographischen Unterrichts. Gießener Symposium 1978. Braunschweig 1980. 20,-

Band 7 J. Stadelbauer: Der sowjetische Lehrplan "Geographie". Einführung und Übersetzung. Braunschweig 1980. 20,-

Band 8 W. Sperling (Hg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. 4. Geographiedidaktisches Symposium 20.-23. Februar 1980 in Trier. Braunschweig 1981.

Band 9* G. Schäfer: Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter. Ein Beitrag zur Curriculumdiskussion. Berlin 1984.

Band 10* G. Heilig: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. Berlin 1984.

Band 11* G. Havelberg: Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. Berlin 1984.

Band 12* H. Schuy: Kreativität im Geographieunterricht. Didaktische Untersuchungen zu Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Geographieunterricht. Berlin 1985.

Band 13* D. Thiele: Schulatlanten im Wandel. Geographische Atlanten für die Sekundarstufe an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-1981. Berlin 1984.

Band 14 D. Stonjek (Hg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. Vorträge des Osnabrücker Symposiums 13. bis 15. Oktober 1983. Lüneburg 1985. 24,-

Band 15 H. Köck (Hg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. Lüneburg 1986. 30,-

Band 16 R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 24,-

Band 17 H. Schrettenbrunner/J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 20,-

Band 18 H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Stadtplanung Karberg, Standort City, Hunger in Afrika, Kartofix, Wega, Golfstrom und Vegetation. Nürnberg 1991 (Neubearbeitung), 28,-

Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1989. Würzburg 1990. 20,-

Band 20 F. Becks/W. Feige (Hg.): Geographie im Dienst von Schule und Erziehung. Nürnberg 1991.

Band 21 I. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschafts-propädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 30,-

Band 22 E. Kroß/J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 30,-

Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Versandkosten. Anfragen und Bestellungen (ausgenommen Bände 9-13): Dr. G. Heß, Regensburger Str.160, 8500 Nürnberg 30.

* Diese Bände werden vertrieben vom **Dietrich Reimer Verlag, Unter den Eichen 57, 1 Berlin 45**. Die sonstigen Bände ohne Preisangabe sind vergriffen.

Eberhard Kroß und Johan van Westrhenen (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht

Zweites deutsch-niederländisches Symposium - Bochum 1991

ISBN 3-925319-09-3
©1992 Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD)
Bestellungen an
Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, Regensburger Str. 160,
8500 Nürnberg 30
Druck: Süddruck, Nürnberg

Die in diesem Band gesammelten Symposiumsbeiträge sind fünf Themenkreisen gewidmet, die für die internationale Erziehung im Geographieunterricht eine große Bedeutung haben:

1. Grundlagen
Verschiedene Autoren geben einen Überblick über den Stand der internationalen Erziehung im Geographieunterricht. Dabei wird auf Wertekommunikation als Strategie internationaler Erziehung und auf die sozialpsychologischen Grundlagen einer interkulturellen Erziehung eingegangen.

2. Einstellungen zu Völkern und Räumen
Die Untersuchungen behandeln Beispiele aus Europa und der "Dritten Welt"

3. Interkultureller und bilingualer Unterricht

4. Schulbuchuntersuchungen

5. Regionale Geographie und internationale Verständigung

Die UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit, die Internationale Charter der geographischen Erziehung der IGU und eine Auswahlbibliographie zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht beschließen den Band.

ISBN 3-925319-09-13