

Eberhard Kroß (Hrsg.)

**Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung**

15. Symposium des Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12. Juni 2003 an der
Ruhr-Universität Bochum



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

Geographiedidaktische Forschungen

1
9
14

38

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

Band 38

Eberhard Kroß (Hrsg.)

Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung

15. Symposium des Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12. Juni 2003 an der
Ruhr-Universität Bochum

Nürnberg 2004

Hinweis

Soweit nicht ausdrücklich zwischen männlichen und weiblichen Personen unterschieden wird, gilt dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend die jeweils verwendete männliche Form als geschlechtsneutral.



ISBN 3-925319-25-5

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre
Didaktik e.V. (HGD)

Bestellungen an: Prof. Dr. Yvonne Schleicher, Kirchplatz 2,
88250 Weingarten (schleicher@ph-weingarten.de)

Druck: Schnelldruck, Nürnberg

Layout: Vera Windhuis, Bochum

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung

EBERHARD KROSS Globales Lernen – Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip?	1
---	---

Aspekte Globalen Lernens

EBERHARD KROSS Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts	5
---	---

JOSEF BIRKENHAUER Wem gehört die Welt? Wertorientierung im globalen Lernen	25
---	----

HELMUTH KÖCK Zur räumlichen Dimension globalen Lernens	33
---	----

Beispiele für Globales Lernen

WILHELM STEINMANN Von Rio nach Leo – Globales Lernen als Schulthema	51
--	----

DOROTHEE HARENBERG Das BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	59
--	----

MARTIN JARRATH „Agenda 21 NOW!“ – Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen	69
--	----

Globales Lernen in Lehrplänen

JÖRG-ROBERT SCHREIBER Die Umsetzung der Hamburger Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung	85
--	----

MEINOLF ROHLEDER Globales Lernen in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen	93
---	----

ROB VAN DER VAART Global Learning in the Netherlands	109
---	-----

Forschungen zum Globalen Lernen

- Ökologisches Lernen

STEPHAN SCHULER

Alltagstheorien von Schülerinnen und Schülern zum
globalen Klimawandel 123

HEIKO GRUNENBERG UND UDO KUCKARTZ

Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung 147

- Interkulturelles Lernen

CHRISTIANE MEYER

Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus
Schülersicht 155

ANKE MÜLLER-BITTNER

Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus
Lehrersicht 177

GABRIELE SCHRÜFER

Verständnis für fremde Völker 199

LEIF OLAV MÖNTER UND ARIAN SCHIFFER-NASSERIE

Interkulturelles oder antirassistisches Lernen? Eine exemplarische
Schulbuchanalyse 215

- Implementation

JÖRG ADAMS

Migration als Unterrichtsthema – Erfahrungen aus
Nordrhein-Westfalen 231

HORST RODE

Motivationen von Lehrkräften für globales Lernen im BLK-Programm 247

Anhang

Programm des Symposiums 267

Anschriften der Autoren 268

Einführung: Globales Lernen – Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip?

Geographiedidaktische Symposien widmen sich aktuellen Forschungsanliegen der Geographiedidaktik. Sie greifen Fragestellungen auf, die für die Fortentwicklung unserer Disziplin als wichtig, wenn nicht sogar zentral angesehen werden. Die ausgewählten Themen können dabei den Bogen von der Grundlagenforschung bis hin zur unmittelbaren Unterrichtspraxis spannen. Dieses Anliegen kennzeichnet auch das 15. geographiedidaktische Symposium über „Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung“. Es handelt sich dabei nach den Symposien über „Geographiedidaktische Strukturgitter – eine Bestandsaufnahme“ (1978) und „Internationale Erziehung im Geographieunterricht“ (1991) um die dritte Veranstaltung dieser Art, die in Bochum abgehalten wurde.

Die Globalisierung und deren Auswirkungen treten mit dem Ende des letzten Jahrhunderts immer deutlicher in das Bewusstsein auch der Menschen in der Ersten Welt. Hatte man bei uns seit dem Beginn des Kolonialzeitalters weitgehend nur die Vorteile der Globalisierung gesehen und genutzt, so machen sich nunmehr auch deren Schattenseiten bemerkbar – mit Treibhauseffekt, Mülltourismus, Verlust von Arbeitsplätzen, Kapitalflucht, Zuwanderung, McDonaldisierung usw. Das Wissen um die Ursachen, die Dynamik und die Auswirkungen der Globalisierung sowie die Möglichkeiten zur Gestaltung dieses Prozesses sind zu einer Herausforderung geworden, auf die die nachwachsende Generation in besonderem Maße vorbereitet werden muss. Globales Lernen ist nichts anderes als die pädagogische Antwort auf diese Herausforderungen. Es wird deshalb wie der Globalisierungsprozess differenziert und dynamisch konzipiert werden müssen.

Globales Lernen wird schon länger diskutiert. Im angloamerikanischen Raum hat sich seit den 1920er Jahren eine „global education“ etabliert. Ihr ging und geht es primär um eine Öffnung des Blicks für andere Kulturen. Sie ist in der in Deutschland bekannten Eine-Welt-Thematik durchaus enthalten. Beide Male geht es um die Überzeugung, dass eine weltbürgerliche Bildung Teil einer Allgemeinbildung sein sollte. Allerdings will die Eine-Welt-Erziehung mehr: Sie will auf ungleiche Lebenschancen auf dem Globus hinweisen und von einer ethischen Position aus dazu auffordern, sich für die Beendigung sozialer Ungerechtigkeiten einzusetzen. Das ist – wie die Diskussion gezeigt hat – ohne eigene Verhaltensänderung nicht möglich. Hier liegen auch die Wurzeln für das allerdings inzwischen viel umfassender und grundsätzlicher verstandene Globale Lernen, wie SEITZ (1993) herausgearbeitet hat.

Den theoretischen Rahmen liefern zwei wegweisende Schriften: zum einen der Brundtland-Bericht der WELTKOMMISSION FÜR UMWELT UND ENTWICKLUNG (1987) über „Unsere Gemeinsame Zukunft“, zum andern die im Rahmen der Rio-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 beschlossene „Agenda 21“ (BUNDESMINISTERIUM 1997). In ihnen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Umwelt und Entwicklung untrennbar miteinander verbunden sind und keinen kurzfristigen ökonomischen Überlegungen untergeordnet werden dürfen. Zugleich wird die globale Dimension nicht nur des Entwicklungsproblems, sondern auch des

Umweltproblems herausgearbeitet, die durch einen starken Nahraumbezug aus dem Blick zu geraten drohte. Seitdem wachsen bislang isolierte Ansätze zum ökologischen Lernen, zum entwicklungspolitischen Lernen, zum interkulturellen Lernen, zur Friedenserziehung usw. unter dem Dach des Globalen Lernens zu einem innovativen pädagogisch-didaktischen Konzept zusammen (SELBY 2000). Und das Leitbild dafür ist die „Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung“ geworden, die Curricula, Schulprogramme und Fachunterricht zu durchdringen und zu verändern beginnt (HAAN/HARENBERG 1998).

Der Geographieunterricht hat sich damit – um das Rad nicht wieder neu erfinden zu müssen – den Diskussionen zu stellen, die in der Pädagogik schon weit gediehen sind, auch wenn keineswegs Einigkeit darüber besteht, wie man angesichts der Komplexität der Herausforderungen und der beschränkten Möglichkeiten der Schule darauf reagieren soll. Die Geographie, die sich ja zentral mit der Erde befasst, ist jedoch in besonderem Maße gefordert, das „Weltbild“, das sie vermitteln möchte, gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert zu formulieren und unterrichtliche Wege dorthin aufzuzeigen (HAUBRICH 1996). Denn längst ist klar, dass sich Globales Lernen nicht im globalen Denken erschöpft (FUCHS 1998), obwohl schon diese Aufgabe durch die Ausweitung des topographischen Lernens und die Vernetzung der Inhalte groß war. Ohne eine angemessene Reflexion der ethischen Fundamente unseres Unterrichts und ohne die Einübung zukunftsfähiger Handlungsweisen würde Globales Lernen kopflastig und oberflächlich bleiben.

Die zunehmende Zahl geographiedidaktischer Publikationen mit „global“ im Titel deutet darauf hin, dass wir uns der Bedeutung des Themas bewusst sind. Und natürlich ist der Globalisierungsprozess als Unterrichtsthema in vielen Lehrplänen und Lehrwerken längst präsent, vor allem wenn man an zentrale ökologische, ökonomische oder entwicklungspolitische Probleme denkt. Es gibt auch schon gute Beispiele für Globales Lernen im Geographieunterricht. Leider erfolgt deren Publikation angesichts der Dynamik des Globalisierungsprozesses viel zu sporadisch und leider sind die schlechten Beispiele fast noch zahlreicher. So ist es eine herbe Enttäuschung, wenn etwa in einem neuen Schulbuch die Schüler der 5. Klassen in Nordrhein-Westfalen nach einer ausgiebigen Beschäftigung mit Deutschland auch einmal die weite Welt kennenlernen dürfen: an den vier Beispielen Kreta, Mallorca, Rotterdam und Paris! Daran wird deutlich, wie viel Überzeugungsarbeit noch geleistet werden muss, damit uns nicht später „Sachzwänge“ oder gar Katastrophen einen härteren und schnelleren Lernprozess aufzwingen.

Viel zu häufig noch leidet die Diskussion unter einer Verengung der Perspektive und einer Vermischung der Positionen. Themen zu Globalisierung und Globalem Lernen sind keineswegs von vornherein identisch. Zum Globalen Lernen gehört nicht nur der „globale Blick“, sondern auch die normative Orientierung an Prinzipien einer weltweiten, zukünftige Generationen einbeziehenden Gerechtigkeit und die Einübung entsprechender Verhaltensformen. In diesem Sinne stand die Planung des Symposiums unter der Devise, Globales Lernen als leitendes Unterrichtsprinzip für einen zukunftsorientierten Geographieunterricht zu etablieren und die Perspektiven sowie die Fallstricke auf dem Weg dorthin zu prüfen.

Keineswegs sei verhehlt, dass unter den Teilnehmern ein solches Verständnis von Globalem Lernen nicht einhellig geteilt wurde. Noch zu viele Aspekte schienen diskussionsbedürftig zu sein. Ja selbst die Symposiumsbeiträge, die bereits im Titel „Globales Lernen“ ankündigten, waren sich keineswegs einig über die Auslegung des Konzepts, wie jeder Leser unschwer feststellen kann. Die Abschlussdiskussion zeigte, dass zwar alle Teilnehmer Globalem Lernen eine mehr oder minder wichtige Rolle im geographischen Unterricht zubilligten, aber von einem einheitlichen Verständnis noch weit entfernt waren. Eine ganze Reihe sah durchaus gewichtige Unterrichtsinhalte jenseits von Globalem Lernen. Leider reichte die Zeit nicht, diese Vorstellungen zu konkretisieren und daraufhin zu prüfen, ob sie nicht doch durch die Einbindung in das Globale Lernen an Aussagekraft, Werthaltigkeit und Zukunftsfähigkeit gewinnen könnten.

Deshalb wünsche ich mir, dass von dem dritten Bochumer Symposium und dem vorliegenden Verhandlungsband ein spürbarer Impuls für Innovationen in der Geographiedidaktik ausgehen wird, dass die Diskussion über die Ziele, Inhalte und Methoden unseres Unterrichts dadurch belebt wird. Geographie/Erdkunde hat zentral mit der Erde zu tun - mit dem Globus! Setzen wir uns von unserem Fach deshalb mit allen Kräften dafür ein, dass alle Menschen möglichst in Frieden und Wohlstand auf dieser Erde leben und sich an ihr erfreuen können. Ob wir nun von der "Bewahrung der Erde" (KROSS 1992) sprechen, von "umweltbewusstem Raumverhalten" (KÖCK 2000), von "global citizenship" (OXFAM 2003) oder von einer „nachhaltigen Entwicklung“ - viele Wege führen zum Globalen Lernen. Wichtig ist vor allem, dass wir uns schleunigst auf den Weg machen.

Durch diese Überlegungen zum Globalen Lernen lässt sich die Struktur des Symposiums erklären und nachvollziehen. Zum einen sollten vorhandene Ansätze in Lehrplänen und im Unterricht im Sinne von Modellen vorgestellt werden, um Referenzpunkte für die Diskussion zu gewinnen. Zum andern sollten – durchaus forschungsorientiert – die Probleme einer konkreten Umsetzung in Unterricht analysiert werden. Dafür wurden die Bereiche des ökologischen und des interkulturellen Lernens ausgewählt. Erfreulich war, dass sich unser Nachwuchs in großem Umfang beteiligte. Da in den aktuellen Forschungen qualitative Ansätze bevorzugt werden, sind die Ergebnisse keineswegs abgehoben, sondern können sehr konkret für die Unterrichtswirklichkeit fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus schien es wichtig, Diskussionspartner von außerhalb der Geographie zu gewinnen – insbesondere Diskussionspartner aus der Pädagogik. Globales Lernen wird dort bereits viel intensiver diskutiert, so dass wir Anregungen aufnehmen sollten.

Zum Schluss möchte ich allen Referentinnen und Referenten für ihre Beiträge danken, mit denen sie sich schon während des Symposiums der Diskussion gestellt haben und die sie hier noch einmal in überarbeiteter Form vorlegen. Die Zusammenarbeit war immer konsensorientiert und hat mich auch persönlich bereichert. Ein besonderer Dank gilt den Sponsoren, die das Symposium und den Druck des Verhandlungsbandes großzügig unterstützt haben: der Ruhr-Universität Bochum, der Gesellschaft der Freunde der Ruhr-Universität Bochum, der Rheinisch-Westfälischen Gesellschaft für Landeskunde und Regionalforschung und dem Landesbeauftragten für die Pflege und Förderung der Beziehungen zwischen den Hochschulen in

NRW und BENELUX. Noch wichtiger als die Finanzen sind jedoch die Menschen gewesen, die Vorbereitung, Durchführung und Aufarbeitung des Symposiums tatkräftig und begeistert mitgetragen haben. Dafür danke ich besonders herzlich meiner Kollegin Frau Ruth Kersting sowie meinen studentischen Hilfskräften Frau Alexandra Daube, Stefanie Niehaus und Vera Windhuis. Ohne sie und die vielen diskussionsfreudigen Teilnehmer wäre keine so anregende und gelungene Veranstaltung zustande gekommen.

Mit diesem Dank verabschiede ich mich gleichzeitig aus dem aktiven Dienst – in der Hoffnung, dass die Idee, die mich schließlich immer stärker in ihren Bann gezogen hat, auch viele andere „anstecken“ möge: Geographieunterricht als Globales Lernen im Dienste einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente: Agenda 21. 2. Aufl. Berlin.
- FUCHS, G. (1998): „Global denken lernen?“ – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: FLATH, M./FUCHS, G. (Hrsg.): "Globalisierung" – Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha/Stuttgart (= Perthes pädagogische Reihe).
- HAAN, G. de/HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 1999 (= BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72).
- HAUBRICH, H. (1996): Weltbilder und Weltethos. In: Geographie heute, 17. Jg., H. 145, S. 4-9.
- KÖCK, H. (2000): Warum umweltbewusstes Raumverhalten so schwerfällt – und wie der Geographieunterricht dem gegensteuern könnte. In: SCHALLHORN, E. (Hrsg.): Didaktik und Schule. Bretten. S. 64-97.
- KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Die curriculare Neuorientierung der Geographiedidaktik. In: Geographie heute, Jg. 13, H. 100, S. 57-62.
- OXFAM (Hrsg.) (2003): The Challenge of Globalization. A handbook for teachers of 11-16 year olds. Oxford.
- SEITZ, K. (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: SCHEUNPFLUG, A./TREML, A.K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen/Hamburg. S. 39-77 (= Edition Differenz, Bd. 3).
- SELBY, D. (2000): Global Education as Transformative Education. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 23, H. 3, S. 2-10.
- WELTKOMMISSION FÜR UMWELT UND ENTWICKLUNG (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Greven.

Eberhard Kroß

Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts

1	Globalisierung als Anlass für globales Lernen.....	6
2	Kernprobleme des Globalisierungsprozesses	8
3	Wege zum globalen Lernen im Geographieunterricht.....	12
4	Globales Lernen im Geographieunterricht als Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung	16
	Literatur	21

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 5-24 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Globalisierung als Anlass für Globales Lernen

Seit rund zehn Jahren wird das Phänomen der Globalisierung immer stärker diskutiert. Sprunghaft sind die Veröffentlichungen dazu angestiegen. Dabei hat die Globalisierung nach Ansicht vieler Forscher bereits mit der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus eingesetzt. Allerdings wird Globalisierung nicht als ein geradliniger, eindeutiger Prozess angesehen, der zielstrebig auf den gegenwärtigen Zustand hinausläuft. Vielmehr wird von Umwegen, Abwegen und Rückschlägen berichtet. So konnten wir gerade erleben, wie im Rahmen des Irak-Krieges die UNO als Instrument einer viel beschworenen „Global Governance“ beiseite geschoben wurde.

Dass sich seit den 1980er Jahren, vor allem seit der Auflösung des Ostblocks, eine neue Qualität im Globalisierungsprozess abzeichnet, zeigt sich schon an der Sprache. Früher waren die Adjektive „universal“ oder „international“ geläufig, heute hat ihnen „global“ den Rang abgelassen. Das hat etwas mit den Triebkräften hinter dieser Entwicklung zu tun. Während „universal“ eher geistige und „international“ eher politische Aspekte in den Vordergrund stellen, denken wir bei „global“ zunächst an ökonomische Tatbestände. Globalisierung wird mit Entwicklungen verbunden, die in unser alltägliches Leben hineinwirken, die wir nicht mehr kontrollieren zu können glauben, für die es keine konkreten Ansprechpartner zu geben scheint.

Prozess und Dimensionen der Globalisierung lassen sich an einer kleinen Zeitungsnotiz erläutern (Abb. 1). Sie zeigt *zwei zusammengehörige Aspekte*, die das Phänomen der Globalisierung illustrieren: Wir haben es mit einem weltweit wirkenden Prozess zu tun, der zugleich vielfach vernetzt ist und zahlreiche Wechselwirkungen hervorruft. Die Vernetzung hat neben der räumlich-topographischen auch eine thematisch-inhaltliche Dimension. Durch ein Ereignis irgendwo auf der Welt können ganz verschiedene Bereiche unseres Lebens anderswo betroffen sein. Was in der Ferne passiert, hat Auswirkungen auf mich. Wie ich mich (in Verbindung mit anderen) verhalte, hat Bedeutung selbst an entlegenen Orten der Erde. Was als wirtschaftliche Maßnahme gedacht war, beeinflusst die Politik gleichermaßen wie die Umwelt. Es kommt also zu Vernetzungen unterschiedlicher Räume und unterschiedlicher Lebensbereiche, wobei vielfach nicht vorhersehbare Kettenreaktionen und Rückkoppelungseffekte entstehen.

Kaffeebauern emigrieren oder steigen auf Drogen um

Mexiko-Stadt (dpa) – Tausende mexikanischer Kaffeebauern sind in letzter Zeit auf den Anbau von Rauschgift umgestiegen oder in die USA emigriert, weil sie wegen der drastisch gesunkenen Kaffeepreise ihre Existenzgrundlage verloren haben. Das berichteten Teilnehmer einer Konferenz von Kaffee-Experten laut einem Bericht der Zeitung *Unomasuno*.

Abb. 1: Globalisierungsprozesse (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 06.06.1992)

Der Soziologe BECK (1997, S. 44 f.) versteht unter Globalisierung „das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns“, „das Töten der Entfernung“. Dabei laufen Prozesse ab, „in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (BECK 1997, S. 28 f.). In diesem Sinne wird der Globalisierungsprozess zu einer die Identität von Menschen und Nationen bedrohenden gesellschaftlich-kulturellen Revolution, die das „Projekt der Moderne“ mit dem Universalismusanspruch von Aufklärung und Menschenrechten beendet (BECK 1997, S. 24). BECK spricht von der Entstehung einer „zweiten Moderne“, in der Menschen als Gegenbewegung Halt im Fundamentalismus, im Mystischen oder im Vergnügen suchen.

Damit sind die Herausforderungen für die Didaktik umrissen:

1. Wenn der Prozess für gegenwärtige Lebensbedingungen bestimmend geworden ist und weiter an Bedeutung zunimmt, dann müssen wir unsere Schüler auf diese Situation angemessen vorbereiten.
2. Wir müssen uns bewusst sein, dass der Prozess so komplex und kompliziert ist, dass man nicht mit bloßen curricularen Maßnahmen darauf reagieren kann, sondern möglicherweise nur mit tief greifenden Veränderungen im Schulsystem.
3. Da sich der Prozess mit strukturellen und räumlichen Veränderungen auf der Erde befasst, sollte sich ein Fach wie Erdkunde dafür in besonderer Weise engagieren.

Globales Lernen wird also als Antwort der Schule auf den Globalisierungsprozess und dessen Folgen für das Leben unserer Schüler verstanden. Im Grunde müsste globales Lernen uns Geographielehrern nicht schwer fallen, denn der Globus oder die Erde waren schon immer Gegenstand des Geographieunterrichts. Schon immer wollten wir ein angemessenes Weltbild vermitteln und unsere Schüler befähigen, sich in der Welt von heute zurechtzufinden und dazu beizutragen, sie weiterzuentwickeln. Allerdings ist der Weg dorthin nicht nur schwierig, sondern vor allem strittig. Das hat weniger mit den harten Fakten zu tun, sondern mit unserer Wahrnehmung und Bewertung dieser Fakten, mit unserer Identifikation von Akteuren und der Einstellung zu ihnen, mit unserer Einschätzung des eigenen Handlungspotentials, mit unserem Wertesystem und Weltbild.

Nach einer weitgehend akzeptierten Definition, die vom Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ entwickelt wurde, ist Globales Lernen „die Vermittlung einer globalen Weltsicht und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft“ (FORUM SCHULE FÜR EINE WELT 1996, S. 19). Das ist ein hoher Anspruch. Die Frage stellt sich, wie er konkret eingelöst werden kann. Dafür müssen wir zunächst die Kernprobleme des Globalisierungsprozesses analysieren.

2 Kernprobleme des Globalisierungsprozesses

Der einfachste Weg, sich den Globalisierungsproblemen zu nähern besteht darin, einzelne Bereiche der Globalisierung abzugrenzen und zu analysieren – etwa Wirtschaft, Umwelt, Kommunikation, Gesellschaft, Politik, Sport usw. Ein gutes Beispiel dafür bieten JOHNSTON/TAYLOR/WATTS (1995). Auch didaktische Umsetzungen gehen gerne so vor (z. B. APPELT u.a. 2001). Auf einer höheren Abstraktionsebene wird versucht, die Globalisierungseffekte zu bündeln, um die dahinter stehenden Kräfte besser beleuchten zu können. Das entspricht durchaus didaktischen Erfordernissen, wie der Vorschlag von FUCHS (1998, S. 8) zeigt, der vier Dimensionen benennt: „Vernetzte Welt“ für Kommunikation und Verkehr, „Weltbinnenmarkt“ für wirtschaftliche Aktivitäten, „Welt als globales Dorf“ für kulturelle Entwicklungen und „Welt als Risikogemeinschaft“ für ökologische Gefährdungen. Doch selbst dadurch wird die eigentliche Brisanz des Globalisierungsprozesses nicht recht deutlich. Sie wird vielmehr durch zwei Entwicklungen bestimmt, die schon lange bekannt sind, aber im Rahmen der Globalisierung besonders bedrohlich erscheinen: das Bevölkerungswachstum und das Wohlstandswachstum. Beide bedingen und prägen zwei andere Probleme, die für die Zukunft unserer Erde zentral sind: die Sorge um den Erhalt unserer Umwelt und die Bewahrung des sozialen Friedens. Ich bezeichne sie als die eigentlichen Kernprobleme des Globalisierungsprozesses und möchte deren Dynamik kurz beleuchten.

Bevölkerungswachstum

Heute leben auf der Erde etwa 6,5 Mrd. Menschen. 2050 sollen es nach seriösen und sehr stabilen Prognosen der UNO etwa 8,9 Mrd. sein. Die Menschheit hat auf ihrem Weg dorthin erst etwas mehr als zwei Drittel zurückgelegt, rund ein Drittel des Wachstums liegt noch vor uns. In 50 Jahren werden es über 2 Mrd. Menschen mehr sein. Journalisten sprechen gerne von einer Bevölkerungsexplosion, um ihre Leserschaft aufzuschrecken. Während der Prozess selbst ganz natürlich ist, sind dessen Auswirkungen in der Tat explosiv. Bis unsere Kinder in Rente gehen, wird dieses Bevölkerungswachstum mit all seinen Konsequenzen Fakt sein. In Dörfern und Städten, in Schulen und Krankenhäusern, auf der Straße und im Urlaubsort wird für mehr als 2 Mrd. Menschen zusätzlicher Lebensraum geschaffen werden müssen. All diese Menschen wollen ernährt und gekleidet werden, sie verbrauchen Wasser und verschmutzen es, sie suchen Arbeitsplätze und schaffen zusätzlichen Verkehr usw. usw.

Wir könnten uns damit trösten, dass sich nach allen Prognosen das Bevölkerungswachstum fern von uns in der Dritten Welt abspielt. Doch schauen wir einmal genauer hin, etwa in Äthiopien. Dort leben jetzt 65 Mio. Menschen, 2050 sollen es 170 Mio. sein. Schon jetzt herrscht dort extreme Armut. Im Bergland sind überall Zeichen von verheerender Bodenerosion und im Tiefland von Bodendegradation zu beobachten. Wohin also mit den zusätzlichen Menschen? In die Städte – vielleicht ins Ausland? Was wird in Äthiopien passieren, wenn der Bau von Schulen nicht nachkommt, wenn die Bildung unzureichend bleibt, wenn aus Armut keine Geburtenkontrolle greift? Dann werden Raubbau und Umweltzerstörung aus Not und Unwissenheit weiter zunehmen und die Migration ansteigen lassen.

Wohlstandswachstum

Betrachten wir die zweite Entwicklung, das Wohlstandswachstum. Seit der Industriellen Revolution haben wir eine ungeheure Vermehrung unseres Wohlstands erlebt. Nach der Stadientheorie von ROSTOW leben wir in der Ersten Welt inzwischen im Zeitalter des Massenkonsums. Jeder Bürger kann sich fast soviel leisten wie früher nur wenige Adlige. So ist das Pro-Kopf-Einkommen in Westeuropa seit etwa 1820 wesentlich stärker gewachsen als die Bevölkerung (MADDISON 2001). Parallel zur Bevölkerungsexplosion müssen wir deshalb auch von einer Wohlstandsexplosion sprechen. Wir sind auf Wachstum programmiert, auf Fortschritt und Entwicklung. Wir erhoffen uns davon einen Rückgang der Arbeitslosigkeit und eine Sanierung der Staatsfinanzen und ganz persönlich mehr Ressourcen zur Befriedigung unserer unbegrenzten Bedürfnisse

Allerdings müssen wir wie beim Bevölkerungswachstum feststellen, dass sich auch das Wohlstandswachstum sehr ungleich auf dem Globus vollzieht: Reichtum, ja Luxus in den Industrieländern, extreme Armut in den Entwicklungsländern. In einzelnen Konsumbereichen sind die Gegensätze fast schon obszön. In ganz Afrika fahren beispielsweise so viele Autos wie in Nordrhein-Westfalen. Wir scheinen uns in verschiedenen Welten zu bewegen und dennoch haben die Menschen auch im entlegensten Dorf in Äthiopien den Wunsch nach materiellem Wohlstand wie bei uns. Aber unser Wohlstandsniveau für alle Menschen auf der Erde – kann das überhaupt funktionieren? Die Tragfähigkeit der Erde berechnet sich sehr einfach mit Hilfe der bekannten IPAT-Formel von EHRlich/EHRlich (1990). Die Umweltbelastung (*impact*) ist danach ein Produkt aus Bevölkerungszahl (*population*), Wohlstandsniveau (*affluence*) und eingesetzter Technologie (*technology*). Rein rechnerisch geht demnach von der „Bevölkerungsexplosion“ eine geringere Gefahr aus als von der „Wohlstandsexplosion“. So verbrauchte ein Deutscher beispielsweise 2000 soviel Energie wie 8 Inder, ein US-Amerikaner sogar soviel wie 16 Inder.

Gefährdung der Umwelt

Damit sind wir bei der Umweltbelastung. Die Gefährdung der Umwelt zeigt angesichts der sehr konträren Lebensbedingungen auf dem Globus zwei gegensätzliche Problemfelder: In den Wohlstandsländern ist die Entsorgung von Emissionen und Abfällen des hohen Konsumniveaus das brennende Problem, in den Armutsländern demgegenüber die rigorose Nutzung der Ressourcen, um das Überleben zu sichern oder den bescheidenen Wohlstand zu mehren.

Die Mehrzahl der Forschungen zu Umweltgefährdungen ist bislang disziplingebunden, wenn wir etwa an den Klimawandel oder die Bodendegradation denken. Dabei zeigt sich, dass isolierte Untersuchungen der Größe und Komplexität des Problems kaum gerecht werden können. Vielmehr sind wir Menschen als „aktiver Systemfaktor von planetarischer Bedeutung“ (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1996, S. 3) viel zentraler als bisher in die Untersuchungen einzubeziehen. Dafür bieten sich zwei Konzepte an: das „Syndrom-Konzept“ und das „Global Change“-Konzept. Beide haben integrierende Funktion für Natur- wie Geisteswissenschaften.

Der Syndrom-Ansatz ist vom Potsdamer Institut für Klimafolgenforschung entwickelt worden. Syndrome stellen „gewissermaßen komplexe Krankheitsbilder des

Systems Erde dar“ (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1996, S. 109). Es handelt sich um regionalisierbare Beziehungsgeflechte zwischen Natursphäre und Menschensphäre, die als Schadbilder gesehen werden. Die dabei verwendeten Indikatoren für Umweltschäden werden in Hinblick auf das Leitbild der Nachhaltigkeit geprüft. Von den insgesamt 16 Syndromen des globalen Wandels thematisiert das „Dust Bowl“-Syndrom z. B. die Wachstumsprobleme der amerikanischen Landwirtschaft im Mittelwesten der USA. Als in den 1920er Jahren aus den verfügbaren Flächen in kürzester Zeit durch den Großeinsatz technischer Hilfsmittel möglichst viel herausgeholt werden sollte, kam es durch nicht angepasste Nutzung und Raubbau schnell zu großflächiger Bodendegradation und gravierenden Ertragsrückgängen. In dieser exemplarischen Form kann das „Dust Bowl“-Syndrom auch für die Intensivlandwirtschaft in Deutschland stehen. Mit Hilfe des Syndrom-Ansatzes wird also das vernetzte Ursachengefüge bei der Nutzung der Erde, der Entwicklung von Räumen und der Entsorgung von Schadstoffen erfasst, wobei methodisch anspruchsvolle Verfahren Verwendung finden. Es muss interdisziplinär gearbeitet werden, der Einsatz des Computers ist notwendig, alternative Entwicklungen sind zu modellieren. Damit eignet sich der Ansatz gut für einen komplexeren Umweltunterricht, wie die Vorschläge von HOFFMANN (1998) und die Erfahrungen des BLK-Programms „21“ (www.blk21.de/materialien/werkstattmaterialien.php) zeigen.

Auf der Makroebene des Weltsystems ist die „Global Change“-Forschung angesiedelt (s. EHLERS 2000). Sie widmet sich zwei Kernfragen:

- Wie kommt es zu den Naturveränderungen und wie sind sie mit der globalen Entwicklungsproblematik verknüpft?
- Wie muss der Mensch handeln, um negative Entwicklungen auf globaler Ebene zu verhindern, um drohenden Gefahren zu begegnen bzw. um die Folgen globaler Veränderungen zu minimieren?

Zu diesem Zweck sind vier große Programme initiiert worden, das „World Climate Research Programme“ (WCRP), das „International Geosphere-Biosphere Programme“ (IGBP), das „International Human Dimensions of Global Environmental Change Programme“ (IHDP) und das jüngste sich noch im Aufbau befindliche „DIVERSITAS“ zur Analyse der Strukturen und Funktionen von Biodiversität. Es handelt sich also um international und interdisziplinär organisierte Forschungen zur Erfassung der Rahmenbedingungen für menschliches Verhalten in Großsystemen. Noch sind keine didaktischen Strukturierungsversuche mit diesem Konzept versucht worden, obwohl wir um die Bedeutung einer soliden geowissenschaftlichen Fundierung unseres Unterrichts wissen.

Die Ergebnisse der Forschungen sind hinsichtlich Ressourcenverbrauch und Umweltbelastungen deprimierend:

- In den Industrienationen ist keine Besserung in Sicht.
- Die Entwicklungsländer legen beim Wohlstandswachstum zu – vor allem hinsichtlich der absoluten Zahlen.
- Die Ärmsten sind besonders Leidtragende, weil sie auf marginale Standorte abgedrängt werden und dort nur durch Raubbau an sich und an der Natur überleben können.

Gefährdung des sozialen Friedens

Starkes Bevölkerungswachstum und noch stärkeres Wohlstandswachstum können zu immer schärferen Verteilungskonflikten um die Ressourcen der Erde führen und damit den sozialen Frieden lokal wie global gefährden. Drei Beispiele mit lokalen, nationalen und globalen Auswirkungen mögen das illustrieren.

Durch die von außen induzierten Entwicklungen werden die traditionellen Strukturen in den Ländern der Dritten Welt in Frage gestellt. Die Labilität der Ökosysteme korrespondiert dabei mit einer Labilität der Gesellschaftssysteme als Folge von Modernisierungsprozessen. Die Untersuchungen dazu bedienen sich verschiedener Entwicklungskonzepte mittlerer Reichweite wie dem Konzept der Lebensgestaltung und Gefährdung (*livelihood and vulnerability*) (z. B. TRÖGER 2003). Insbesondere in afrikanischen Ländern sind die Gesellschaften nicht mehr in der Lage, mit traditionellen Verhaltensweisen die Bedrohungen durch Katastrophen aufzufangen. Sie zerfallen, es kommt zu Konflikten und zur Verdrängung von Bevölkerung, wobei die Grenze zwischen Umweltflüchtlingen und Wirtschaftsmigranten schwer zu ziehen ist.

Die wachsende Kluft zwischen Reich und Arm und die absolute Zunahme der Anzahl der Armen auf der Welt hat zunächst einmal für den Einzelnen Bedeutung. Millionenfach kommt es zur Gefährdung elementarer Menschenrechte. Sie passiert im Zuge der internationalen Arbeitsteilung, wenn Drittweltländer ihre billigen und willigen Arbeitskräfte anbieten. So schufteten in ganz legalen „Sweatshops“ überall in der Dritten Welt Menschen, um für uns Blumen, Bekleidung, Sportartikel oder Elektronikteile herzustellen. Die Kampagne „Saubere Kleidung“ („Clean Clothes Campaign“) hat auf Missstände hingewiesen und versucht sie abzustellen (MUSIOLEK 1999). Noch schlimmer ist es, wenn es zu Kinderarbeit, Menschenhandel oder Prostitution kommt.

Eine globale Dimension liegt vor, wenn ganze Kulturen – nicht zuletzt aufgrund ausgebliebener Wachstumsversprechungen – sich gegen die vom Westen ausgehenden Globalisierungstendenzen auflehnen und im Fundamentalismus ihr Heil suchen. HUNTINGTON (1996) hat einem solchen „Kampf der Kulturen“ Ausdruck verliehen.

Magisches Viereck und Magisches Dreieck

Der Zusammenhang dieser vier Faktoren lässt sich im *Magischen Viereck der Globalisierungsprobleme* (Abb. 2) darstellen. Ähnlich wie beim Magischen Viereck der volkswirtschaftlichen Stabilität, bei dem Wirtschaftswachstum, Geldwertstabilität, Vollbeschäftigung und ausgeglichene Zahlungsbilanz eng miteinander verzahnt sind und sich gegenseitig beeinflussen, fällt es schwer, alle vier Faktoren vernünftig auszutarieren – vor allem wenn man sie im Rahmen des Globalisierungsprozesses betrachtet. Die Gegenüberstellung von Bevölkerungswachstum und Wohlstandswachstum bringt den Zusammenhang zwischen Dritter und Erster Welt in den Blick, die Gegenüberstellung von gesunder Umwelt und friedlichem Zusammenleben verweist auf die Zielsetzungen einer nachhaltigen Entwicklung. Das Magische Viereck verbindet damit Ökologie/Umwelt, Ökonomie und Soziales - Faktoren die das Dreieck der Nachhaltigkeit konstituieren. Dieses verzichtet leider auf das Bevölkerungs-

wachstum, obwohl es für eine nachhaltige Entwicklung immer mitgedacht werden müsste. Wie dem auch sei – das Nachhaltigkeitsdreieck hat lange gebraucht, um bekannt und akzeptiert zu werden. Mein Nachhaltigkeitsviereck dürfte es noch schwerer haben, auch wenn es besser hilft, größere Klarheit in unsere didaktische Diskussion zu bringen.

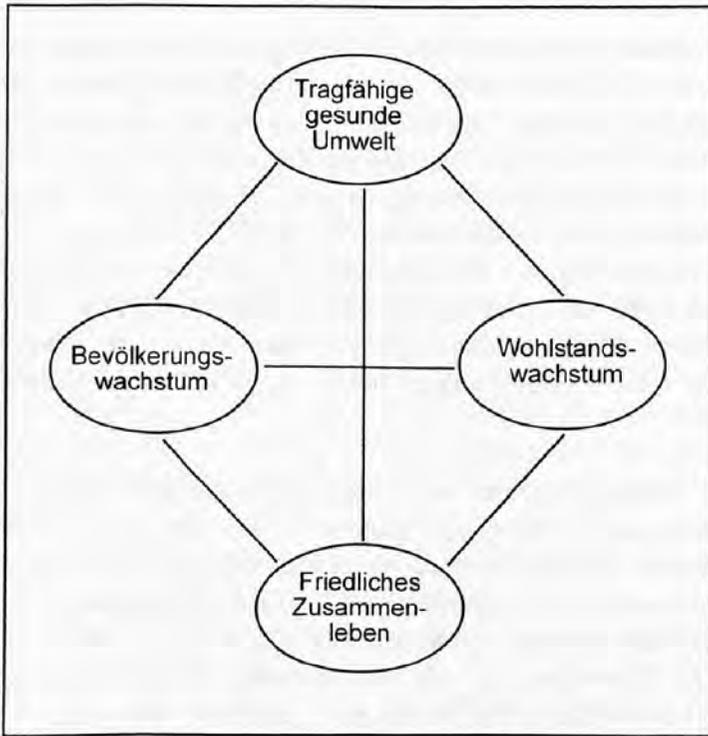


Abb. 2: Magisches Viereck der Globalisierungsprobleme (KROSS 1995b, S. 6)

3 Wege zum Globalen Lernen im Geographieunterricht

In der Geographiedidaktik sind bereits früh bemerkenswerte Ansätze für ein zeitgemäßes Weltverständnis entwickelt worden. Das beste Beispiel dafür bietet GROTE-LÜSCHEN mit seinem Lehrwerk „Dreimal um die Erde“. GROTELÜSCHEN (1965) hatte sein Konzept sehr früh damit begründet, dass uns „die ferne Welt ihre Boten schickt“. Mit der Hinwendung zur Allgemeinen Geographie bot sich die Möglichkeit, Themen weltweit zu behandeln. Bis in die Mitte der 1980er Jahre hinein wurden überaus innovative Lehrbuchreihen entwickelt, die auch schon die ganze Erde in der Begrenztheit ihrer Ressourcen in den Blick nahmen, stellenweise sogar mit den „modernen“ Aspekten von Umwelt und Entwicklung. Beispielhaft seien nur die Lehrbuchreihen „Geographie“ (BUCK u.a. 1970-1974) und „Welt und Umwelt“ (HAUSMANN 1972 ff.) oder „Blickpunkt Welt“ (BIRKENHAUER/HENDINGER 1979-1982) genannt, die schon von ihren Titeln her einen modernen Zugriff erkennen lassen. Die darauf folgende Phase der allgemeinen Geographie am regionalen Faden ab etwa 1985 war zumindest in Hinblick auf unsere Zielsetzungen ein Rückschlag. Dennoch wurde an der Forderung von KNÜBEL (1970, S. 331) festgehalten, dass der Geographieunterricht ein „geographisches und zugleich politisches *Weltbild*“ zu vermitteln habe (vgl. KÖCK 1977, S. 6).

Diese Formulierung sprach die zwei grundlegenden Dimensionen des Weltbildes an – die topographische und die inhaltliche. Die Aufgaben des topographischen Lernens wurden im Zuge der geographiedidaktischen Diskussion ausgeweitet. Zusätzlich zu der aus dem alten länderkundlichen Unterricht bekannten Schulung von topographischem Orientierungswissen und topographischen Fertigkeiten hatte KIRCHBERG (1980) den Aufbau topographischer Ordnungsrastrer gefordert. Mit dem globalen Lernen werden wir eine vierte Säule ergänzen müssen: die Arbeit mit räumlichen Wahrnehmungsmustern und subjektiven Weltbildern (KROSS 1995).

Inhaltlich wird der Aufbau eines Weltbildes, das aus den Globalisierungsprozessen wirklich Konsequenzen zieht, durch ein spezifisch deutsches Problem behindert: die Kontroverse um das Prinzip vom Nahen zum Fernen und damit um die Rolle des nationalen Denkens. Noch ist Deutschland im Eingangunterricht fast aller Bundesländer der nahezu exklusive Beispielsraum. Man wagt höchstens einige Ausblicke in die Ferne. Selbst wenn sich angesichts erdrückender Forschungsbelege über neue Formen kindlichen Raumerlebens (s. z. B. KIRCHBERG 1998) diese Abfolge nicht mehr wahrnehmungspsychologisch begründen lässt, so wird es entwicklungspsychologisch mit dem Hinweis auf die Ausformung einer regionalen Identität zu retten versucht. Allerdings hat auch hier die Forschung deutlich gemacht, dass eine Identitätsbildung, soll sie denn belastbar sein, der Ausgewogenheit und Einbeziehung des Andersartigen, des Fremden bedarf (GRAUMANN 1988). Der eigentliche Grund für das Festhalten an den konzentrischen Ringen ist deshalb in politischen Intentionen zu suchen: Es geht um die Stärkung des Heimatbewusstseins, wobei Deutschland in nationalem Sinne als größere Heimat verstanden wird.

Im Gegensatz dazu wird besonders von Erziehungswissenschaftlern (z. B. SEITZ 2002) gerade die Betonung des Nationalen als Hindernis auf dem Weg zum Weltbürger gesehen. Für sie ist alles „Deutsche“ durch den schrecklichen Missbrauch im Dritten Reich belastet. Andere wiederum wollen sich gerade wegen der damit verbundenen Schuld so leicht nicht davonestehlen. Dabei hat unsere historische Erfahrung gezeigt, dass man sich als Deutscher fühlen kann, auch wenn man zunächst einmal Westfale oder Bayer ist. Ganz ähnlich wird das „Projekt Europa“ verfolgt. Warum soll man nicht Europäer sein können und dennoch eine nationale Identität besitzen? Warum sollte es also im globalen Zeitalter nicht möglich sein, für einen Weltbürger zeitgemäßere Formen nationaler, regionaler oder lokaler Identität auszubilden als mit den Rezepten des 19. Jahrhunderts? Beispielhaft dafür könnte Großbritannien sein, wo ganz konkret das Projekt einer „Global Citizenship“ (OXFAM 2003) betrieben wird.

Abgesehen von diesen allgemeinen Überlegungen lassen sich in sehr verschiedenen Bereichen des Geographieunterrichts bereits jetzt erstaunliche Entwicklungen hin zu immer globaleren Sichtweisen feststellen. Das Themenfeld mit der längsten Tradition ist wohl die Weltwirtschaft. Es lässt sich bis in das Kaiserreich Anfang des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Ursprünglich diente es dazu, die Rolle des Deutschen Reiches als neue Weltmacht zu fördern. Man war sich darüber im Klaren, dass ohne entsprechende Bildung Deutschland seine Rolle als Welthandelsnation nicht würde ausfüllen können. Mit der Einführung der Allgemeinen Geographie wurde das Themenfeld auch in der S I etabliert. Damit konnten wichtige Grundlagen *ökonomischen*

Lernens frühzeitig vermittelt werden (KROSS 1990). Allerdings wurde die Weltwirtschaft weniger im Sinne einer auf die deutsche Perspektive zugeschnittenen Welthandelsgeographie unterrichtet, sondern zur weiteren Fundierung und Vertiefung des Entwicklungsländerunterrichts benutzt.

Den wichtigsten Schritt hin zu einer wirklich globalen Betrachtung, die verschiedene Weltgegenden in wechselseitiger Abhängigkeit sah, leistete damit der Entwicklungsländerunterricht, nachdem er sich in den 1980er Jahren unter dem Einfluss der Dependenztheorie zu einem *entwicklungspolitischen Lernen* gewandelt hatte (Abb. 3). Zwar blieb die bipolare Sicht der Welt erhalten, doch wir fühlten uns in der Ersten Welt zunehmend mit angesprochen, wenn von der Dritten Welt und deren Entwicklungsproblemen die Rede war. In der Aktion „e“ von BROT FÜR DIE WELT (1977-1985) ist dieser Zusammenhang aufgegriffen und in konkrete Handlungsaufforderungen für die Menschen der Ersten Welt umgeformt worden. Darin äußerte sich die Bochumer Nahbereichsthese des politischen Lernens, die eine „Alltagswende“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002) auslöste. Grundbedürfnisansatz und Verflechtungsansatz sind wichtige Instrumente geworden. Am klarsten und umfassendsten sind diese Veränderungen in „Welt im Wandel“ von ENGELHARD (2004) abzulesen.

Quasi als Ableger des entwicklungspolitischen Unterrichts entwickelte sich das *interkulturelle Lernen* – zumindest in der Geographiedidaktik. Man könnte es auch als Übertragung der Vorurteilsproblematik aus der Dritten in die Erste Welt verstehen. Die Migranten aus der Dritten Welt waren in unseren Klassenzimmern sichtbar geworden. Man fühlte sich mit dafür verantwortlich, neue pädagogische Konzepte für das Zusammenleben mit ihnen zu entwickeln. Hierbei konnte die Geographiedidaktik auf die Ansätze zur Friedenserziehung (bereits SPERLING 1981), zur Menschenrechtserziehung (HAUBRICH 1990) und zur internationalen Erziehung zurückgreifen (KROSS 1992). Im bilingualen Sachfachunterricht scheint sich sogar die Chance zu bieten, interkulturelles Lernen ganz gezielt zu praktizieren und sich in Verbindung mit dem Sprachenlernen fächerübergreifend dem Globalen Lernen zu nähern.

Ein anderes aufschlussreiches Themenfeld hat mit dem *ökologischen Lernen* zu tun (Abb. 3). Am Anfang stand hier die Naturschutzerziehung. Mit der Hinwendung zur Allgemeinen Geographie wurde sofort die Gelegenheit wahrgenommen, die aktuelle Umweltdiskussion im Unterricht aufzugreifen. Ansatzpunkte boten die Umweltschäden im Nahraum, die man mit Hilfe des technischen Umweltschutzes reparieren zu können glaubte, sowie Probleme mit Großprojekten in der fernen Welt. Wie HÄRLE (1980) gezeigt hatte, konnten damit zwar unsere Vorurteile gegenüber den Entwicklungsländern weiter kultiviert werden, aber eine Schärfung des Umweltbewusstseins war so nicht möglich. Das änderte sich erst mit der Warnung von MEADOWS u.a. (1972) vor dem hemmungslosen Raubbau an unseren Ressourcen, so dass seitdem auch die Grenzen des Wachstums thematisiert wurden.

Mit dem eingeforderten ökologischen Lernen in der Umwelterziehung wurde der unmittelbare Nahraum wieder entdeckt: der versiegelte Schulhof, der Müll in der Straße, die Waldschäden im Stadtpark. Treibende Kraft bei diesen neuen didaktischen

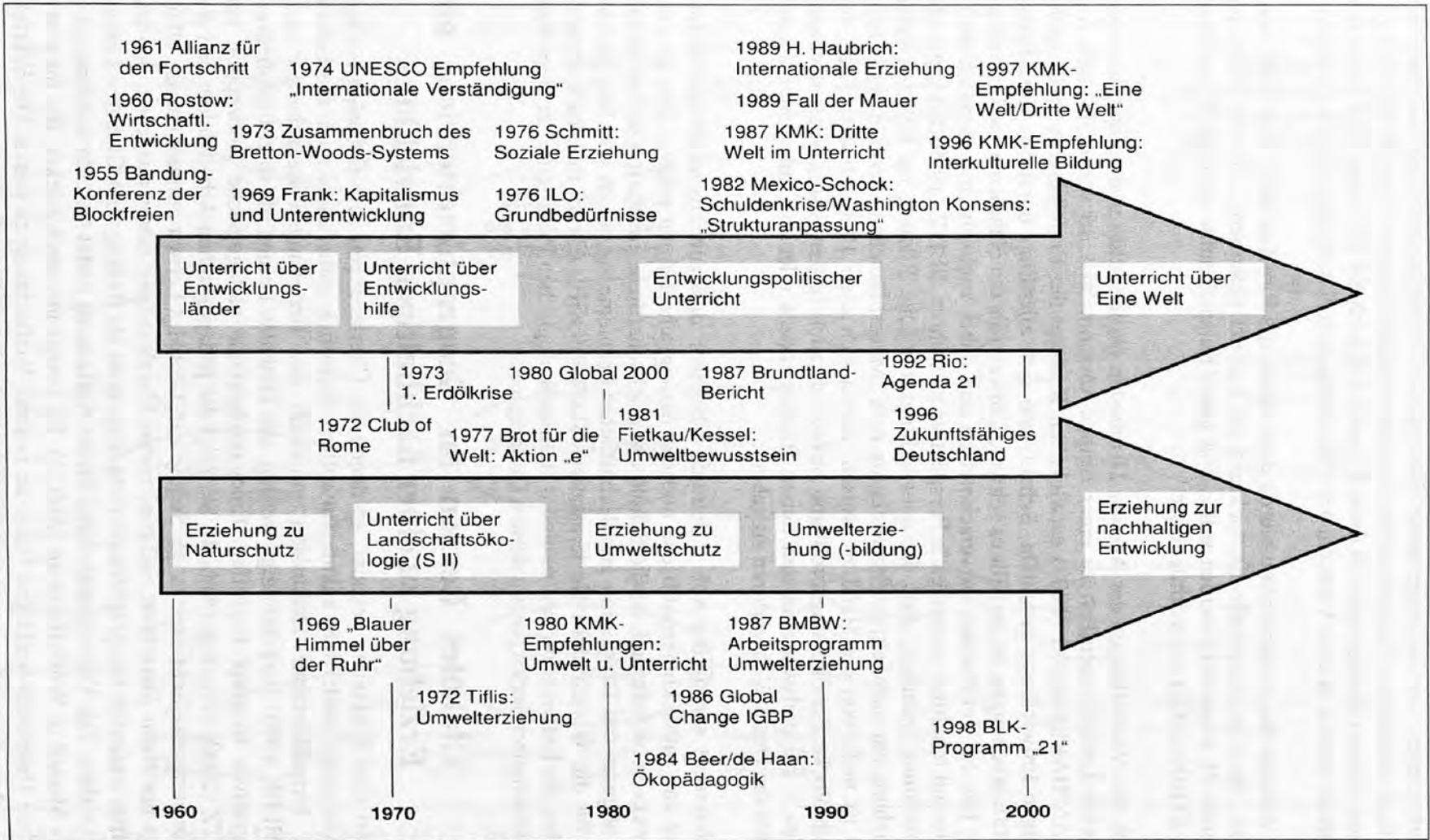


Abb. 3: Globales Lernen als Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung

Überlegungen war das sogenannte ökologische Dilemma, die Kluft zwischen der vielfach bekundeten Sorge über den desolaten Zustand unserer Umwelt und dem geringen eigenen Engagement für diese Umwelt. Folglich trat der Inhalt bald hinter der Methode zurück in dem Versuch, den Einsichten auch Handlungen folgen zu lassen.

Ein weiterer Innovationsschub wurde dann durch die Rio-Konferenz von 1992 ausgelöst, die eine dauerhafte Entwicklung als Leitziel postulierte, die mit Hilfe der Agenda 21 umgesetzt werden sollte. Ein gutes Beispiel dafür sind die Vorschläge von STEIN (2002) zur Stadtökologie.

Nach den Vorstellungen der Agenda 21 müssten ökologisches und entwicklungspolitisches Lernen eigentlich zu einer Einheit verschmelzen, so wie es in dem von HAAN/HARENBERG (1999) entwickelten Konzept der Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung geschieht. Schaut man sich allerdings daraufhin didaktische Veröffentlichungen an, so fällt es schwer, Umwelt (als ein Nahthema) und Entwicklung (als ein Fernthema) zu verschmelzen und dabei zugleich eine räumlich weltweite und inhaltlich vernetzende Perspektive zu wahren. SEITZ (1999) hat sogar die Befürchtung geäußert, dass die entwicklungspolitische Bildung im Rahmen einer Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung zum „Mauerblümchen“ verkümmern kann. Das ist nicht von der Hand zu weisen, zumal sich nach 1990 mit dem Ende der Machtblöcke Entwicklungsprobleme prinzipiell auch in der Ersten Welt studieren ließen – beispielsweise in den neuen Bundesländern oder im Ruhrgebiet. Damit drohte die Dritte Welt verloren zu gehen.

Andererseits wird in der Abb. 3 deutlich erkennbar, dass zunehmend identische Impulse das entwicklungspolitische und das ökologische Lernen prägen. Das ist keineswegs verwunderlich, da die Schule als gesellschaftliche Institution sich natürlich der allgemeinen Diskussion gesellschaftlicher Probleme zu stellen hat. Das gleiche gilt für die Wissenschaft. So konstatiert BLOTEVOGEL (2000) innerhalb unseres Faches die Entwicklung hin zu einem „humanökologischen Paradigma“ in einer eher holistisch orientierten postmodernen Geographie.

4 Globales Lernen im Geographieunterricht als Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung

Damit sind Eckpunkte benannt, an denen die Überlegungen zum Globalen Lernen im Geographieunterricht anknüpfen sollten. Natürlich sollte dabei auch die bereits weit fortgeschrittene Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaften (u.a. BÜHLER 1996) berücksichtigt werden, die Globales Lernen als interdisziplinäres, integratives Konzept begreifen. Eine anschauliche pädagogische Konzeption hat SEITZ (2000) vorgelegt (Abb. 4). Sie zeigt die pädagogischen Arbeitsfelder und die Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule auf. Globales Lernen umfasst danach allerdings nur einen Ausschnitt, während meine Überlegungen davon ausgehen, den zukunftsorientierten Geographieunterricht insgesamt als Beitrag zum Globalen Lernen zu gestalten. Zur Veranschaulichung dieser Auffassung bietet sich ein vierdimensionales Modell in Würfelform an (Abb. 5). Es zwingt uns noch stärker, die für einen solchen Unterricht wichtigen Faktoren in ihrer Verflechtung zu sehen. Die Würfelform geht auf eine Anregung von SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2002) zurück.

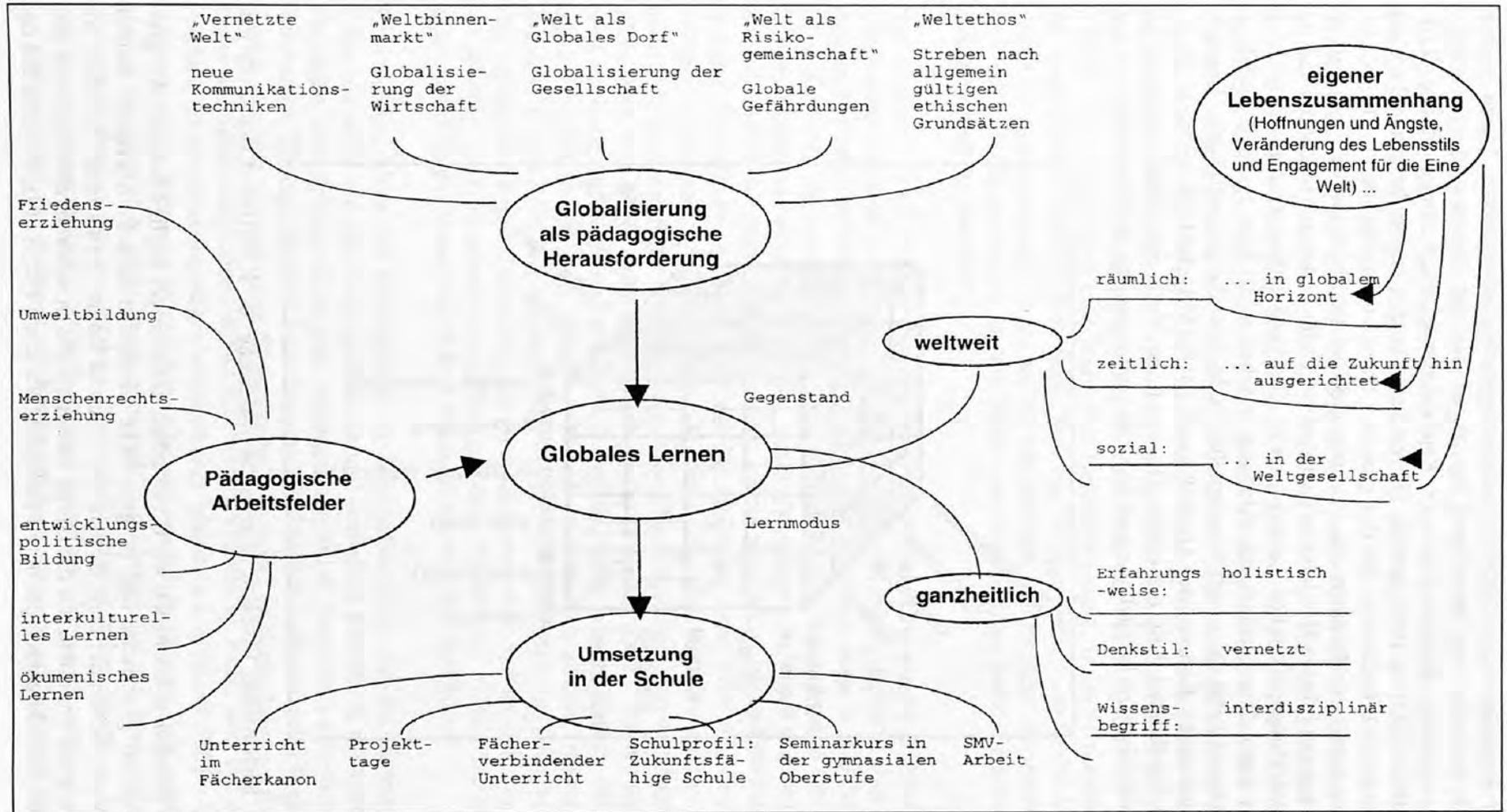


Abb. 4: Aspekte Globalen Lernens nach SEITZ (2000)

Mit der *Raumdimension* dürften wir die wenigsten Schwierigkeiten haben, sowohl was die Maßstäbe von individuell bis global wie die Raumaspekte hinsichtlich Raumausstattung, Raumverflechtung, Raumbelastung und Raumgestaltung (KULTUSMINISTERIUM 1993) betrifft. Hierzu liegen bereits zahlreiche Vorschläge vor. Von besonderer Bedeutung für das globale Lernen sind dabei die Verflechtungen zwischen entfernten Räumen, die Wirkung globaler Einflüsse im Nahraum und die Auswirkungen lokalen Handelns in Fernräumen. Dafür bietet sich beispielsweise der für entwicklungspolitisches Lernen entwickelte Verflechtungsansatz an, bei dem Lokales unter dem Einfluss des Globalen gesehen wird. Eine quasi gegenläufige Blickrichtung zeigt das in der Wuppertaler Studie über das zukunftsfähige Deutschland entwickelte Konzept des Umweltraums (BUND/MISEREOR 1996, S. 26 ff.) Das ist die Raumeinheit, die einem Menschen zur Verfügung steht, um seine Lebensbedürfnisse zu befriedigen und die dabei entstehenden Abfallprodukte zu entsorgen.

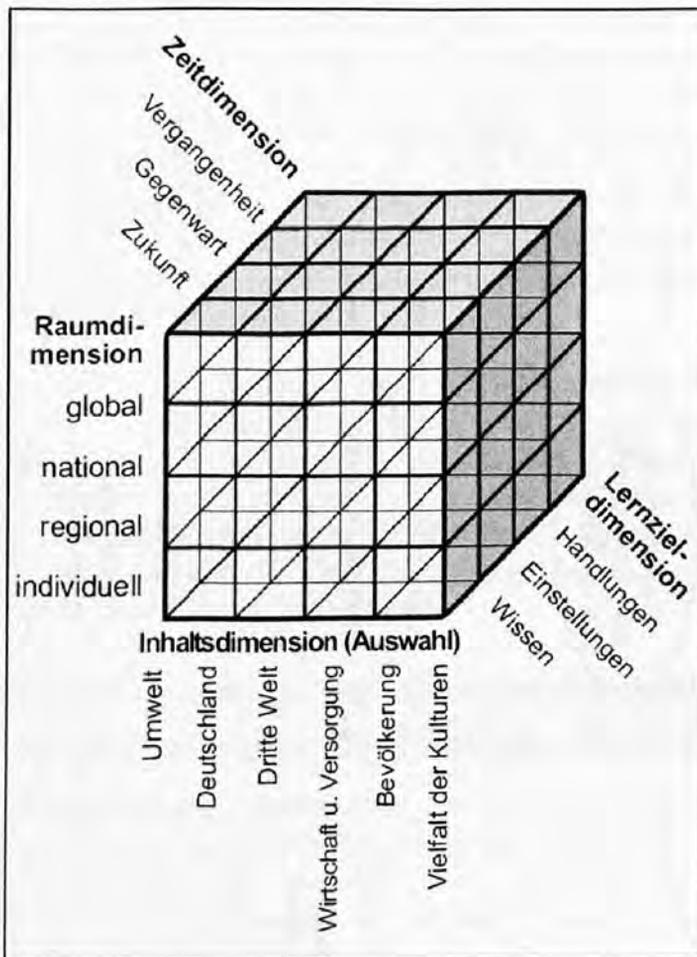


Abb. 5: Dimensionen Globalen Lernens (in Anlehnung an SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002)

Mit der *Zeitdimension* haben wir Geographen uns weniger explizit befasst. Wir greifen dabei auf genetische und prognostische Methoden zurück. Allerdings werden wir gewarnt. Schon der erste Bericht des „Club of Rome“ weist darauf hin, dass wir Menschen uns vor allem um die Dinge kümmern, die in unserem unmittelbaren persönlichen Umfeld gerade passieren (MEADOWS u.a. 1972, S. 13), während für das

Globales Lernen die Einbeziehung entfernter Räume und Zeiten unabdingbar ist. Die Kluft zwischen dem „hier und dort“ und dem „jetzt und später“ zu überbrücken, ist also *die* didaktische Herausforderung. Hier hat KIRCHBERG (2002) für eine schrittweise Anbahnung interessante Vorschläge entwickelt.

Damit sind wir schon bei den *Lernzieldimensionen*. Auch beim Globalen Lernen werden wir den Schwerpunkt des Unterrichts auf die Aufklärung legen müssen und damit zunächst einmal rein kognitive Ziele ansteuern. Konkretes Wissen über die Entstehung und die Folgen des anthropogenen Treibhauseffektes oder das Ausmaß globaler Ungleichheit und Ungerechtigkeit sind für Einstellungen und Handlungen grundlegend vor jeder Werte- und Handlungserziehung, selbst wenn man von einem ganzheitlichen Ansatz ausgeht. Dabei bilden die hohe Komplexität der Fragestellungen, die multiple Vernetzung des Gegenstandes und die Vorläufigkeit aller wissenschaftlichen Forschungen eine besondere Herausforderung. Diese Herausforderungen lassen sich exemplarisch an dem „Netz der Weltprobleme“ von CAPRA (1990) erkennen. Andererseits geben sie uns die Möglichkeit, den Ehrgeiz, die Innovationskraft und den Ideenreichtum unserer Schüler zu mobilisieren, damit sie lernen, ihre Zukunft selber zu gestalten.

Nun sind wir vor allem durch Forschungen zum Umweltbewusstsein darüber aufgeklärt worden, dass Wissen zwar eine Bedingung für Handeln darstellt, aber ein bestimmtes Handeln keineswegs automatisch zur Folge haben muss (s. KÖCK 2003). Über die bloße Wissensvermittlung hinaus sind deshalb Einstellungen und Handlungsoptionen untrennbar mit Globalem Lernen verbunden. Das darf allerdings nicht als Indoktrination missverstanden werden, zumal eine erfolgreiche Gesundheitserziehung, Verkehrserziehung oder Demokratieerziehung ohne wert- und handlungsbezogene Zielsetzungen auch nicht funktionieren. Es geht vielmehr darum, Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Entwicklung auszuprobieren und möglichst auch einzuüben. Dafür stehen bereits entsprechende Konzepte zur Verfügung, wenn etwa in Nordrhein-Westfalen über den Unterricht hinaus das Schulleben, die Schule mit ihrem Umfeld sowie die Schule als Begegnungsstätte als weitere wichtige pädagogische Handlungsfelder angesprochen werden (KULTUSMINISTERIUM 1988). Die Schule ist längst auf dem Weg hin zu einer *Lernwerkstatt*, ohne dass sie den alten Auftrag als *Lernanstalt* vernachlässigen darf. TERHART (2002) hat überzeugend darauf hingewiesen, dass Schule heute beides zugleich sein muss.

Zum Schluss bleibt die Betrachtung der *Inhaltsdimension*, der im Rahmen eines Fachunterrichts wie dem Geographieunterricht besondere Bedeutung zukommt. Das Magische Viereck bietet dafür gute Anknüpfungspunkte. Zunächst ist es wichtig, die innovativen Themen deutlich auszuflaggen. Ein Beispiel dafür wäre das Migrations-thema, das ganz bewusst unter dieser Perspektive in den Realschullehrplan für Nordrhein-Westfalen aufgenommen (KULTUSMINISTERIUM 1992) und mit entsprechenden Unterrichtsvorschlägen ausgearbeitet wurde (u.a. KROSS 2001). Darüber hinaus werden sich auch alt etablierte Themen verändern müssen. Wir sollten beispielsweise die USA nicht mehr unbedingt als Modell für die Entwicklung der Weltgesellschaft begreifen, sondern in Hinblick auf den hohen Energie-, Umwelt- und Ressourcenverbrauch dort auch kritisch bewerten. Wie in diesem Fall so wäre bei jedem Thema zu prüfen, ob die Forderung nach sozialer und ökologischer Nach-

haltigkeit hinreichend beachtet ist. Damit zeigt sich, dass der gesamte Geographieunterricht als Beitrag zum Globalen Lernen konzipiert werden kann.

Viele didaktische Umsetzungen betonen bislang die „Grenzen des Wachstums“ und dramatisieren die Bedrohung durch Globalisierungsprozesse. Dabei müssen wir davon ausgehen, dass unsere Jugend die Globalisierung ganz anders wahrnimmt als wir Älteren und sie mit all den Chancen und Freiheiten leben möchte. Allerdings fühlt sie sich auch durch Arbeitslosigkeit, Terroranschläge, Umweltzerstörung oder Zuwanderung bedroht. Die vielfältigen und teilweise verborgenen Zusammenhänge zwischen den Licht- und Schattenseiten der Globalisierung gilt es deshalb behutsam aufzuzeigen.

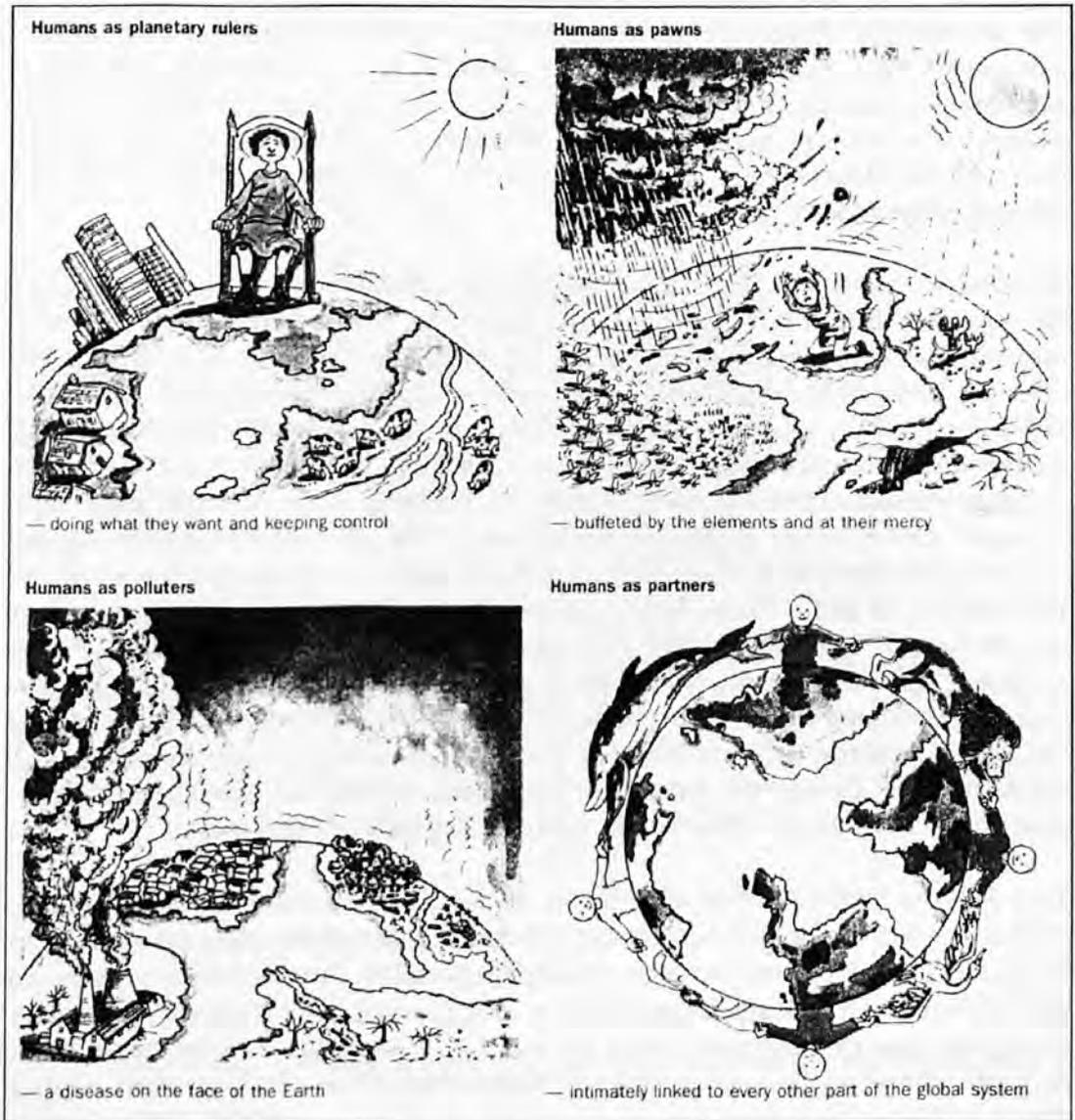


Abb. 6: Unterschiedliche Einstellungen des Menschen zu seiner Umwelt (WIDDOWSON/SMITH/KNILL 2001, S. XI)

Da Globalisierung kein auf ein bestimmtes Ziel hin steuernder Prozess ist, ist sie der bewussten Auseinandersetzung und Einflussnahme zugänglich. Unsere Schüler sind

nicht bloß Betroffene, sondern auch Akteure, die sich ihrer Gestaltungsmacht bewusst werden sollten. Sie können diese Gestaltungsmacht durch wissenschaftlich fundierte Informationsvermittlung, durch öffentlichkeitswirksame Proteste und nicht zuletzt durch ein verantwortungsbewusstes Konsumverhalten ausüben. Gerade die Tatsache, dass Globalisierung ein ergebnisoffener Prozess ist und wir nicht um alle Wirkungen unseres Verhaltens wissen, sollte Ansporn sein, den Ehrgeiz, die Kreativität und die Innovationskraft unserer Schüler zu mobilisieren, um künftig besser, anders und mit weniger zu wirtschaften (LOSKE 1996). Besonders vor diesem „Weniger“ haben wir Angst, weil es nach Verzicht klingt. Doch wäre in naher Zukunft nicht auch ein Paradigmen- und Verhaltenswechsel denkbar? So wie sich die Ideen der Gleichheit oder der Nation durchgesetzt haben, so könnten ja auch bald die Ideen der Umweltgerechtigkeit und der sozialen Gerechtigkeit allgemeiner anerkannt werden. Die Schule hat in diesem Zusammenhang einen wichtigen Gestaltungsauftrag.

Wie sollte das *Leitbild* für unseren Unterricht aussehen, das das Verhältnis des Menschen zu seiner Mitwelt, Umwelt und Nachwelt beschreibt? In einem englischen Schulbuch sind vier unterschiedliche Möglichkeiten zeichnerisch dargestellt worden: der Mensch als Weltenherrscher, als Opfer, als Geißel und als Partner (WIDDOWSON/SMITH/KNILL 2001, S. XI; s. Abb. 6). Ich habe mich schon vor längerer Zeit sehr prononciert zu dem Leitbild „Bewahrung der Erde“ bekannt. Andere sprechen von „umweltbewusstem Raumverhalten“ (KÖCK 2003) oder von „Global Citizenship“ (OXFAM 2003). Das Ziel ist dabei klar: Es geht um eine Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung und der Weg dorthin führt über das Globale Lernen. Mit anderen Worten: Der künftige Geographieunterricht sollte Globales Lernen nicht als eine Aufgabe neben vielen anderen behandeln, sondern sich in curricularem Sinne als Globales Lernen verstehen. Er organisiert seine Lernziele, Lerninhalte und Lehrmethoden so, dass eine nachhaltige Entwicklung auf unserem Globus gefördert wird.

Literatur

- APPELT, u.a. (2001): Globale Entwicklung. Handreichung für allgemein bildende und berufliche Schulen. 2 Bde. Donauwörth.
- BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? 2. Aufl. Frankfurt a.M. (= Edition Zweite Moderne).
- BIRKENHAUER, J./HENDINGER, H. (Hrsg.) (1979-198): Blickpunkt Welt. 3 Bde. Unterägeri (CH)/Paderborn.
- BLOTEVOGEL, H.H. (2000): Geographische Erzählungen zwischen Moderne und Postmoderne. In: BLOTEVOGEL, H.H./OSSENBRÜGGE, J./WOOD, G. (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Stuttgart. S. 465-478 (= 52. Deutscher Geographentag, Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen).
- BROT FÜR DIE WELT (Hrsg.) (1977-1985): Aktion „e“ – einfach leben, einfach überleben, Leben entdecken. 4 Hefte. Stuttgart.
- BÜHLER, H. (1996): Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt a.M.
- BUCK, L. u.a. (1970-1974): Geographie. 3 Bde. Stuttgart.

- BUND/MISEREOR (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel u.a.
- CAPRA, F. (1990): Das Netz der Weltprobleme. In: Natur. H. 1. S. 36-37.
- EHLERS, E. (2000): Globale Umweltforschung und Geographie – ein „State-of-the-art“-Bericht. In: Petermanns Geographische Mitteilungen, Jg. 144, H. 2. S. 58-65.
- EHRlich, P.R./EHRlich, A.H. (1990): The Population Explosion. New York.
- ENGELHARD, K. (2000): Welt im Wandel. Grevenbroich/Stuttgart (= Informationen zur Meinungsbildung, Reihe A, Bd. 7).
- FORUM SCHULE FÜR EINE WELT (1996): Globales Lernen. Anstöße für Bildung in einer vernetzten Welt. Jona (CH).
- FUCHS, G. (1998): Globalisierung - (mehr als) Wirtschaft ohne Grenzen. In: Praxis Geographie, Jg. 28, H. 7/8. S. 4-10.
- GRAUMANN, C.F. (1988): Zur Sozialpsychologie der Identitätsbildung. In: GEBHARDT, H./HEINRITZ, G./WIESSNER, R. (Hrsg.): Europa in einer Welt im Wandel. Bd. 1. Stuttgart. S. 188-195 (= 51. Deutscher Geographentag, Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen).
- GROTELÜSCHEN, W. (1965): Die Stufen des Heimatkunde- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule. In: Die Deutsche Schule, Jg. 57, H. 7/8. S. 366-370.
- HAAN, G. de/HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn (= BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72).
- HÄRLE, J. (1980): Das geökologische Defizit der Schulgeographie. In: Geographische Rundschau, Jg. 32, H. 11. S. 481-487.
- HAUBRICH, H. (1990): Die Menschenrechte im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, Jg. 12, H. 65. S. 15-21.
- HAUSMANN, W. (Hrsg.): Welt und Umwelt. 3 Bde. Braunschweig.
- HOFFMANN, R. (2002): Umweltbildung im Geographieunterricht: Von Umwelterziehung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Geographie und ihre Didaktik, Jg. 30, H. 4. S. 173-188.
- HUNTINGTON, S.P. (1996): Kampf der Kulturen. München/Wien.
- JOHNSTON, R.J./TAYLOR, P.J./WATTS, M.J. (Hrsg.) (1995): Geographies of Global Change. Oxford.
- KIRCHBERG, G. (1980): Topographie als Gegenstand und Ziel geographischen Unterrichts. In: Praxis Geographie, Jg. 10, H. 8. S. 322-329 und 367.
- KIRCHBERG, G. (1998): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? In: Praxis Geographie, Jg. 28, H. 4. S. 24-29.
- KIRCHBERG, G. (2002): Weltorientierung durch Fachunterricht. In: Pädagogik, Jg. 54, H. 4. S. 10-14.
- KNÜBEL, H. (1970): Zum Lernziel des Erdkundeunterrichts. In: Geographische Rundschau, Jg. 22, H. 8. S. 331.
- KÖCK, H. (1977): Ziele des Geographieunterrichts seit 1945. In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie, Jg. 1, H. 1. S. 3-53.
- KÖCK, H. (2000): Warum umweltbewusstes Raumverhalten so schwer fällt – und wie der Geographieunterricht dem gegensteuern könnte. In: SCHALLHORN, E. (Hrsg.): Didaktik und Schule. Bretten. S. 64-97.
- KROSS, E. (1991): "Global denken - lokal handeln". Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. In: Geographie heute, Jg. 12, H. 93. S. 40-45.

- KROSS, E. (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht – ein Überblick über den Diskussionsstand. In: KROSS, E./WESTRHENEN, J. van (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg. S. 31-50 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22).
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute, Jg. 16, H. 134. S. 4-9.
- KROSS, E. (1996): Tragfähigkeit - Zukunftsfähigkeit. In: Geographie heute, Jg. 17, H. 146. S. 4-9.
- KROSS, E. (Hrsg.) (2001): Migration – Integration. In: Geographie heute, Jg. 22, H. 194.
- KULTUSMINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1988): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – Rahmenkonzept. Frechen.
- KULTUSMINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1992): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen - Erdkunde. Frechen.
- LOSKE, R. (1996): Besser - Anders - Weniger. Zukunftsfähige Entwicklung braucht Leitorientierungen. In: Geographie heute, Jg. 17, H. 146. S.10-11.
- MADDISON, A. (2001): The World Economy: A millennial perspective. Paris.
- MEADOWS, D. u.a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- OXFAM (Hrsg.) (2003): The Challenge of Globalization. A handbook for teachers of 11-16 year olds. Oxford.
- MUSIOLEK, B. (Hrsg.) (1999): Gezähmte Modemultis. Frankfurt a.M.
- RISCHARD, J.F. (2003): Countdown für eine bessere Welt. München.
- SCHEUNPFLUG, A./SCHRÖCK, N. (2002): Globales Lernen. 2. Aufl. Stuttgart.
- SEITZ, K. (1999): "Bildung für nachhaltige Entwicklung" im Aufwind. "Globales Lernen" bald ein Mauerblümchen? In: Entwicklungspolitik, Jg. 1999, H. 10. S. 24-28.
- SEITZ, K. (2000): Bildung in weltbürgerlicher Absicht: Umriss einer pädagogischen Konzeption "Globalen Lernens". In: FÜHRING, G./BURDORF-SCHULZ, J. (Hrsg.) (2000): Globales Lernen und Schulentwicklung. Münster. S. 17-25 (= Materialien und Berichte des Comenius-Instituts, Nr. 16).
- SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.
- SPERLING, W. (1981): Friedenserziehung im Geographieunterricht. In: SPERLING, W. (Hrsg.): Geographieunterricht und Landschaftslehre. Bd. 1. Duisburg. S. 178-179 (= Beihefte zum BIB-Report, H. 20).
- STEIN, C. (1994): Leitbilder für ökologisches Lernen. In: Praxis Geographie, Jg. 24, H. 3. S. 40-44.
- STEIN, C. (2002): Stadtökologie – eine Herausforderung für den Geographieunterricht. In: MAYR, A./MEURER, M./VOGT, J. (Hrsg.): Stadt und Region – Dynamik von Lebenswelten. Leipzig. S. 589-600 (= 53. Deutscher Geographentag, Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen).
- TERHART, E. (2002): Schule heute: Lehranstalt *und* Lernwerkstatt. In: Geographie heute, Jg. 23, H. 200. S. 38-41.
- TRÖGER, S. (2003): Akteure in ihrer Lebensgestaltung (*livelihood*) zu Zeiten sozialer Transformation. In: Geographica Helvetica, Jg. 58, H. 1. S. 24-34.
- WELTKOMMISSION FÜR UMWELT UND ENTWICKLUNG (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Grevén.

WIDDOWSON, J./SMITH, J./KNILL, R. (2001): GCSE Geography in Focus. London.

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT der Bundesregierung „Globale Umweltveränderungen“ (1996): Jahrgutachten „Welt im Wandel: Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft“. Berlin/Heidelberg.

Wem gehört die Welt?

Werteorientierung im globalen Lernen

1	Einordnung des Themas	26
1.1	Ziel ethischen Bemühens	26
1.2	Globales Lernen	26
2	Betrachtung der Handlungsfelder.....	26
2.1	Religionen	27
2.2	„Raumschiff Erde“	27
2.3	Disparitäten	27
2.4	Industrialisierung	27
2.5	Globalisierung.....	29
3	Zusammenfassung.....	31
	Anmerkungen	32
	Literatur	32

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 25-32 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einordnung des Themas

1.1 Ziel ethischen Bemühens

Primäres Ziel allen ethischen Bemühens und aller Werteorientierung ist es, dass Menschen auf humane Weise für sich selbst und mit anderen Menschen leben können (vgl. z. B. KLAFFKI 1993). Dieses Ziel wird verwirklicht besonders über m. E. fünf ethische Grundlagen menschlichen Lebens (vgl. BIRKENHAUER 2000 und KLAFFKI 1993):

1. Berücksichtigung der Menschenrechte (wie etwa Freiheit, Gerechtigkeit, diskursive Teilhabe an Herrschaft, Eigenverantwortlichkeit),
2. Entwicklung und Ausübung von Toleranz, Friedfertigkeit, diskursives Lösen von Konflikten,
3. Leben in Frieden, mitmenschlicher Solidarität und im Erfahren von Liebe,
4. Leben über dem Existenzminimum,
5. Ermöglichen von Bildung und Lebenssinn.

1.2 Globales Lernen

Dieser Lernbereich ist außerordentlich umfangreich. Hier erfolgt daher eine Einschränkung im Hinblick darauf, inwiefern ethische Zusammenhänge betroffen sind – Zusammenhänge, in denen man selber handeln bzw. wenigstens solidarisch denken muss. Ich mache insbesondere fünf solcher Handlungsfelder aus, die ich in der Reihenfolge ihrer Tiefenstruktur anordne:

1. Religionen: Hier gilt der Grundsatz, dass Friede in der Welt in aller erster Linie davon abhängt, dass die Religionen lernen, in tolerantem Dialog miteinander umzugehen (vgl. vor allem KÜNG 2001). Große Gefahr geht von fanatischen Fundamentalisten aus, die es in jeder Religion gibt.¹
2. Eingriffe in die Natur und in unterschiedliche natürliche Haushalte: Diese menschlichen Eingriffe kann man zusammenfassen unter der Metapher „Raumschiff Erde“. Es geht besonders um den Umgang mit Ressourcen, um Nachhaltigkeit, um die Tragfähigkeit der Erde.
3. Sozioökonomische Disparitäten und Ungleichgewichte: Sie sind im Kartenbild ablesbar an der Verteilung des BIP je Einw. bzw. am BSP (vgl. SCHOLZ 2002, S. 124).² Ursachen der gravierenden Unterschiede im Verteilungsbild sind u. a. Bevölkerungsentwicklung und Teilhabe am technologischen Fortschritt.
4. Industrialisierung (im weiteren Sinn von engl. „industry“): Die Industrialisierung ist ein säkularer Vorgang von globaler Ausweitung, der zugleich zu einer Ausbreitung sog. postmoderner Werte geführt hat.
5. Globalisierung und Globalität: Dieser Prozess hat die Welt in wenigen Jahrzehnten geprägt.

2 Betrachtung der Handlungsfelder

Im Folgenden gehe ich auf die fünf Handlungsfelder ein, wobei ich teils kürzere, teils längere Ausführungen mache. Ich versuche dabei jeweils Hinweise auf eine Verankerung im geographischen Curriculum zu geben.

2.1 Religionen

Ihre Bedeutsamkeit für Ethik, Werte und menschliches Zusammenleben ist sicherlich unumstritten. Die Beschäftigung mit ihnen muss ein zentraler Teil des Gesamtcurriculums sein oder werden. Für den Geographieunterricht sehe ich dabei zwei zentrale Anforderungen: Zum einen müssen die Schüler ein klares kartografisches Bild der Verteilung der Religionen gewinnen und es sich einprägen, und zwar etwa in der 8. Klasse. Dieses Verteilungsbild gehört zu den wesentlichen weltweiten geographischen Ordnungsrastern. Zum anderen müssen sie die konkreten Auswirkungen an wenigstens einem regionalen Beispiel wie z. B. Indien kennen lernen.

2.2 „Raumschiff Erde“

Die Einführung dieses Handlungsfeldes ist seit Jahrzehnten im Geographieunterricht weitgehend akzeptiert, so dass es in vielfachen Aspekten und Beispielen im Fach etabliert ist. Deshalb brauche ich nicht näher auf Beispiele einzugehen. Betonen möchte ich indessen einige Gebote auf dem Hintergrund der fünf ethischen Grundlagen. Auch diese Gebote sind bekannt und anerkannt, sie müssen aber m. E. im Geographieunterricht speziell „eingeschärft“ werden. Ich greife sechs Teilbereiche heraus, wobei deren curriculare Verortung ab der 1. Klasse in jeder Klasse jeweils neu erfolgen muss:

1. Fähigkeit zu Diskurs und Verstehen,
2. Unterlassen von jeder Art von Bevormundung und Benachteiligung – besonders jener Menschen in den am wenigsten entwickelten Ländern, die im oder unter dem Existenzminimum leben,
3. solidarisches Eintreten für einen Abbau der Benachteiligung dieser Menschen,
4. Verwendung von nicht erneuerbaren Gütern allein nach dem Grundsatz ihrer wirtschaftlichen und technischen Erneuerbarkeit,
5. Freisetzen von Abfallstoffen aller Art nur nach dem Grundsatz der Anpassungs- und Aufnahmefähigkeit der natürlichen Umwelt,
6. kritische Betrachtung des eigenen Lebensstils (auf neudeutsch: „life style“).

2.3 Disparitäten

Zu diesem dritten Handlungsfeld ist Ähnliches wie beim zweiten zu sagen. Über alle wichtigen Einzelheiten hinaus ist es m. E. eine wesentliche Aufgabe des Geographieunterrichts, den Schülern ein räumliches Bild der Verteilung des BIP über die Erde zu vermitteln, über dieses visuelle Bild einen tieferen Eindruck zu hinterlassen, der zu Betroffenheit und zur intensiven Beschäftigung mit den Gründen für dieses Verteilungsbild führt. Dieses Verteilungsbild gehört m. E. ebenfalls zu den geographischen Ordnungsrastern, deren curriculare Verortung in den Klassen 8 – 10 zu geschehen hat.

2.4 Industrialisierung

Auch bei diesem Feld wird die soziale und ökonomische Bedeutung im Fach nicht bestritten. Auf konkrete Beispiele wird in allen Jahrgangsstufen des Geographieunterrichts eingegangen. Daher möchte ich mich hier intensiver mit dem Aspekt der

sog. Postmodernisierung beschäftigen. Dieser Aspekt ist besonders von INGLEHART (1997) untersucht und in einer umfangreichen Studie dargestellt worden. Sie stützt sich auf ein sog. Panel aus 43 Nationen (z. B. Großbritannien, USA, Japan, China, Indien, Brasilien, Nigeria), die insgesamt rd. 70% der Weltbevölkerung ausmachen.

Das Ergebnis der Studie ist ein ausgeprägter und geradezu epochaler Wandel von materiellen Werten, die mit der Sicherung der bloßen Existenz zusammenhängen, hin zu postmateriellen Werten, bei denen es um das individuelle Wohlbefinden geht („survival values“ bzw. „well-being values“). Der Wertewandel ist nicht auf die „westlichen“ Gesellschaften beschränkt. Er findet vielmehr überall seine Basis in den gewachsenen Lebenschancen in Verbindung mit der größeren existenziellen Sicherheit. Besonders auszumachen sind fünf wichtige Unterbereiche:

1. ein Wandel von traditionellen und religiösen Werten hin zu Werten, die vor der Vernunft verantwortet werden,
2. ein Wandel in der Auffassung der Geschlechterrollen,
3. ein Wandel in der Einstellung zur Homosexualität,
4. der Erfolg für die eigene Person als wesentliche Motivation,
5. der gesteigerte Wert des eigenen Lebens und Lebensstils.

Dieser Wertewandel ist besonders in der jüngeren Generation anzutreffen. Er ist mit einer massiven Verbesserung des Bildungsgrades verbunden. Er drückt sich aus in einer höheren Wertschätzung demokratischer Verhaltensweisen, einer wachsenden Bereitschaft andere kulturelle, religiöse, philosophische, ästhetische und Lebensstileinstellungen zu respektieren und in einer Erosion der Autorität von Institutionen.

Für Deutschland liegen eine Reihe spezieller Untersuchungen vor wie z. B. die regelmäßig erscheinenden Shell-Jugendstudien (BIRKENHAUER 2000). Aufschlussreich ist m. E. auch die Veröffentlichung einer sog. semiometrischen EMNID-Studie von HELMREICH (2002). Dieser Studie liegt die Befragung zur Akzeptanz von 210 Wertebegriffen durch 4.300 Teilnehmer zu Grunde. Dabei wurden die Teilnehmer am Panel in zwei große Gruppen eingeteilt, nämlich sog. Onliner (d. h. Internet-Nutzer) und sog. Offliner (die es nicht benutzen), wobei die Internet-Nutzung als Merkmal für „Modernität“ bewertet wird. Zugleich ist festzuhalten, dass sich Onliner statistisch signifikant durch höhere Bildungsabschlüsse auszeichnen. Die Ergebnisse der Studie werden visuell dargestellt, indem die 210 Begriffe je nach ihrer Akzeptanz in einem sog. Merkmalsraum „aufgespannt“ werden, d. h. nach den vier Grunddimensionen Pflicht, Sozialität, Lebensfreude und Individualität eingruppiert werden. Onliner bevorzugen Einstellungen, die mit Begriffen verbunden sind, die zu „Lebensfreude“ und „Individualität“ passen. In diesem Sinne wird die Studie von INGLEHART (1997) für Deutschland gleichsam fortgeführt.

Es ist anzunehmen, dass der von INGLEHART konstatierte Prozess weltweit weitergehen wird, insbesondere im Zusammenhang mit der sog. Globalisierung. Diese ist bekanntlich auch eine Folge der weltweit sich immer stärker ausdehnenden Internet-Nutzung. Für diese Einsichten gibt es keine auf die Geographie allein beschränkte curriculare Verortung. Vielmehr prägen sie den Stil, in dem Schüler und Lehrer untereinander sowie miteinander umgehen.

2.5 Globalisierung

Es gibt mehrere Gründe, sich mit diesem Handlungsfeld am breitesten zu befassen. Der naheliegendste Grund ist ein äußerer: die Modernität des Prozesses. Ein zweiter, sicherlich wichtiger Grund ist ein innerer, nämlich die Tatsache, dass dieses Handlungsfeld eine sehr starke Wertediskussion ausgelöst hat. Und in diesem Zusammenhang tut sich ein dritter Grund auf, nämlich, wie wir sehen werden, eine noch stärkere Forderung nach globaler Solidarität. Der Prozess stellt m. E. die jüngste Herausforderung an uns dar – allgemein, in der Schule und in der Geographiedidaktik im Besonderen.

Am Anfang stehen Überlegungen zur genaueren Bestimmung von Globalisierung (vgl. HÜBNER 1998). Globalisierung ist

- das verstärkte Anwachsen grenzüberschreitender quantitativer und qualitativer Aktivitäten (u. a. Kapitalströme, Nachrichten, Gütertransport)
- mit enormer Beschleunigungstendenz
- in Richtung weitgehender Vernetzung von Zentren der Effizienz und Kompetenz jedweder Art
- begleitet von Allianzbildungen (finanziell, technologisch, unternehmerisch).

Globalisierung führt zu sog. Globalität. Globalität bedeutet die Tatsache, dass nationale Gesellschaften zunehmend seit 1980 immer weniger geschlossene Einheiten sind. Stattdessen bilden sich global verzweigende Produktions- und Finanzbeziehungen auf dem Hintergrund zunehmend deregulierter Märkte heraus. „Ortlose“ (transnationale) Funktionssysteme breiten sich über alle territorialen Grenzen hinweg aus. Eine der Hauptfragen folgt gerade aus dem zuletzt beschriebenen Sachverhalt. Es ist die bohrende Frage: „Wem gehört die Welt?“, die auch Misereor mit ihrer Fastenaktion 2003 gestellt hat. Den Vorgang der Globalisierung betrachte ich als unaufhaltsam und irreversibel. Er hat mit dem Zeitalter der Entdeckungen begonnen und sich je nach technologischem Stand nur noch beschleunigt und weiter ausgedehnt.³

Mit dem Prozess der Globalisierung sind zunächst einmal Chancen verbunden. Ich nenne vier:

1. Ansporn für Kreativität, Innovation und auch das Entstehen von einem Mehr an sog. Humankapital (wobei „Globales“ ins „Lokale“ wirkt und umgekehrt),
2. Partizipation des Einzelnen an Möglichkeiten, die außerhalb des eigenen Wirkungskreises liegen,
3. sich herausbildende Netzwerke von wissenschaftlichen Institutionen,
4. Ansporn für die Anerkennung der Menschenrechte und der Universalisierung demokratischer Werte sowie der Ausbildung einer internationalen Zivilgesellschaft.

Ein maßgeblicher Prüfstein für die Verwirklichung der vierten Chance ist der Umgang mit Minderheiten und abweichenden Meinungen. Dies ist m. E. gerade für den Geographieunterricht ein wichtiger curricularer Aspekt. Er wird aber meiner Kenntnis nach zu wenig in den geographischen Lehrplänen berücksichtigt.

Neben den Chancen sind die negativen Aspekte nicht zu unterschätzen. Globalisierung löst Gefühle des Ausgeliefertseins, der Hilflosigkeit und des Unterworfenenseins unter anonyme Entscheidungen aus. KOCH (1998) formuliert daher eine völlig andere Definition von Globalisierung. Nach ihr ist Globalisierung

- täglicher Terror,
- radikale Negation der Werte und Institutionen der Aufklärung,
- Betrachtung der Welt als nichts anderes als „Ware“.

Ich halte diese Position für zu extrem. Denn ich bin so optimistisch anzunehmen, dass die Werte und Institutionen der Aufklärung über die Prozesse der Individualisierung und Postmodernisierung ständig aufs neue ins Spiel gebracht werden – auch einer Weltmacht gegenüber, die sich als autoritäre Quasi-Demokratie aufspielt. Allerdings sehe ich besondere Gefahren auf zwei Gebieten: der zunehmenden Machtakkumulation und den wachsenden Ungleichheiten.

Die *Machtakkumulation* ergibt sich aus der finanziellen und aus der technischen Effizienz und Kompetenz der sog. transnationalen („ortlosen“) Unternehmen (von denen es 44 000 größere und kleinere geben soll), den „global cities“ als finanziellen Weltzentren und der Konzentration auf einige wenige große Medienkonzerne. Als Beispiel mag der niederländisch-britische „global player“ Unilever dienen. Mit einer Vielfalt an Produkten wie Knorr, Langnese, Omo, Pfanni, Rama, Becel, Iglo, Sunil, Domestos, Rexona, Axe, Lipton, Ben und Jerry, Lux, Mazola, Dextro Energen usw., die ca. 90% des weltweiten Umsatzes von 48 Mrd. erbringen, dringt er bis in den hintersten Winkel der Erde vor und verändert damit den jeweiligen Lebensstil, wenn er ihn nicht sogar prägt. Doch wie gut, dass es hier und auf anderen Gebieten Konkurrenten gibt, die ebenfalls „global player“ sind: Nestlé, Danone, Procter & Gamble.

Solche Zusammenhänge zu erkennen bedeutet, dass das Gefühl anonymer Ausgeliefertheit schwindet. Mir jedenfalls geht es so. Schüler könnten diese Kenntnisse in einem Projekt in der 5. Klasse beim Rahmenthema „Blick über die Erde“ erwerben, indem Waren mit Angaben über die Produktionsorte aufgereiht werden. Ich halte auch das Wissen um die fünf führenden Weltzentren London, New York, Tokyo, Paris, Frankfurt als „global cities“ und deren Lage für eine curricular außerordentlich wichtige Angelegenheit. Die Information darüber sollte spätestens in der 8. oder 9. Klasse erfolgen.

Globale *Ungleichheiten* entstehen in der Herausbildung bestimmter Regionstypen. Solche Regionstypen sind die jetzt schon reichen Länder mit ständigem Wohlstandswachstum (insgesamt ca. 1 Mrd. Menschen), die sog. Transformationsländer wie Indien, China, Brasilien (auch „Globalisierer“ genannt mit insgesamt ca. 3 Mrd. Menschen), die Ausgeschlossenen, nämlich die Länder mit vielen Analphabeten (ca. 1 Mrd. Menschen), ungelerten Arbeitern (insgesamt ca. 2 Mrd. Menschen) und ohne leistungsfähige Internetzugänge. Diese „Regionstypen der Globalisierung“ bilden ein neues geographisches Ordnungsraster. Es muss in den Köpfen von Lehrern und Schülern erst noch verankert werden. Curricular muss er ab der 8. Klasse den notwendigen Platz erhalten.

Angesichts der großen Zahl der Ausgeschlossenen geht es darum, über betroffene Lehrer im Geographieunterricht die Schüler dazu zu bringen,

- sich für weltweite Solidarität zu engagieren, alle Formen der Hilfe zur Selbsthilfe in möglichst vielen Initiativgruppen zu fördern, Eigeninitiativen zu stärken,
- die Einsicht zu gewinnen, dass ungünstige Strukturen geändert werden müssen, um Menschen aus unverschuldeter Not zu befreien,
- die Notwendigkeit zu erkennen, dass die internationale Staatengemeinschaft über Europa-Parlament, UNO und internationalen Gerichtshof die Etablierung stabiler politischer Umfelder in immer mehr Gebieten der Erde durchsetzt,
- die Notwendigkeit zu erkennen, die genannten Institutionen zu stärken,
- einzusehen, dass jeder im Hinblick auf die Not anderer bereit sein muss, seinen (ihm gönnten) Lebensstil zu relativieren.

Dabei bin ich optimistisch. Erstens gibt es bereits viele private, halbprivate und offizielle Initiativen, die an vielen Stellen der Erde wirken und in denen man sich sofort einbringen kann. Zweitens belegen die Shell-Jugendstudien sowie andere entsprechende Studien, dass Jugendliche bereit sind, sich für solche Aufgaben mit Intensität und Freude zu engagieren (vgl. BIRKENHAUER 2000). Im Geographieunterricht muss für Projekte, die solches Verhalten fördern, ab der 8. Klasse Platz sein.

Allerdings sollte bei der Behandlung der durch Globalisierung benachteiligten Regionstypen nicht aus dem Auge verloren gehen, dass es auch in den Wohlstandsgesellschaften gerade wegen der Tendenzen zur Postmodernisierung viele Entankerungen von Menschen gibt. Solchen Entankerungen ist sozial und im weiteren Sinn psychologisch entgegenzuwirken. Psychologisch bedeutsam ist beispielsweise die Pflege der kulturellen und traditionellen Vielfalt in den je eigenen Lebenswelten. Dass eine Vielfalt solcher Lebenswelten in Europa und bei uns vorhanden ist, ist ein großer Vorteil. Lebensqualität beruht nicht allein auf einem möglichst hohen Einkommen und einem entsprechenden Lebensstil, sondern ist gerade mit vielfältigen Verankerungen dieser Art verbunden. Es gibt eine ganze Reihe von Schulen, in denen die bewusste Pflege der eigenen Lebenswelt eine große Rolle spielt. Früher hat man von „Heimatgefühl“ oder von „Liebe zur Heimat“ gesprochen, heute ist eine vertiefte „neue Heimatkunde“ erst recht am Platz.

3 Zusammenfassung

1. Genaueres Wissen führt zu tieferem Verstehen und damit zum Abbau von Ängsten und Anonymität.
2. Es sind bestimmte weltweite geographische Ordnungsraster zu vermitteln über Religionen (Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus), BIP/BSP, die Lage der Weltzentren („global cities“) und die Regionstypen der Globalisierung. Durch solche Ordnungsraster kann sich ein jeder selbst in bestimmten Gesamtzusammenhängen verorten und verstehen. Mit ihrer Vermittlung trägt die Geographie somit zur Mündigkeit bei.
3. Die Schule muss sich als Ganzes der Auseinandersetzung zwischen „Ich-Werten“ und „Welt-Werten“ stellen. Da bei den meisten Jugendlichen der

Anspruch an Authentizität und Wahrhaftigkeit sehr hoch ist (vgl. BIRKENHAUER 2000), ist in solcher Auseinandersetzung dieser Anspruch erst recht zur Geltung zu bringen.

4. Eine vertiefende „neue Heimatkunde“ muss die Vielfalt kultureller Lebenswelten ernst nehmen, bewusst machen und fördern, um Anonymität und Entankerung entgegenzuwirken.

Anmerkungen

- ¹ Der Begriff Fundamentalismus wurde zum ersten Mal geprägt für christliche Fundamentalisten in den USA in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.
- ² Ob die Abb. didaktisch als weltweiter Ordnungsraster so brauchbar ist, ist eine andere Frage.
- ³ Nebenbei sei darauf hingewiesen, dass der Prozess außerdem in prinzipiellen menschlichen Eigenschaften verankert ist.

Literatur

- BIRKENHAUER, J. (2000): Ethische Orientierung – Werteorientierung. In: Geographie und Schule, Jg. 22. H. 124. S. 10-15.
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ, WISSENSCHAFTLICHE ARBEITSGRUPPE FÜR WELTKIRCHLICHE AUFGABEN (1999): Die vielen Gesichter der Globalisierung. Bonn.
- EGNER, H. (Hrsg.) (2001): Neue Lust auf Werte – Herausforderung durch Globalisierung. Düsseldorf.
- HELMREICH, T. (2002): Semiometrie. In: EMNID (Hrsg.): (N)ONLINER – Atlas 2002. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Hamburg. S. 20
- HÜBNER, K. (1998): Der Globalisierungskomplex. Berlin.
- INGLEHART, R. (1997): Modernization and Postmodernization. Princeton, N.J.
- KLAFKI, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Aufl. Weinheim.
- KOCH, H. (1998): Unsere Welt ist keine Ware. In: DOUTHENWAITE, R./DIEFENBACHER, H. (Hrsg.): Jenseits der Globalisierung. Mainz (= Handbuch für lokales Wirtschaften).
- KÜNG, H. (2001): Grundvertrauen und Weltethos. In: EGNER, H. (Hrsg.): Neue Lust auf Werte. Herausforderung durch Globalisierung. Düsseldorf. S. 13-29.
- MÜLLER, K. (2002): Globalisierung. Frankfurt/M.
- SCHOLZ, F. (2002): Globalisierung und Fragmentierung. In: EHLERS, E./LESER, H. (Hrsg.): Geographie heute – für die Welt von morgen. Gotha. S. 107-120.

Zur räumlichen Dimension globalen Lernens

1	Globales Lernen ohne den Raum?.....	34
2	Räumliche Operationalisierung globalen Lernens.....	36
3	Hemmnisse raumbezogenen globalen Lernens und Möglichkeiten ihrer Überwindung	44
4	Zusammenfassung	47
	Literatur	47

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 33-49 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Globales Lernen ohne den Raum?

Offenbar war es keine gute Idee, in jedem Fall aber wohl unvorsichtig, zu diesem Symposium über globales Lernen einen Vortrag zu dessen räumlicher Dimension anzubieten. Denn folgt man der einschlägigen Literatur, dann geht es darum am allerwenigsten. Vielmehr stehen im Vordergrund:

- Leitideen und Richtziele wie
 - den Bildungshorizont erweitern mit den zugehörigen Richtzielelementen Umwelt und Verantwortung gegenüber allem Lebenden, Menschliches Wesen und Grundbedürfnisse, Partizipation, Tradition und Weltbilder;
 - die Identität reflektieren und die Kommunikation verbessern mit den Richtzielelementen Chancengleichheit, Informationsbeschaffung, Erfahrungen, Zukunft, Analyse von Meinungen;
 - den Lebensstil überdenken mit den Richtzielelementen Lebensstil, Folgen abwägen;
 - die Verbindung von lokal und global herstellen und das Leben handelnd gestalten mit den Richtzielelementen Entscheiden, Engagement (MARKUS u. a. 1995, S. 19-25; BÜHLER 1996, S. 192-195);
- Kompetenzen wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 16-18);
- didaktische und methodische Grundsätze wie Denken in Zusammenhängen, Lernen von der Zukunft (antizipatorisches Lernen), soziales, teilhabendes Lernen (partizipatorisches Lernen), personenzentriertes Lernen, Lernen in konkreten Situationen (situatives Lernen), ganzheitliches Lernen (MARKUS u. a. 1995, S. 26/27);
- Dimensionen wie die globale Verantwortung, der globale Erkenntnismodus, die Fähigkeit für Globalität und der globale Lernmodus (BÜHLER 1996, S. 196/197);
- Themen und Lernfelder wie entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, interkulturelles Lernen, ökumenisches Lernen, Umweltbildung, Menschenrechtserziehung, Friedenspädagogik, Migration (MARKUS u. a. 1995, S. 18; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 15/16; SCHREIBER u. a. 1997, S. 6/7) oder kategoriales Wissen zu den Kategorien Raum, Zeit, Natur, Kultur und Entwicklung (HAUBRICH 1994, S. 55-57);
- oder schließlich übergeordnete Topoi wie internationale Erziehung, weltbürgerliche Erziehung oder globale Ethik (BÜHLER 1996, S. 204; HAUBRICH 1994, S. 57-62; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 13/14).

Die Rolle des Raumes bzw. der räumlichen Dimension reduziert sich bei all diesen Komponenten des globalen Lernens auf eine bloße Perspektive, um die all diese oder weitere Komponenten erweitert werden (vgl. MARKUS u. a. 1995, S. 17; SCHREIBER u. a. 1997, S. 6/7), und konkretisiert sich vor allem über die Maßstabsebenen sowie die lokal-global-Vernetzung, die ihrerseits ja aber lediglich einen bestimmten Typ von Maßstabswechsel darstellt (vgl. hierzu auch später). Fast hat man den Eindruck, als bedürfe globales Lernen gar nicht der räumlichen Dimension.

Dies alles verwundert letztlich kaum. Denn zum einen wird der Begriff „global“ außer räumlich, nämlich im Sinne von „weltweit“, auch in sachlicher wie in personaler

Hinsicht interpretiert: in sachlicher Hinsicht im Sinne von ganzheitlich, holistisch, in personaler Hinsicht im Sinne der Einheit von Denken, Urteilen, Fühlen, Handeln usw. (vgl. BÜHLER 1996, S. 192, 195 sowie MARKUS u. a. 1995, S. 18 im Sinne des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ und so übernommen etwa von KROSS 1995, S. 5; 1997a, S. 14; 1997b, S. 149 oder FUCHS 1998a, S. 76/77). Wenn das kein Fall von Beliebigkeit ist! Zum anderen wurde das Konzept des „globalen Lernens“ im Kontext der Dritten Welt/Einen Welt in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit entwickelt und „als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK S. 10, auch S. 5 und 13 sowie SCHREIBER u. a. 1997, S. 6 und BÜHLER 1996, S. 6).

Sieht man von wenigen der angesprochenen Operationalisierungen globalen Lernens ab (zum Beispiel internationale Erziehung, weltbürgerliche Erziehung, globale Ethik), so drängt sich schon die Frage auf, inwiefern all jenes konstitutive Bestandteile von *globalem* Lernen sein sollen. Wie berechtigt diese Frage ist, zeigen mindestens MARKUS u. a. (1995) und SCHREIBER u. a. (1997) durch ihren o. g. Standpunkt, wonach globales Lernen keinen neuen Lernbereich darstellt, sondern nur eine Erweiterung der genannten Lernbereiche um die globale sowie auch zukunftsorientierte Perspektive. Mithin ist globales Lernen in diesem Verständnis ein Merkmal all jener Lernbereiche und nicht umgekehrt. Es ist ein Aspekt, der integriert in die genannten Lernbereiche, einem Unterrichtsprinzip gleich, berücksichtigt wird.

Dem kann man natürlich nicht vollends widersprechen: Denn global orientiertes Lernen muss sich ja in irgendwelchen Sachbereichen manifestieren, so dass es schon seine Berechtigung hat, globales Lernen derartigen Sachbereichen unterzuordnen. Ersteres wäre akzeptabel, letzteres hingegen kaum. Denn dem oben zitierten Verständnis von globalem Lernen zufolge geht es eben um Friedenserziehung, um Umwelterziehung, um Menschenrechtserziehung, um interkulturelles Lernen usw. Dies sind die eigentlich interessierenden Gegenstandsbereiche unterrichtlicher Auseinandersetzung, und die Globalität ist dann, insofern natürlich völlig zu Recht, eben nur eine mit diesen Gegenstandsbereichen verknüpfte Perspektive.

Auch lässt sich argumentieren: Globales Lernen ist per se raumbezogenes Lernen, eben auf der erdräumlich größten Maßstabsebene. So bleibt ja nur noch, dieses weltweit bezogene Lernen geeigneten Sachbereichen zu- oder unterzuordnen. Eine Operationalisierung des Raumbegriffs „global“ ist also gar nicht mehr nötig. Das wäre freilich ein recht schlichter Standpunkt, denn er machte in keiner Weise klar, wie die Globalität derartigen Lernens unterrichtlich oder curricular kognitiv aufgebaut wird. Wie aber gelingt es, die Globalität erdräumlicher Verhältnisse in kognitive Strukturen zu überführen? Wie kann globales Lernen also räumlich operationalisiert, aufgeschlüsselt werden? Worin liegt also der im engeren Sinne geographische Beitrag zum fächerübergreifenden globalen Lernen? Da die Diskussion hierüber wenig bis gar nichts aussagt, war die Idee, hierzu einen Vortrag anzubieten, vielleicht doch gar nicht so schlecht.

2 Räumliche Operationalisierung globalen Lernens

Wie lässt sich also globales Lernen räumlich operationalisieren? Den gedanklichen Ausgangspunkt dazu bildet der Umstand, dass globale Bezüge und Zusammenhänge geographischen Lernens nicht sozusagen von Natur aus existieren, sondern vom Lernsubjekt korrespondierend zu je bestimmten empirischen Gegebenheiten gedanklich, d. h. durch „konstruktive bzw. schematisierend-interpretatorische Aktivitäten“ des Gehirns (LENK 2001, S. 117) hergestellt, gewissermaßen konstruiert werden und folglich *Konstrukte* sind (vgl. auch VOLLMER 1998, S. 41). Entsprechend ist globales Lernen konstruktiv(istisch)es Lernen.

Welche empirischen Erdsachverhalte dabei zu einem globalen Konstrukt verknüpft werden, ergibt sich aus dem jeweiligen erkenntnisleitenden Interesse, definiert in der Regel durch das Unterrichtsthema. Da dies ebenso wie ohnehin jegliche Wahrnehmung, Beobachtung oder Erkenntnis stets selektiven, analytischen Charakter hat, ist auch jegliches globale Konstrukt notwendig *selektiver, analytischer* Natur. Weder aus sachlicher noch aus räumlicher Sicht können globale Konstrukte, wie in oben referierter Literatur mit schöner Regelmäßigkeit wiederholt, folglich ganzheitlich, holistisch sein. Gleichwohl kann man und muss man globale sachlich-räumliche Konstrukte als Ganzheiten betrachten, jedoch im Sinne interessegeleiteter, selektiv-analytischer Ganzheiten. Schon die scheinbar harmlosen Begriffe „Industrieländer“ oder „Permafrostzone“ als weltweit gedachte sachräumliche Konstrukte verdeutlichen dies.

Zugleich muss und kann selbst der Begriff „global“ stets nur selektiv, analytisch verstanden werden, mit Ausnahme allenfalls seines planetarisch-kosmologischen Korrelates. Bei operationaler Herangehensweise meint „global“ stets eine definierte, raumdistanziell verknüpfte weltweit dislozierte Elementmenge, welcher Art auch immer. Mithin ist ein globales Konstrukt kein flächendeckendes weltweites Kontinuum, sondern ein mit dem weltweiten Verbreitungsmuster einer dislozierten Elementmenge korrespondierendes *Diskontinuum* oder *Diskretum* (s. Abb. 1a und 1b: Das globale räumliche Konstrukt als Diskontinuum/Komposition).

Des weiteren stellt jedes globale Konstrukt, korrespondierend zu seinem empirischen Korrelat, aus kognitiver Sicht ein *sukzessive* entstehendes *Kompositum* dar. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass seine Entstehung nicht auf einen Schlag, sozusagen durch einen „big bang“ erfolgt, sondern durch sukzessive mentale Verknüpfung seiner empirischen Korrelate. Dabei sind diese ihrerseits ja zunächst selbst erst einmal gedanklich „hergestellt“ worden.

Räumliches Grund- oder Ausgangskonstrukt zur Herstellung globaler Konstrukte ist dabei die *räumliche Relation*. Im Falle dislozierter Erdsachverhalte, was ja der Regelfall ist, verbindet bzw. verknüpft oder vernetzt sie diese über die zwischen ihnen liegenden Distanzen hinweg zu einem diskontinuierlichen, diskreten globalen Ganzen. Auf diese Weise entsteht dann beispielsweise das System der Finanzmetropolen der Welt, das Konstrukt eines global agierenden Konzerns oder das Gesamt der mitelozeanischen Rücken. Diesem Regelfall globaler Konstrukte stehen nur wenige globale Konstrukte gegenüber, die als flächendeckende globale Kontinua interpre-

tiert werden können, wie etwa die Atmosphäre, die Lithosphäre oder die Geosphäre. In derartigen Fällen konstituieren räumliche Relationen Nachbarschaftsverhältnisse, räumliche Vergesellschaftung, Kontingenz oder auch räumliche Deckung. Da diese auf den ersten Blick kontinuierlichen globalen Konstrukte je nach Generalisierungsgrad in sich jedoch wiederum unterschiedlich heterogene Komposita sind, schließen sie in sich zugleich wieder dislozierte globale Konstrukte ein.

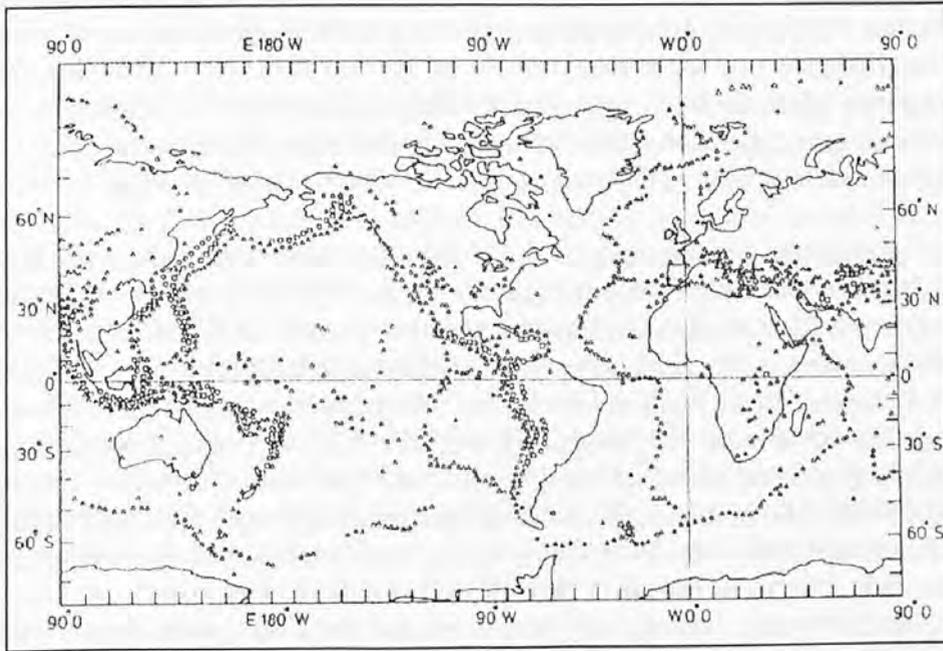


Abb. 1a (statisch): Die Erdbebengürtel der Erde (MEISSNER 1999, S. 66)

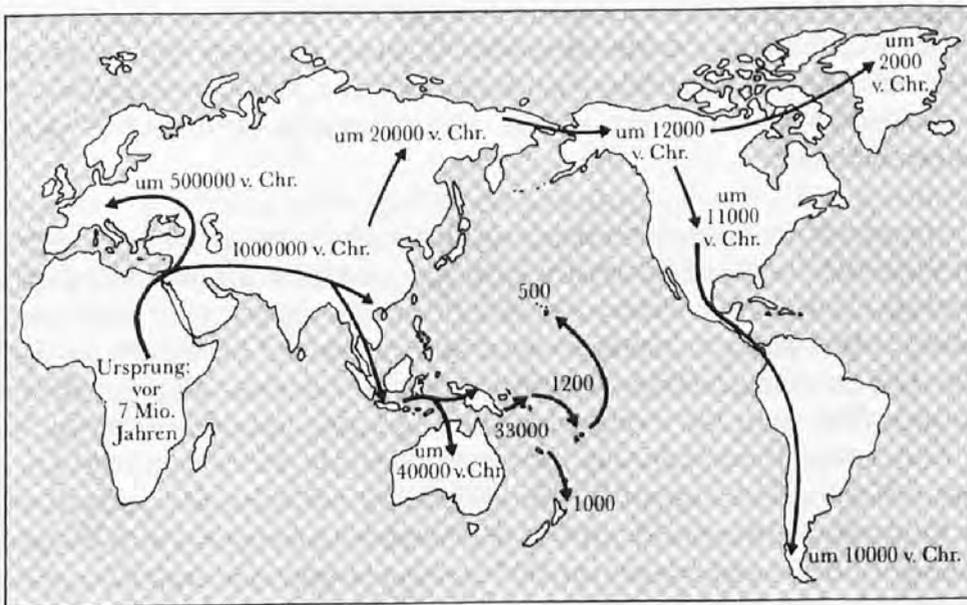


Abb. 1b (dynamisch): Die Ausbreitung der Menschheit über die Erde (DIAMOND 2001, S. 47)

Um von einem oder mehreren gegebenen Raumsachverhalten bzw. Lernobjekten nun mittels räumlicher Relationen zu globalen Vernetzungen und damit Konstrukten

zu gelangen, unterscheidet man zweckmäßigerweise zwischen statischen oder Zustandssystemen und dynamischen oder Verhaltenssystemen. Dabei sei für diesen Zusammenhang vernachlässigt, dass statische Systeme nur Momentaufnahmen dynamischer Systeme (z. B. die augenblickliche Struktur einer sich permanent weiterentwickelnden Siedlung oder der augenblickliche Zustand eines Vereisungsprozesses) und mithin auch in diesem Sinne schon Konstrukte sind. Gemessen an menschlichen Zeitmaßstäben und vor allem Wahrnehmungs- und Lern- bzw. Erkenntnismodalitäten ist diese Unterscheidung jedoch gleichwohl vertretbar und vor allem hilfreich. Hilfreich und bedeutungsvoll ist sie für den hier interessierenden Zusammenhang vor allem deshalb, weil man auf diese Weise erste Hinweise erhält, wie man von einem gegebenen statischen oder dynamischen Raumsachverhalt mittels räumlicher Relationen zu globalen Systemen bzw. Konstrukten gelangt.

Im Falle *statischer Systeme* als unterrichtlichen Ausgangsobjekten werden derartige räumliche Relationen nämlich unter klassen- bzw. begriffslogischen Gesichtspunkten hergestellt. Man verknüpft Elemente vor allem derselben Klasse über räumliche Distanzen hinweg, z. B. große Stromsysteme, bedeutende Erdölgebiete, Hauptstädte, tertiäre Gebirge, urbane Ballungsräume. In Abhängigkeit von der begrifflichen Weite, also von Inhalt und Umfang der jeweiligen Klasse, sowie vom Generalisierungsgrad kann diese Verknüpfung auf verschiedenen klassenlogischen Hierarchieebenen erfolgen. Geht man z. B. von Gebirgen überhaupt statt nur von Faltegebirgen aus, so stellt man auf dem hierarchiehöchsten Niveau räumliche Verknüpfungen her, die dann die größte globale Reichweite und zugleich Dichte besitzen. Je weiter hierarchieabwärts die Verknüpfung immer speziellerer Gebirgsarten bzw. -typen erfolgt, desto geringer werden Reichweite und Dichte des entstehenden Netzes, weil der begriffliche Inhalt stets spezieller und der damit korrespondierende Umfang stets kleiner wird, wie dies beispielsweise die hierarchische Abstufung Hochgebirge, subduktive Hochgebirge, tertiäre subduktive Hochgebirge demonstriert. Räumliche Relationen, die auf diese Weise zwischen den Elementen statischer Systeme hergestellt werden, sind dann allesamt *Lagerrelationen*. Determiniert sind sie durch die Plätze bzw. Lokalisationen der dem jeweils interessierenden statischen System angehörigen Elemente.

Außer innerhalb derselben kann man natürlich auch *zwischen* verschiedenen statischen Systemen räumliche Relationen herstellen, und zwar auf begriffslogisch bzw. klassenlogisch unterschiedlichen Ebenen. Erkenntnisträchtig wäre z. B. die Verknüpfung erdgeschichtlich junger subduktiver Gebirgs- und Inselketten mit Tiefseegräben. Die dabei augenfällig werdende weltweite räumliche Nachbarschaft bzw. Korrelation führt dann fast zwingend zu der Frage nach dem Warum dieser räumlichen Korrelation. Darüber hinaus kann man räumliche Relationen natürlich auch von statischen zu dynamischen Raumsachverhalten herstellen und auch so zu globalen Konstrukten gelangen, die zudem didaktisch höchst ergiebig sein können. Um am Beispiel der Gebirgssysteme zu bleiben, könnte man von diesen als statischen Raumsachverhalten Lagebeziehungen zu dynamischen klimatischen oder hydrologischen Systemen herstellen, um auf diesem Wege wiederum kausale Wirkungszusammenhänge aufzudecken.

Wie verhält es sich nun mit der Herstellung räumlicher Relationen im Falle *dynamischer Systeme*? Da sich auch derartige Systeme klassen- oder begriffslogisch systematisieren lassen, können räumliche Relationen hier natürlich nach denselben Grundsätzen hergestellt werden wie für statische Systeme vorgeschlagen. Doch wird man dynamischen Systemen und dem, was sie auszeichnet, damit nicht gerecht. Denn bei ihnen handelt es sich ja um Verhaltens- oder Wirkungssysteme. Und neben den Binnenwirkungen sind in dem hier interessierenden Kontext vor allem die häufig global reichenden Außenwirkungen von besonderem Interesse.

Hinweise auf die Herstellung räumlicher Relationen innerhalb oder außerhalb dynamischer Systeme erhält man nun unmittelbar, indem man Richtung und Ziel der Ausbreitung von Verhaltens- oder Wirkungsweisen verfolgt. So lassen sich die funktionalen Verflechtungen innerhalb und außerhalb global agierender Konzerne verfolgen, räumlich kodieren und zu einem global reichenden Verflechtungsnetz zusammenfügen. Gleiches gilt für das dynamische System des weltweiten Luftverkehrs. In beiden Fällen kann man von den systeminternen globalen Vernetzungen zu außengerichteten Wirkungen und Vernetzungen gelangen, etwa indem man die Wirkungen weltweit operierender Konzerne auf die jeweiligen Arbeitsmärkte, auf Welt handelsströme, auf die jeweiligen Volkswirtschaften usw. untersucht und räumlich verknüpft oder im Falle der Flugbewegungen ganz besonders auch ökologische Außenwirkungen, etwa über die dabei abgegebenen Schadstoffe oder in Gestalt der verursachten Bewölkungen und deren Folgen für den Strahlungshaushalt der davon betroffenen Gebiete usw., räumlich weitreichend erfasst und vernetzt. Dynamische Systeme des physischen Milieus, deren vor allem außengerichtete Wirkungs- und Verhaltensweisen sich bis zur globalen Weite verfolgen und zu global reichenden räumlichen Netzen verknüpfen lassen, sind etwa atmosphärische Zirkulationssysteme, das El Niño-Phänomen, Meeresströmungen, Tsunamis, Vulkanausbrüche, Sandstürme, plattentektonische Prozesse usw. Auch aus dem Interaktionsfeld Mensch-Natur gibt es zahlreiche wohlbekannt global wirksame dynamische Systeme wie etwa Bodenerosion und Staubstürme, Reaktorkatastrophen, Havarie von Öltankern, brennende Ölquellen u. ä.

Die räumliche Kodierung derartiger bis zur globalen Weite reichender Verhaltens- und Wirkungsverknüpfungen spiegelt dann die Ausbreitung bzw. Verlagerung der jeweiligen Outputs bzw. Inputs zwischen ihren Quell- und Ziel-Orten oder -Gebieten bzw. die chorische Struktur der Distanzüberwindung jener zwischen diesen wider. So haben räumliche Relationen in oder zwischen dynamischen Systemen, ebenso natürlich zwischen diesen und statischen Systemen, den Charakter von *Verlagerungs- oder Ausbreitungsrelationen*.

In beiden Fällen, im Falle statischer wie im Falle dynamischer Systeme, wird die globale Reichweite der jeweiligen räumlichen Relationen allerdings meist nicht durch einen einzigen Verknüpfungsschritt erreicht. Vielmehr stellen die jeweiligen Einzelverknüpfungen so etwas wie Schritte, Etappen dar. Erst eine ganze Sequenz oder Kette von Einzelverknüpfungen führt zu dem klassenlogischen statischen bzw. verhaltens- oder wirkungsbedingten dynamischen globalen Konstrukt.

Doch so weit sind wir – auch – beim jetzigen Stand der Überlegungen noch nicht, wengleich davon immer schon die Rede war. Denn nur räumliche *Relationen*, wengleich bis hin zur globalen Weite, nachzuzeichnen bedeutet, auf der elementaren Verknüpfungsebene stehen zu bleiben. Die auf diesem Verknüpfungsniveau entstehenden Gebilde stellen noch nicht eigentlich globale Konstrukte im Sinne geschlossener, wengleich selektiver globaler Ganzheiten dar. Vielmehr gleichen sie eher additiven statt durch einen schlüssigen raumsachgesetzlichen Kalkül gekennzeichneten Ganzheiten. Um aber derartige globale räumliche Konstrukte herzustellen, ist es erforderlich, die elementaren räumlichen *Relationen* zu komplexen räumlichen *Strukturen* zu verknüpfen, die dann zugleich als Manifestationen ihnen zugrunde liegender Raumsachgesetzlichkeiten interpretiert werden können. Erst derartige global reichende Strukturen können dann auch als lernlogische Ganzheiten, als kognitive Konstrukte oder Schemata verstanden bzw. in solche überführt werden und zugleich als solche fungieren. Erst dadurch wird auch das dauerhafte Behalten, die raum- oder sachlogische Reproduzierbarkeit ermöglicht ganz im Unterschied und Gegensatz zu den ihnen zugrunde liegenden Einzelfakten und Einzelrelationen (vgl. AUSUBEL 1974, I, S. 137; BRUNER 1973, S. 25, 36, 43; FUCHS 1983, S. 383/384; SPITZER 2002, S. 76). Konkret manifestieren sich derartige räumliche Strukturen dann in je bestimmten globalen räumlichen Mustern (s. Abb. 2a und 2b: Das globale Konstrukt als räumlich strukturierte Ganzheit).

Derartige weltweite räumliche Strukturen zu identifizieren, zu erkennen und zu klassifizieren, fällt im Falle statischer Systeme nicht sonderlich schwer. Vor allem im physischen Milieu ist die globale chorologische Gesetzlichkeit deutlich ausgeprägt; aber auch im anthropogenen Milieu sind globale Konstrukte belegt. Elementare globale Strukturen liegen beispielsweise vor im Falle von Zonen, Gürteln, Sphären, Hemisphären, Gradienten, dualen Verhältnissen, Netzen. Komplexere Strukturen treffen wir im Falle von Serien, Catenen, Symmetrien, Feldern an. Erneut komplexere global reichende räumliche Strukturen stellen dagegen mehrgipflige Gradienten, Hierarchien, Geoökozonen, Landschaftsgürtel, Entwicklungsstufen, Kulturräume, geopolitische Einflussphasen dar.

Die meisten dieser für statische Systeme genannten Ordnungsstrukturen lassen sich auch für dynamische Systeme verifizieren, so z. B. Hemisphären, Netze, Hierarchien, Gradienten, Kulturräume. Nur wenige global reichende räumliche Strukturen sind speziell für dynamische Systeme typisch, wie etwa Wellen- oder Mäanderstrukturen an Luftmassenfronten oder bei Meeresströmungen, konzentrische Strukturen etwa bei Zyklonen oder Antizyklonen sowie als Ausbreitungsmuster von seismischen oder von Tsunamiwellen, Konvektionszellen asthenosphärischer, hydro-sphärischer oder atmosphärischer Zirkulationssysteme, lineare oder kurvige Bandstrukturen der Ausbreitungsweise vulkanischer Aerosole oder der globalen Hauptschiffahrts-, -luftverkehrs- oder -kommunikationsströme.

Soweit Strukturen dynamischer Systeme nicht nur augenblickliche oder kurzzeitige Ereignisse repräsentieren, sondern länger anhaltende Folgen von in Phasen gegliederten und in einem strukturierten raumzeitlichen Zusammenhang stehenden Ereignissen widerspiegeln, handelt es sich um räumliche *Prozesse* (vgl. KÖCK 2002). Interessante global reichende Beispiele hierfür sind in der Regel hierarchieabwärts

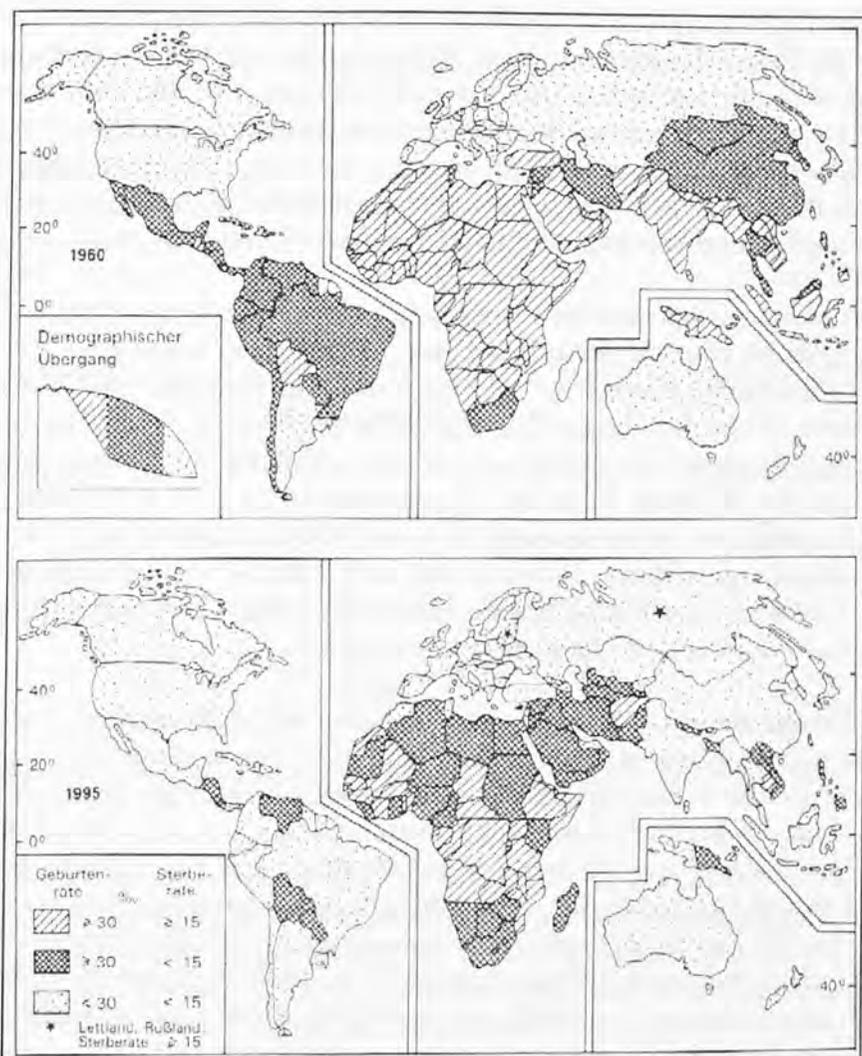


Abb. 2a (statisch): Stand des demographischen Übergangs 1960 und 1995 (BÄHR 1997, S. 253)

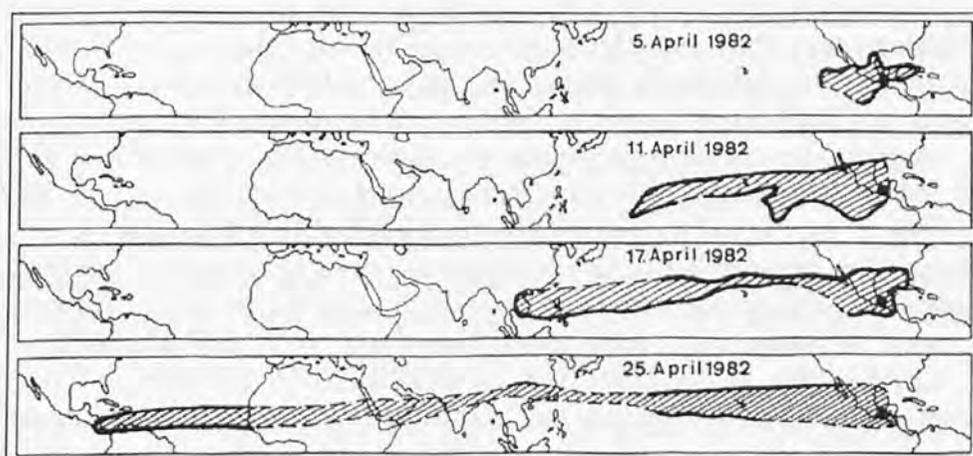


Abb. 2b (dynamisch): Ausbreitung der Aerosolwolke des El Chichon (Mexiko 1982) in ca. 24 km Höhe (LABITZKE 1992, S. 198 (nach Matson/Robock 1984))

verlaufende Diffusionsprozesse, die Ausbreitung der Menschheit oder des Städtewesens über die Erde, Migrationsprozesse, Kolonisierung und Dekolonisierung, der Industrialisierungsprozess (sofern man ihn nicht als einen Fall von Diffusionsprozessen versteht), der wirtschaftssektorale Transformationsprozess in seinem weltweiten Verlauf, die sozioökonomische Globalisierung überhaupt, Vereisungsprozesse einschließlich ihrer Begleiterscheinungen, globale plattentektonische Divergenzen und Konvergenzen mit großräumigen Umbildungen von Kontinenten und Ozeanen.

Gesondert anzusprechen sind der Planet Erde wie auch das Sonnensystem als eigenständige Systeme oder als Subsysteme des Kosmos bzw. kosmischer Teilsysteme sowie als Resultanten kosmischer oder planetarischer Prozesse. Man muss hierbei nicht wieder, wie es vor einiger Zeit HAUBRICH (1994, S. 55) mit Bezug auf die Stellung des Menschen im Universum tat, den „Achtung vor Kosmos und Schöpfung“-Topos der 50er/60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts reaktivieren. Schon ein sachangemessenes, relativierendes Erd- und Selbstverständnis wird nur vor dem Hintergrund übergeordneter planetarischer wie kosmischer Zusammenhänge erreichbar. Und auch darauf hinzuarbeiten müsste unstrittiges Ziel geographischen und zumal globalen Lernens im Geographieunterricht sein.

Für den Erschließungsmodus derartiger statischer wie dynamischer Strukturen ist dann, wie bereits angedeutet, außer dem bloß *deskriptiven* Nachvollzug vor allem die *kausale* Rekonstruktion erforderlich. Erst wenn die Ursachen derartiger globaler Strukturen verstanden sind, werden diese auch als globale räumliche Konstrukte gedanklich handhabbar, logisch rekonstruierbar. Zusätzlich zur rückwärtsgewandten Kausalrekonstruktion bietet sich natürlich auch, gewissermaßen als deren logische Umkehr, der Blick in die Zukunft, die *prognostische* Perspektive der Betrachtung also an. Daneben spielt selbstverständlich auch die *technologische* Betrachtung eine Rolle, die Identifizierung von Problemen und Entwicklung von Problemlösungen also. Fasst man das bisher Gesagte zusammen, so ergibt sich die in Abb. 3 aufgezeigte Struktur.

Den Ausgangspunkt bilden Systeme, unterschieden nach statischen und dynamischen Systemen. Im ersteren Fall werden Lagerrelationen, im letzteren Ausbreitungs- oder Verlagerungsrelationen schrittweise zu globalen Strukturen und damit Konstrukten verknüpft. Verbunden hiermit sind dann die kognitiven Operationen bzw. Strategien des Denkens in räumlichen Relationen, Strukturen, Prozessen und Systemen. Integriert darin kommt permanent die Strategie des räumlichen *Maßstabs-*, besser jedoch *Dimensions-* oder *Größenebenenwechsels* zum Tragen (vgl. BÜCHNER 1996, S. 11; GEIGER 1986; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 16). Der Maßstabs- bzw. genauer *Betrachtungsmaßstabswechsel* ist dann die Folge des Größenstufenwechsels. Andererseits wird ersichtlich, dass die in diesem Kontext wie auch sonst vielstrapazierte *lokal-global-Vernetzung* (vgl. ENGELHARD 1995, pass.; KROSS 1991, S. 40; 1995, S. 7; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 9, 16) zum einen einen bestimmten Fall oder Typ von Größen-/Dimensionsstufenwechsel darstellt, dass sie zum anderen überhaupt erst möglich ist *nach* erfolgtem Aufbau eines globalen räumlichen Konstrukts. Eine irgendwie gedachte Verknüpfung eines lokalen mit einem globalen Konstrukt bliebe diffus, voroperational, thematisch irrelevant, wenn letzteres nicht bereits zuvor besteht oder aufgebaut wird,

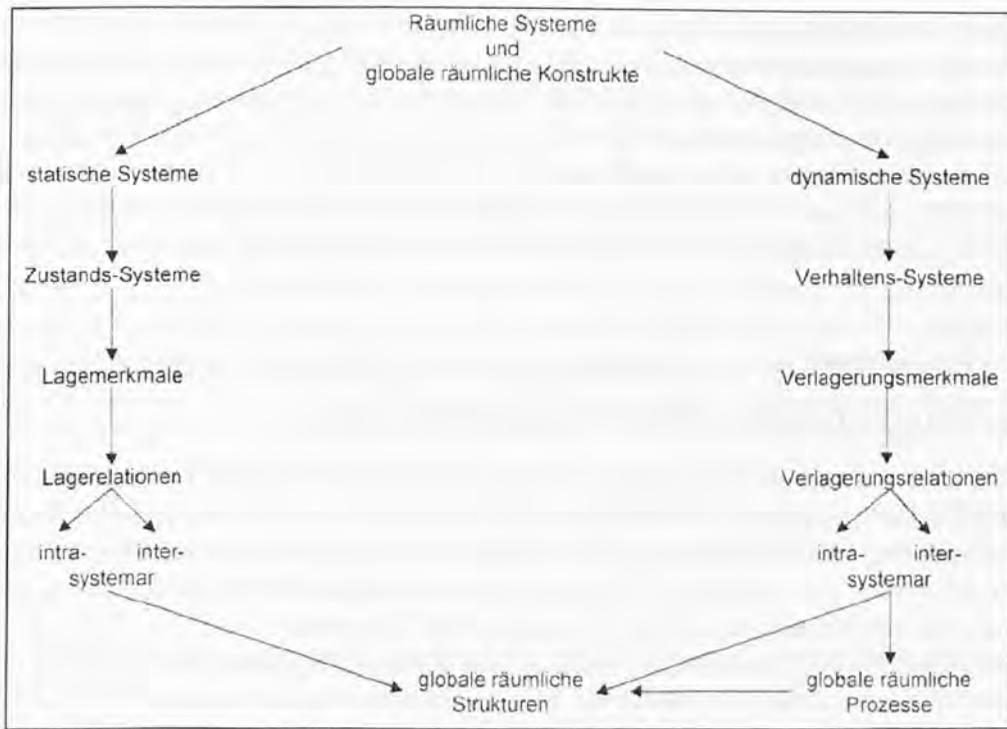


Abb. 3: Räumliche Systeme und globale räumliche Konstrukte (eigener Entwurf, Graphik: Reck)

da es als Bezugsobjekt der Verknüpfung andernfalls ja schlichtweg nicht existiert. Diesem Maßstabswechsel in der Vertikalen entspricht als weitere permanent zu realisierende Strategie das *Generalisieren* in der Horizontalen. Erkenntnistheoretisch entspricht dies der Induktion. Geht man den umgekehrten Weg, leitet man also aus dem globalen Ganzen etwa ein lokales Teilsystem ab, so handelt es sich um Deduktion.

Da derartige kognitive Operationen und somit das globale Lernen bzw. Denken nun aber, wie eingangs erwähnt, keinen eigenständigen Gegenstandsbereich des Geographieunterrichts bilden, da sich beides vielmehr, planbar wie unplanbar bzw. geplant wie ungeplant, nach Maßgabe der jeweils interessierenden Sachverhalte mehr oder weniger permanent wie auch durch die gesamte Schulzeit hindurch ergibt oder ergeben kann, kommt dem globalen Lernen wie auch Lehren der Status eines *Unterrichtsprinzips* zu (vgl. FUCHS 1998b, S. 9; KÖCK/SCHWAN 2000, S. 8). Demnach ist es immer dann, wenn es aus der Sicht des jeweiligen Raumsachverhalts geboten ist, globale Bezüge herzustellen, Aufgabe des Lehrers oder ggf. spontanes Bedürfnis der Lerner, vom jeweils interessierenden Raumsachverhalt zu globalen Zusammenhängen und damit korrespondierenden räumlichen Konstrukten weiterzuschreiten.

Allerdings ist dies mit flüchtiger Erwähnung nicht getan. Im Falle ungeplanter und dann *funktionaler* Herstellung globaler Zusammenhänge wird man die eigentlich erforderliche Erschließungstiefe, schon von den Umständen her, kaum erreichen können. Doch muss daneben der *intentionale* Aufbau globaler Konstrukte treten, und zwar immer dann, wenn dies gemäß Curriculum geplant möglich und sachlich be-

gründet sowie didaktisch sinnvoll ist. Dass dabei natürlich auch der Determinante Lerner Rechnung zu tragen ist, versteht sich. In derartigen Fällen muss in systematischer und geordneter Weise auf globale Konstrukte statischer oder dynamischer Art hingearbeitet werden, muss die Erschließung der globalen Struktur zur Hauptsache werden und nicht, wie dies im Zusammenhang mit dem Transfer wohl recht verbreitet ist, Nebensache oder Anhängsel bleiben. Andernfalls wird die globale Struktur nicht zum kognitiven Schema, das dann als Assimilationsschema fungieren könnte.

3 Hemmnisse raumbezogenen globalen Lernens und Möglichkeiten ihrer Überwindung

So einfach und selbstverständlich, wie dies nun scheinen mag, ist der kognitive Aufbau globaler Konstrukte, die kognitive Konstruktion weltweiter räumlicher Vernetzungen jedoch nicht. Unabhängig von allen üblichen lehr- oder lerntheoretischen, institutionellen oder sonstigen Hemmnissen und zusätzlich zu diesen stehen dem vorab und gewissermaßen a priori *grundsätzliche Hemmnisse* entgegen. Diese liegen in der evolutionär gewordenen geistigen Ausstattung des Menschen begründet. Für diesen Zusammenhang ist vor allem die räumliche Hier- und ergänzend die zeitliche Jetzt-Prägung menschlichen Denkens und Verhaltens von grundlegender Bedeutung mit der Folge prinzipiell mangelnder Fähigkeit zu global reichendem abstraktem und zumal komplexem räumlichen Denken. Dieses evolutionäre Hemmnis haben ausführlich etwa BOSSELMANN (1992), DÖRNER (1975; 1989), KÖSTERS (1993), VERBEEK (1998) und WUKETITS (1993) dargestellt. Im Kontext globalen Lernens haben zumindest SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2000, S. 7/8) darauf hingewiesen, und im Kontext geosystemischen sowie vor allem des Umweltverhaltens vor allem KÖCK/GEIGER (1998) und KÖCK (2000; 2003).

Da der je individuelle Lebensraum menschheitsgeschichtlich über die größte Zeit hinweg auf eine räumlich begrenzte Umwelt mit meist überschaubarer, einfacher Struktur begrenzt war, hat sich in Wechselwirkung damit menschliches Denken speziell hinsichtlich seiner hier interessierenden raumbezogenen Komplexität und Abstraktheit eben nur bis zu unteren bis mittleren Leistungshöhen entwickelt. In Relation zu heutigen global und dazu noch komplex vernetzten und immer auch in die Zukunft weisenden erdräumlichen Zusammenhängen beruhen unser Denken und Erkennen mit WUKETITS (1993, S. 59) auf „archaischen Strukturen“, befinden sie sich mit KÖSTERS (1993, S. 356) in einer „anachronistischen biotischen Verfassung“. Besonders krass ist diese Kluft zwischen der Komplexität der Welt auf der einen und der Begrenztheit menschlichen Denkvermögens auf der anderen Seite im Kontext dynamischer Verhaltenssysteme, zumal unmittelbare Beobachtung irgendwelcher Fernwirkungen hierbei meist unmöglich ist oder irgendwo beobachtete Wirkungen häufig zeitlich weit zurückreichend auf früher einmal wirksame Ursachen zurückgeführt werden müssen (wie dies beispielsweise im Bleivorkommen im grönländischen Eis aus der Römerzeit bekannt ist).

Nun muss man diese evolutionär gewordenen Hemmnisse allerdings nicht fatalistisch als unabänderliches Schicksal hinnehmen. Zwar können wir „mit einem gnädigen Sprung der Evolution nicht rechnen“ (KÖSTERS 1993, S. 374), vielmehr müs-

sen wir von einem langen „mentalens Bremsweg“ ausgehen (EICHLER 1993, S. 27). Doch kann der Geographieunterricht in kleinen Schritten zur Überspielung oder zum Abbau derartiger Hemmnisse beitragen. So sehen es auch SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2000, S. 8): „Durch Sprache und abstraktes Denken und damit durch Lernen“, so die beiden Autoren, „können wir die mangelhafte spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich, die Schwierigkeiten mit dem Erkennen abstrakt vermittelter, sinnlich nicht wahrnehmbarer Problemzusammenhänge, mit ungewollten Nebenfolgen, mit komplizierten Wechselwirkungen, mit Wahrscheinlichkeiten und mit neuen Qualitäten kompensieren.“ Mit speziellem Blick auf die Globalisierung sehen SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2000, S. 8 und 9) zwei Möglichkeiten, die Diskrepanz zwischen potentiell überfordertem Lernsubjekt und der komplexen globalisierten Welt als Lernobjekt zu überwinden, und zwar zum einen durch „*Erhöhung der Eigenkomplexität*“ durch Lernen „über die Entwicklung zur Weltgesellschaft und die Globalisierung“ mit dem Ziel, mit dieser Globalisierung und ihren komplexen Auswirkungen in differenzierter Weise umgehen zu lernen, zum anderen durch „*Reduzierung der Außenkomplexität*“.

Was letzteres betrifft, so ist die Reduktion erdräumlicher Komplexität und speziell hier dann der global reichenden Konstrukte in Geographiedidaktik und Geographieunterricht ja gang und gäbe. Dabei spielt seit den 1970er Jahren die Modellbildung eine wesentliche Rolle. Nicht Systemdenken reduziert, wie vielfach behauptet, Komplexität; eher ist das Gegenteil der Fall, insofern dadurch die vielfältigen Verflechtungen und Strukturen innerhalb wie zwischen erdräumlicher/-n Gegebenheiten differenziert aufgedeckt werden. Erst die Abbildung der den komplexen globalen Strukturen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeit durch formale und vor allem graphische Modelle reduziert Komplexität. Und so müssen auch Systeme selbst durch Transformation in oder Reduktion auf die in ihnen enthaltenen Modellstrukturen in ihrer Komplexität reduziert werden.

Unmittelbar verbunden mit der Modellbildung und zugleich Voraussetzung für sie ist als weitere Strategie der Komplexitätsreduktion die „Extraktion der Gesetzmäßigkeit aus der realen Welt“ (RIEDL 1980, S. 179) vonnöten. Und dies nicht nur als Reaktion auf die komplexe und in der Wahrnehmung abstrakte Welt, sondern auch als Maßgabe unseres Gehirns selbst. Nach SPITZER (2002, S. 75) sind Gehirne geradezu „Regelextraktionsmaschinen“, sind sie geradezu „auf das Lernen von Allgemeinem aus“ (S. 76). „Soll das Lernen uns zum Leben befähigen, sollen wir also für das Leben lernen, geht es in aller Regel um solche *allgemeinen* Kenntnisse, um Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (S. 78). Mit SPITZER muss man ein Gehirn als ein „System verstehen, das allgemeine Strukturen der Umgebung aus einer begrenzten Menge an Daten schätzt, d. h. aufgrund einer mehr oder weniger großen empirischen Basis vorhersagt“ (S. 278). Für unser Problem aber bedeutet dies, und damit in völliger Übereinstimmung mit der prinzipiellen allgemeingeographischen Grundkonzeption des Geographieunterrichts, schlichtweg das zu tun und fortzusetzen, was die Gehirne der Lernenden ohnedies und ohne Aufforderung tun, nämlich aus der Welt planmäßig erdräumliche Gesetzmäßigkeit herauszufiltern. Indem wir dies tun, reduzieren wir automatisch Komplexität, insofern jedes Gesetz analytischen Charakter hat. Da mittels des jeweiligen Gesetzes, mittels der jeweiligen Regel Unmengen von Einzeldaten determiniert sind, können diese über denselben Kalkül verstanden, be-

halten und sachlogisch reproduziert wie auch prognostiziert werden. Also kommt es darauf an, die jeweils interessierenden globalen Konstrukte als Manifestationen raumgesetzlicher Zusammenhänge zu verstehen.

Wenngleich es fast schon tautologisch ist, so sei an dieser Stelle gleichwohl noch einmal darauf hingewiesen, dass auch das weiter vorne angesprochene Verknüpfen räumlicher Relationen zu räumlichen Strukturen und im Falle dynamischer Systeme zu räumlichen Prozessen Komplexitätsreduktion darstellt und wiederum unter Bezug vor allem auf SPITZER (2002, pass.) und BRUNER (1973, pass.) eine lernphysiologische wie lernpsychologische Grundoperation des Gehirns darstellt. Das aber ist lange schon geographiedidaktische Selbstverständlichkeit.

Parallel zu dieser Reduktion der Außen- oder Objektkomplexität als Hilfe zum Verständnis globaler Strukturen ist auch die Eigenkomplexität des Lernsubjektes weiterzuentwickeln. Wie das menschliche Gehirn mit SPITZER (2002, S. 21, 34) sozusagen von Hause aus ständig auf der Suche nach Neuem ist und Neues abspeichert, d. h. „eine neuronale Repräsentation“ des Neuen ausbildet, so kann diese Disposition auch gezielt zur Erhöhung der Subjektkomplexität eingesetzt werden. Im Sinne PIAGETS und seiner Äquilibrationstheorie (1976) kommt es darauf an, ständig neue Akkommodationsprozesse zu ermöglichen, zu provozieren, anzustoßen; denn hierbei passt das Lernsubjekt seine bereits vorhandenen kognitiven Schemata, die sogenannten Assimilationsschemata, da nicht hinreichend, der neuen Struktur an, erweitert es somit sein Repertoire an kognitiven Schemata. Assimilationsprozesse führen dagegen nicht zur Erweiterung kognitiver Strukturen, sondern lediglich zur Bestätigung, Festigung, bringen also keinen Zuwachs an kognitiver Komplexität. Indem das häufige Neue häufige Akkommodationsprozesse auslöst, wächst somit automatisch das Spektrum gespeicherter kognitiver Schemata und somit die Möglichkeit, zunehmend komplexere Weltsachverhalte zu erfassen.

Dass natürlich auch der Übung und Sicherung, also den Assimilationsprozessen erhebliche Bedeutung beizumessen ist, kann man vor allem bei ROBERTSON (2001, S. 212-214, 221) nachlesen. Jedoch wird Komplexität dabei eben nicht gesteigert, sondern nur gesichert. Zwangsläufig aber wächst auch mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit und in der Anwendung von kognitiven Strukturen die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung wiederum komplexerer globaler Konstrukte.

Wesentlich für die Erhöhung der Eigen- oder Subjektkomplexität ist des weiteren das Systemdenken (vgl. KÖCK 1985). Systemdenken bedeutet, wie bereits erwähnt, ja gerade nicht, die Komplexität der Welt zu reduzieren, sondern ihr nachzuspüren, Wirkungen und Rückwirkungen überhaupt erst einmal und dann so differenziert wie möglich zu erfassen, um so gerade auch räumliche wie zeitliche Fernwirkungen verstehen und darüber hinaus als zwingend erkennen zu können. Verbunden hiermit ist dann erst in zweiter Linie die Reduktion der systemaren Komplexität, um nicht im Wust der Einzelwirkungen zu versinken, sondern diese zu einem gesetzesbestimmten strukturierten Ganzen verknüpfen zu können.

In beiden Fällen, im Falle der Reduktion von Weltkomplexität ebenso wie im Falle der Erhöhung der Subjektkomplexität, kann der Computereinsatz, vor allem mittels

Simulationen, erhebliche Unterstützung bieten. Wichtig ist dabei jedoch, Simulationen lerntheoretisch effektiv aufzubauen, andererseits interaktiven Umgang mit Daten und Ereignissen zu ermöglichen, damit die Lernenden so selbstständig und aktiv wie möglich am Simulationsprozess teilhaben können oder gar zum Akteur in ihm werden.

Verbunden mit diesen Grundstrategien zur Bewältigung der beschränkten kognitiven Möglichkeit im Umgang mit globaler Komplexität ist zwangsläufig das Arbeiten an der Behebung des Abstraktionsdefizits. Denn jegliches globale und vor allem komplexe Konstrukt ist automatisch ein abstraktes Konstrukt. Und arbeitet man an der Behebung des Komplexitätsdefizits, so arbeitet man automatisch auch an der Behebung des Abstraktionsdefizits. Speziell auch die mit der formalen, wenngleich überwiegend graphischen, dosiert jedoch auch mathematischen Modellbildung zwangsläufig verbundene permanente Abstraktionsleistung stellt einen Beitrag zur Behebung dieses Problems dar.

Damit im Geographieunterricht nun aber erfolgreich am Abbau der erwähnten Hemmnisse zum Verständnis globaler räumlicher Systeme und Konstrukte gearbeitet werden kann, scheint ein Abbau von Hemmnissen ganz anderer Art und Provenienz erforderlich zu sein: der Hemmnisse nämlich, überhaupt am Abbau der bezeichneten Hemmnisse arbeiten zu wollen! Dass letzteres weder begründet noch verantwortlich ist, zeigt schon die Tatsache, dass „bis zum 9./10. Lebensjahr rund 50 % und bis zum 12.-14. Lebensjahr ungefähr 80 % der Raumvorstellungsfähigkeit (gemessen an den Leistungen von Erwachsenen) entwickelt“ sind (ROST 1977, S. 47).

4 Zusammenfassung

Eingangs wird dargelegt, dass die räumliche Dimension im Kontext des globalen Lernens lediglich die Rolle einer Perspektive spielt, um die die eigentlich interessierenden Komponenten wie Friedenserziehung, Umwelterziehung, Menschenrechtserziehung, interkulturelles Lernen und weiteres mehr erweitert werden. Entsprechend wird auch keine Mühe auf die Operationalisierung der räumlichen Dimension verwandt, mittels derer ja überhaupt erst globale Vorstellungen von primär interessierenden Sachbereichen aufgebaut werden können. Um diese Operationalisierung der räumlichen Dimension des globalen Lernens aber geht es in diesem Beitrag. Als dafür geeignete Konstrukte werden räumliche Relationen, Strukturen und Prozesse angesehen und hinsichtlich ihres Zustandekommens und ihrer Handhabung differenziert operationalisiert. Weiterhin werden Hemmnisse raumbezogenen globalen Lernens wie vor allem die Abstraktheit und Komplexität globaler räumlicher Konstrukte sowie die in Relation dazu unzureichende kognitive Leistungsfähigkeit des Menschen aufgezeigt und Möglichkeiten ihrer Überwindung vorgeschlagen.

Literatur

- AUSUBEL, D. P. (1974): Psychologie des Unterrichts. Bd. 1. Weinheim u. a.
BÄHR, J. (1997): Bevölkerungsgeographie. 3. Aufl. Stuttgart.

- BOSSELMANN, K. (1992): Im Namen der Natur. Der Weg zum ökologischen Rechtsstaat. Darmstadt.
- BRUNER, J. S. (1973): Der Prozeß der Erziehung. 3. Aufl. Berlin u. a.
- BÜCHNER, H.-J. (1996): Globales Lernen und Umwelterziehung als Leitimpulse einer Neuorientierung des Geographieunterrichts. In: Impulse zur Fachdidaktik Geographie. Beispiele aus der Kooperation Universität – Studienseminar – Schule. S. 8-20 (= PZ-Information, Bd. 17).
- BÜHLER, H. (1996): Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt a.M.
- DIAMOND, J. (2001): Arm und Reich. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- DÖRNER, D. (1975): Psychologisches Experiment: Wie Menschen eine Welt verbessern wollten ... In: Bild der Wissenschaft, Jg. 12, H. 2. S. 48-53.
- DÖRNER, D. (1989): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek.
- EICHLER, H. (1993): Ökosystem Erde. Der Störfall Mensch – eine Schadens- und Vernetzungsanalyse. Mannheim u. a.
- ENGELHARD, K. (1995): „Eine Welt“ oder „Keine Welt“ ist keine Alternative. In: BÜNSTORF, J./KROSS, E. (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Gotha. S. 107-118.
- FORGHANI, N. (2001): Globales Lernen: die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck u. a.
- FUCHS, G. (1983): Das Topographie-Problem im heutigen Geographieunterricht als Folge des fachdidaktischen „Maßstabs-Wechsels“. In: ERIKSEN, W. (Hrsg.): Studia Geographica. Festschrift Wilhelm Lauer zum 60. Geburtstag. Bonn. S. 377-392 (= Colloquium Geographicum, Bd. 16).
- FUCHS, G. (1998a): „Global denken lernen“ – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: FLATH, M./FUCHS, G. (Hrsg.): „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha. S. 66-84.
- FUCHS, G. (1998b): Globalisierung – (mehr als) Wirtschaft ohne Grenzen. In: Praxis Geographie, Jg. 20, H. 7-8. S. 4-10.
- GEIBERT, H. (1995): Globales Lernen in der Topographie. In: Geographie heute, Jg. 16, H. 134. S. 16-19.
- GEIGER, M. (1986): Die räumlichen Bindungen des Menschen. Folgerungen für die Lehrpläne der Sekundarstufe I. Grundlagen der Geographiedidaktik. In: Geographische Rundschau, Jg. 38, H. 9. S. 595-601.
- GEIGER, M. (1995): Zukunftsorientierte Erziehung für die "Eine Welt". In: Praxis Geographie, Jg. 25, H. 4. S. 10-12.
- HAUBRICH, H. (1994): Globale Aspekte der geographischen Erziehung. In: FLATH, M./FUCHS, G. (Hrsg.) (1994): Die Erde bewahren – Fremdartigkeit verstehen und respektieren. Gotha. S. 52-63.
- KÖCK, H. (1984): Konzepte zum Aufbau des erdräumlichen Kontinuums. In: Geographie und Schule, Jg. 6, H. 31. S. 24-39.
- KÖCK, H. (2000): Warum umweltbewusstes Raumverhalten so schwerfällt – und wie der Geographieunterricht dem gegensteuern könnte. In: SCHALLHORN, E. (Hrsg.): Didaktik und Schule. Dieter Richter zum 65. Geburtstag. Bretten. S. 64-97.
- KÖCK, H. (2002): Räumliche Prozesse – Prozesse im Raum. Fachliche und fachdidaktische Grundlagen. In: Geographie und Schule, Jg. 24, H. 140. S. 3-11.

- KÖCK, H. (2003): Dilemmata der (geographischen) Umwelterziehung. In: Geographie und ihre Didaktik, Jg. 31, H. 1. S. 28-43 und H. 2. S. 61-79.
- KÖCK, H./GEIGER, M. (1998): Macht erst Schaden klug? Über die eigentliche Selbstverständlichkeit geosystemischer Lebensraumgestaltung. In: MARZ, F./SEEBER, G./STIPPROWEIT, A. (Hrsg.): Wie gestalten wir die Zukunft? Landau. S. 117-150.
- KÖCK, H. mit SCHWAN, TH. (2000): Prinzipien des Geographieunterrichts. Einführung und Überblick. In: Geographie und Schule, Jg. 22, H. 124. S. 2-9.
- KÖSTERS, W. (1993): Ökologische Zivilisierung. Verhalten in der Umweltkrise. Darmstadt.
- KROSS, E. (1991): „Global denken – lokal handeln“. Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. In: Geographie heute, Jg. 12, H. 93. S. 40-45.
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute, Jg. 16, H. 134. S. 4-9.
- KROSS, E. (1997a): Globales Lernen im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht, Jg. 20, H. 68. S. 11-18.
- KROSS, E. (1997b): Globalisierung – Chance oder Probleme für die Geographiedidaktik? In: CONVEY, A./NOLZEN, H. (Hrsg.): Geographie und Erziehung. Festschrift für Hartwig Haubrich. München. S. 147-157.
- LABITZKE, K. (1992): Vulkanismus und Klima. In: WARNECKE, G./HUCH, M./GERMANN, K. (Hrsg.): Tatort Erde. 2. Aufl. Berlin u. a. S. 197-211.
- LENK, H. (2001): Kleine Philosophie des Gehirns. Darmstadt.
- MARKUS, I. R./SCHULZE-VOGEL, T./SCHULZE, H. (1995): Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven. München.
- MASSEY, D. (2002): Globalisation: What does it mean for geography? In: Geography, Jg. 87, H. 4. S. 293-296.
- MEISSNER, R. (1999): Geschichte der Erde. München.
- PIAGET, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- RIEDL, R. (1980): Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. 2. Aufl. Berlin u. a.
- ROBERTSON, I. (2001): Das Universum in uns. München u. a.
- ROST, D. H. (1977): Raumvorstellung. Weinheim u. a.
- SCHEUNPFLUG, A./SCHRÖCK, N. (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- SCHREIBER, J.-R. u. a. (1997): Zukunftsfähig durch Globales Lernen. Globalisierung als Herausforderung. In: Hamburg macht Schule, Jg. 9, H. 5. S. 5-23.
- SPITZER, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Darmstadt.
- VERBEEK, B. (1998): Die Anthropologie der Umweltzerstörung. 3. Aufl. Darmstadt.
- VOLLMER, G. (1998): Evolutionäre Erkenntnistheorie. 7. Aufl. Stuttgart u. a.
- WUKETITS, F. M. (1993): Verdammt zur Unmoral? München u. a.

Von Rio nach Leo – Globales Lernen als Schulthema

1	Einleitung	52
2	Ausgangspunkt und Voraussetzungen.....	52
3	Erstes Schuljahr (1996/97): Eine Gruppe macht sich auf den Weg.....	53
4	Zweites Schuljahr (1997/98): Die Suche nach einem breiteren Weg	54
5	Drittes Schuljahr (1998/99): Verhaltensänderungen und technische Maßnahmen	55
6	Viertes Schuljahr (1999/00): Konkrete Erfolge werden sichtbar	56
7	Der Weg geht weiter.....	57

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 51-58 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einleitung

Das Leben in einer global vernetzten Welt verlangt Prozesse eines „globalen Lernens“, das für die weltweiten Zusammenhänge sensibilisiert. Schulisches Lernen in einer solchen „Einen Welt“ muss sich als der Ort begreifen, an dem die Kinder heute in ihrer affektiven und kognitiven Wahrnehmung in die interdependenten Gegebenheiten der Welt von heute und morgen eingeführt werden. Nur so werden sie empfindsam für einen zukunftsfähigen Lebensstil, der offen ist sowohl für das Lebensrecht anderswo lebender Menschen als auch für das Recht künftiger Generationen auf ein Leben in Gerechtigkeit und Frieden in einer bewahrten lokalen und globalen Umwelt.

In diesem Sinne muss schulisches Lernen also „globales Lernen“ sein. Dies darf sich aber nicht auf die Ebene des fachlichen bzw. gerade noch des fachübergreifenden Lernens beschränken. Vielmehr muss ein solches „globales Lernen“ auch ein Schulthema sein. Es muss also eine für Schüler, Eltern und Lehrer erfahrbare Dimension des Schulprogramms sein und eine entsprechende Umsetzung im alltäglichen Schulleben finden.

So möchte ich im Folgenden schlaglichtartig einen mehrjährigen Weg nachzeichnen, der an der Felix-Fechenbach-Gesamtschule Leopoldshöhe dazu führt, dass „globales Lernen“ als Schulthema realisiert wird. Ich beschränke mich dabei – nicht zuletzt auch aus Gründen einer gewissen Ökonomie – auf die Darstellung des Prozesses in seinem Verlauf und nehme dabei bewusst in Kauf, dass der – natürlich unrichtige – Eindruck einer reinen Erfolgsgeschichte entsteht, in der die zahllosen „Mühen der Ebene“ verdrängt werden...

2 Ausgangspunkt und Voraussetzungen

Die Gesamtschule in Leopoldshöhe, einer Gemeinde mit knapp 20.000 Einwohnern im Kreis Lippe in der Nähe von Bielefeld, wurde 1977 als 30. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen eingerichtet und löste sukzessive die bestehende Hauptschule ab. Sie ist die weiterführende Schule am Ort mit fünf Zügen in der Sekundarstufe I und gymnasialer Oberstufe. Sie wird von ca. 1.000 Schülern auch aus Nachbarorten besucht.

1985 entstanden zufällig fast parallel zwei wichtige Verbindungen in die „Eine Welt“: eine Schulpartnerschaft mit einer französischen Schule (aus ihr wird sich fünf Jahre später eine Gemeindeparterschaft entwickeln) und auf Vermittlung des „Welthauses Bielefeld“ und des „Koordinierungskreises Mosambik“ eine Schulpartnerschaft mit der Sekundarschule im mosambikanischen Boroma, um den Erlös eines Schulfestes nicht nur punktuell „in den Süden“ fließen zu lassen. Besonders diese Verbindung zu einem konkreten Punkt im Süden sollte ein wichtiger Anknüpfungspunkt globalen Lernens in Information und Aktion werden und entscheidend dazu beitragen, Prozesse auch handlungsorientierten Lernens im Horizont der „Einen Welt“ zu initiieren und durchzuhalten. Neben der Information im Fachunterricht sind hier etwa zu nennen: Sponsorenwandertage, Basare, Schulfeste, Informationsveranstaltungen, Projekte mit darstellenden Künstlern, Musik- und Theaterveran-

staltungen, spontane Benefizveranstaltungen und Geldsammlungen (etwa anlässlich von Hunger- oder Überschwemmungskatastrophen), Briefkontakte, Projekttag etc. Später kommen Verbindungen nach Brandenburg, Tschechien und Polen hinzu und verstärken die Weltoffenheit der Schule als wichtigen Zug ihres Profils.

Eine wichtige Erweiterung und Vertiefung erfährt die Initiative 1989 durch die Namensgebung der Schule. Benannt wird die Schule nach dem streitbaren Journalisten, Sozialisten, Juden und Antifaschisten Felix Fechenbach (28.01.1894 – 07.08.1933). „Damit wird sowohl der journalistische Mut von Felix Fechenbach, der bis zuletzt versuchte, die Machtübernahme der Nationalsozialisten zu verhindern, wie auch sein persönliches Engagement für Demokratie, Freiheit und soziale Gerechtigkeit geehrt. Für die Schule bedeutet dies eine ständige Herausforderung, sich mit diesen Zielen zu identifizieren. Die Schüler sollen lernen, sich mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen, Minderheiten zu tolerieren und Fremde zu integrieren“ (Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der Schule 2002, S. 58). Fechenbachs Wort „Wie uns keine Freiheit wird, für die wir nicht gelitten, so wird uns kein Recht, für das wir nicht gekämpft. Wer sich in diesem Kampf abseits stellt, macht sich mitschuldig“ ist für die pädagogische Arbeit der Schule Verpflichtung.

Offenheit für die Welt und Offenheit für den Fremden bzw. das Fremde und dessen Recht werden sich später als zentrale Säulen im Schulprogramm wiederfinden. Solche Offenheit macht auch empfindsam für lokale und globale Probleme der „Einen Welt“, sensibilisiert dafür, Umwelt und Entwicklung als zwei Seiten ein und derselben Münze zu begreifen und öffnet das Bewusstsein einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, den auch in Deutschland auf lokaler Ebene beginnenden Agenda 21-Prozess im Bereich der Schule aufzunehmen und Schritte eines „globalen Lernens“ auf der Ebene der Schule zu ertasten.

3 Erstes Schuljahr (1996/97): Eine Gruppe macht sich auf den Weg

Im Juni 1996 ist es so weit. Angestoßen durch das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen konstituiert sich eine Lehrergruppe, die vor dem Hintergrund der Borma-Partnerschaft und ausgehend von der Energie- und Klimaproblematik versuchen will, mit Kollegen, Schülern und Eltern Handlungsmöglichkeiten für einen veränderten zukunftsfähigen Lebensstil zu entwickeln und in der Schule im Sinne einer globalen Umwelt- und Entwicklungsverantwortung umzusetzen. Auf den Weg globalen Lernens macht sie sich zu Anfang des Schuljahres 1996/97 mit folgenden Schritten:

- Eine „Umwelt-AG“ nimmt nach langer Arbeit am Thema „Müll“ die Beschäftigung mit dem Energiesparthema auf; eine „Energie-AG“ wird gegründet; ein Projekttag „10 Jahre Tschernobyl“ macht auf das Thema „Energie“ aufmerksam.
- Der Ist-Zustand des Energie-Verbrauchs der Schule wird erhoben in Kooperation mit Schulträger und EVU (Protokollierung des Heizungs- und Lüftungsverhaltens; Energierundgang mit dem Bauhof der Gemeinde zur Erstellung einer Mängelliste; „Energielastgang“ durch das zuständige Energieversor-

- gungsunternehmen Wesertal zur Feststellung der Zeiten hohen bzw. niedrigen Energieverbrauchs; Gutachten des Energie- und Umweltbüros Bielefeld).
- Die Thermostatventile werden in allen Räumen erneuert und Thermometer werden eingebaut; ein Energiedienst wird in den Klassen eingeführt.
 - Parallel dazu wird Kontakt nicht nur mit der Verwaltung, sondern auch mit dem Rat der Gemeinde aufgenommen, der im November 1996 ein Bonus-System beschließt: Finanzielle Einsparungen durch Energiesparmaßnahmen gehen zu 30 Prozent an den Gemeindehaushalt und zu 70 Prozent an die Schule, davon sind 40 Prozent als Re-Investition in weitere Energiesparmaßnahmen und 30 Prozent zur freien Verfügung für die Schüler bzw. die Schule gedacht.
 - Die Eltern werden über Energiesparbemühungen informiert.
 - Ein Wettbewerb „It's cool, it's hot“, mit dem die Schüler zur kreativen Auseinandersetzung mit der Klima-Problematik angeregt werden sollen, wird durchgeführt.
 - Gegen Ende des Schuljahres werden die Aktivitäten des ersten Jahres bei der „Abschlussstagung des Modellversuches Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt in NRW“ vorgestellt; die Ausstellung: „IQ statt kW“ des Wissenschaftsladens Hannover wird in der Schule gezeigt.
 - Im Juni 1997 wird erstmals angeregt, „Zukunftsfähigkeit“ zum profilgebenden Richtziel des Schulprogramms zu erklären.

Damit ist der Anfang gemacht, die ersten Schritte sind getan. Deutlich ist am Ende des ersten Schuljahres, dass das Anliegen weiter in die Schule hineingetragen werden muss.

4 Zweites Schuljahr (1997/98): Die Suche nach einem breiteren Weg

Obwohl das erste Jahr für die kleine Lehrergruppe mit vielen Mühen verbunden ist, gibt es keinen Zweifel daran, im neuen Schuljahr den begonnenen Lern-Weg globalen Denkens und lokalen Handelns fortzusetzen:

- Ein Fortbildungstag am Schuljahresanfang soll das Kollegium durch psychologische Überlegungen zur schulischen Umwelterziehung sowie durch Information über Energiebilanz und Einsparungsmöglichkeiten durch technische Maßnahmen und Verhaltensänderung stärker in den Prozess einbeziehen.
- Parallel soll ein Informationsabend helfen, Eltern über geplante Aktivitäten zu informieren und zur Mitarbeit zu motivieren. Als Einstieg referiert Prof. Dr. E. Kroß (Ruhr-Universität Bochum) zum Thema „Umwelt – Entwicklung – Eine Welt: Was kann Schule zur Zukunftserziehung beitragen?“ und gibt damit einen grundsätzlichen Rahmen; bereits am Nachmittag referiert er in der Fachkonferenz „Gesellschaftslehre“ (das Fach Erdkunde wird mit Geschichte und Politik in der Gesamtschule als „GL“ unterrichtet) zum Thema „Erdkunde als globales Lernen“ und macht sich damit zum wichtigsten Verbündeten der „Rio-Leo-Gruppe“ in ihrem Bemühen, den Erdkundeunterricht im Sinne „globalen Lernens“ zu begreifen und zu organisieren.

- Ende September wird mit dem Beginn der neuen Heizperiode in Bemühungen eingestiegen, durch ein verändertes Nutzerverhalten Energie einzusparen. Ein erster Energiesparwettbewerb wird dazu gestartet. Bei seinem Abschluss zum Ende der Heizperiode werden die Klassen, die bei den wöchentlichen Überprüfungen des Umweltverhaltens (Energie und Müll) die meisten Punkte erreichen, belohnt.
- Im November werden Eltern über das Projekt „Treppenhaus-Isolierung“ informiert, in dessen Rahmen die „Energie-AG“ der Schule verstärkt durch weitere Schüler, Eltern und Lehrer sukzessive die drei Treppenhäuser mit einer Wärmedämmung an der Außenfassade versehen will. Das Energiegutachten hat hier eine besondere Schwachstelle erkannt und ein Physiklehrer traut sich zu, die technischen Maßnahmen zu planen und ihre Durchführung zu organisieren. Der Förderverein der Schule und Handwerksbetriebe unterstützen die Initiative. Sie beginnt in den Osterferien 1998.
- Im März 1998 nimmt das Kollegium den Prozess der Formulierung eines Schulprogramms auf; er wird durch die Schritte globalen Lernens nachhaltig mit geprägt (siehe unten).
- Im Mai 1998 steigt die Gemeinde Leopoldshöhe in die Entwicklung einer lokalen Agenda 21 ein, begibt sich auf den Weg, auf dem sich die in ihrer Trägerschaft stehende Schule nun schon seit zwei Jahren mit ihrer Unterstützung befindet...

5 Drittes Schuljahr (1998/99): Verhaltensänderungen und technische Maßnahmen

Im dritten Schuljahr setzt sich die Dynamik des eingeschlagenen Lern-Weges vor Ort fort. Zugleich kommt auf die immer noch (zu?) kleine Lehrergruppe eine ganze Reihe auswärtiger Verpflichtungen zu, so z.B. im Netzwerk der GÖS- bzw. Agenda 21-Schulen:

- Im November wird ein zweiter, nach den Erfahrungen des ersten Durchlaufs optimierter Energiespar-Wettbewerb gestartet. Unterstützt wird er durch eine „Energiespar-Feier“, in deren Rahmen jede Klasse durch namentliche Eintragung jedes Schülers auf eine Urkunde mit dem Bürgermeister und dem Schulleiter einen Energiesparvertrag abschließt; zugleich wird bei dieser Gelegenheit die seit den Osterferien in Eigenarbeit durchgeführte Wärmedämm-Maßnahme (obwohl infolge widriger Witterung noch nicht ganz fertig) offiziell abgeschlossen. Immer wieder wird bei diesen Gelegenheiten der globale Begründungszusammenhang der Aktivitäten, ihr lokaler und globaler Umweltbezug und ihre Entwicklungsdimension vermittelt (die im Rahmen dieser Darstellung sicher nicht explizit thematisiert werden müssen). Der Bürgermeister ist voller Anerkennung dafür, dass die Schule ihrem kulturell-künstlerischen und sozialen Engagement (besonders auch für Menschen in Afrika) nunmehr ein umweltpolitisches hinzufügt. Auch der Vertreter der Regierungspräsidentin spricht Anerkennung dafür aus, dass die Schule die erste in der Region ist, bei der Energiesparen ein wesentlicher Faktor des Schulprogramms ist. Verstanden ist das Thema „Energie“ jedoch nicht als Selbstzweck, sondern als ein erstes „Pack-Ende“ für Prozesse globalen Lernens.

- Im Februar 1999 entstehen Überlegungen, als zweite technische Maßnahme ein Photovoltaik-Projekt zu initiieren (siehe unten).
- Nach Ende der Heizperiode findet im April 1999 die Vergabe der Preise für den zweiten Energiesparwettbewerb statt. Nachdem diesmal Sponsoren in der heimischen Wirtschaft gefunden wurden, können attraktive Preise an die Siegerklassen vergeben werden. Aber auch die Umwelt kann sich freuen. Der Schulleiter (Mathematiker) hat ausgerechnet, dass durch die Energie-Einsparung an Strom und Gas in der abgelaufenen Heizperiode der CO₂-Ausstoß um 80 Tonnen reduziert wird. So viel produziert ein Auto, wenn es 570.000 km fährt, also ungefähr 14 Mal um die Erde. Kosten in Höhe von 16.000 DM wurden eingespart. Zugleich wird die Suche nach Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten für das Photovoltaik-Projekt (siehe oben) aufgenommen.
- Zur gleichen Zeit wird „Zukunftsfähigkeit“ als Leitmotiv des Bildungsauftrags der Schule beschlossen und für die weitere Arbeit am Schulprogramm festgelegt.
- Im Mai 1999 wird Geld für die Partnerschule in Mosambik gesammelt. Zum zweiten Mal wird in den Sommerferien eine Delegation aus Lehrern und einem Elternvertreter die Schule in Boroma besuchen.
- Im Juni 1999 wird die Schule von der Westfälischen Ferngas AG (WFG) mit dem Umweltschutzpreis „Klima 2000“ ausgezeichnet.

6 Viertes Schuljahr (1999/00): Konkrete Erfolge werden sichtbar

- Das Schuljahr zur Jahrtausendwende beginnt mit der Teilnahme der Schule an der Präsentation von GÖS-Projekten im Landtag Düsseldorf.
- Von Oktober 1999 bis April 2000 läuft der dritte Energiespar-Wettbewerb mit dem Ziel, die erreichte Verhaltensänderung zu stabilisieren.
- Am 27. Januar 2000 wird die zwischenzeitlich installierte Photovoltaik-Anlage eingeweiht. Zuschüsse des Landes, eingesparte Energiekosten der Gemeinde, ein Förderpreis der Wesertal Umweltstiftung sowie 33.000,- DM Eigenleistung aus einem Sponsorenwandertag helfen zur Finanzierung der 75.000,- DM teuren Anlage. „Der zunächst sehr abstrakte Gedanke ‚Von Rio nach Leo‘ ist nun schon zum wiederholten Male mit Leben gefüllt worden“, sagt der Bürgermeister anerkennend.
- Ganz kurzfristig fordert die „ferne Umwelt“, die Flutkatastrophe in Mosambik, von der auch der am Sambesi gelegene Partnerort Boroma betroffen ist, die Solidarität der Schule. Am 23. März 2000 findet die Benefizveranstaltung „Ein Rettungsboot für Mosambik“ mit einem Erlös von ca. 10.000 DM für Menschen in Boroma und einem nicht messbaren Bewusstseins-Wert für Schülerinnen und Schüler in Leopoldshöhe statt. Eine weitere Geldsammlung findet im Dezember 2002/Januar 2003 anlässlich der katastrophalen Ernährungslage im südlichen Afrika statt.

Damit sind die entscheidenden Stationen eines vierjährigen Weges skizziert. Er besteht aus vielen Schritten globalen Lernens auf der Ebene einer ganzen Schule und führt zunächst am Beispiel der Energie „von Rio nach Leo“.

7 Der Weg geht weiter...

Natürlich geht der Weg weiter. Nach vier Schuljahren tritt der angefangene Lernprozess von der „Grundschulphase“ in die Phase der „weiterführenden Schule“ ein:

- Ein vierter, fünfter und sechster (evtl. letzter) Energiespar-Wettbewerb folgen bis zum Schuljahr 2002/03.
- Das im April 2001 verabschiedete Schulprogramm stellt die gesamte pädagogische Arbeit der Schule unter das Leitmotiv „Zukunftsfähigkeit“. Nicht nur durch die in diesem Beitrag dargestellten Aktivitäten auf Schulebene, sondern auch in der Ausgestaltung der Lehrpläne der einzelnen Fächer und Jahrgänge in Prozessen affektiv-sozialen und kognitiven Lernens muss es umgesetzt werden und so für die am Schulleben Beteiligten Gestalt annehmen und in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projekten erfahrbar werden. Die Gemeinde Leopoldshöhe ermutigt als Schulträger diese Arbeit. Am 27. Februar 2003 verlängert sie den Energiespar-Vertrag mit der Schule um weitere fünf Jahre.
- Im Kalenderjahr 2002 werden an der Schule Mittel für Ferngas, Strom und Wasser in Höhe von 14.000 € eingespart. Die Photovoltaik-Anlage produziert jährlich rund 5.000 Kilowattstunden und beschert dem Förderverein der Schule, der sich für ihre Installation finanziell engagiert hatte, einen monatlichen Betrag von 328 €.
- Am 06.05.2003 wird die Kooperation mit dem Weltfriedensdienst (WFD) verabredet, nachdem es im Juni 2002 erste Kontakte gab. Die Partnerschaft mit der Schule in Boroma soll erweitert werden um eine Unterstützung von Aktivitäten dieser NRO in der Provinz Tete, in der der Ort Boroma liegt. Der WFD führt dort in Kooperation mit einheimischen Partnern das Projekt CO-BAREMA (= „community based resource management“) durch, das die Bereiche Wald- und Weidemanagement, Produktionserhöhung, Frauenförderung, Trink- und Nutzwassergewinnung sowie Gemeindeentwicklung umfasst. Es bietet damit viele curriculare Anknüpfungspunkte, unterrichtliche Umsetzungs- und schulische Aktionsmöglichkeiten. Hier Hilfestellung zu leisten und zur Bewusstseinsbildung der Schüler beizutragen, ist der Part des WFD in der künftigen Zusammenarbeit. Materielle Unterstützung des CO-BAREMA-Projekts durch schulische Aktivitäten und Aktionen ist im Gegenzug der Part der Schule, die gleichzeitig auch die Schule in Boroma weiter im Blick behalten will..
- Am 22.05.2003 ist eine Lehrerin aus der weißrussischen Stadt Mosyr zu Gast an der Schule. Sie begleitet eine Gruppe von Kindern zu einem Erholungsaufenthalt in einem Nachbarort. Die Schule nutzt die Gelegenheit zu einer Information über das Leben der Menschen 17 Jahre nach der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl. Informiert werden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II sowie die SV und die je zwei Schüler aller Klassen, die in der abgelaufenen Heizperiode als „Energiedienst“ engagiert waren. Es soll deutlich werden, dass „Energie“ nicht nur ein lokales, sondern auch ein globales Thema ist und dass die Nutzung von Atomenergie nicht mit dem Prinzip der Zukunftsfähigkeit vereinbar ist. Zuvor fand für die Kinder aus Mosyr in den 5. Klassen eine Kleidersammlung statt.

- Während des Irakkriegs beschließt die SV der Schule einen Sponsorenwandertag – diesmal nicht für die mosambikanische Partnerschule, sondern für Kinder im Irak. Lehrer- und schließlich Schulkonferenz unterstützen die Initiative. Am 30.05.2003 findet diese Aktion statt, mit der das Engagement von UNICEF zugunsten irakischer Kinder unterstützt werden soll, die unter dem Krieg und seinen Folgen besonders zu leiden haben...

Zu hoffen ist, dass nunmehr nicht zuletzt auch über die einzelnen Fächer weitere Aspekte globalen Lernens (etwa „Wasser“, „Gesundheit“) aufgegriffen und bearbeitet werden. Hier spielt auch das Fach Erdkunde und in ihm der Ansatz globalen Lernens, wie er im Mittelpunkt dieses Symposiums steht, eine zentrale Rolle. Motivation dazu mag das bekannte afrikanische Sprichwort sein:

„Viele kleine Leute,
an vielen kleinen Orten,
die viele kleine Schritte tun,
werden das Gesicht der Welt verändern.“

Bleiben wir auf dem Weg, auch auf dem des globalen Lernens!

Das BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

1	Grundlagen und Voraussetzungen	60
2	Programmziele und Schwerpunkte.....	61
3	Wege zum Globalen Lernen: Beispiele aus der Arbeit	63
3.1	Syndrome des Globalen Wandels: Katanga in der Lausitz	63
3.2	Der Kaffee-Parcours und das Agenda-Netzwerk in Dortmund.....	64
3.3	Die Schülerfirma „Tea Spoon“	65
4	Ausblick	66

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 59-67 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Grundlagen und Voraussetzungen

Die Idee einer „nachhaltigen Entwicklung“ („sustainable development“) wurde bereits 1987 mit dem Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung „Unsere gemeinsame Zukunft“ im breiteren politischen Rahmen populär gemacht. Das Dokument ist unter dem Titel „Brundtland-Bericht“ – benannt nach der damaligen norwegischen Ministerpräsidentin und Kommissionsvorsitzenden Gro Harlem Brundtland – bekannt geworden. Wie der Name dieser Kommission bereits vermuten lässt, werden hier umwelt- und entwicklungspolitische Stränge zusammengeführt. Der Ursprung dieses Denkens ist ebenso im Nord-Süd-Dialog wie auch in der Wahrnehmung der ökologischen Krise zu sehen.

Die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 greift die Idee der nachhaltigen Entwicklung auf. Ihr Abschlussdokument, die Agenda 21, stellt einen entsprechenden Handlungskatalog der Unterzeichnerstaaten für das 21. Jahrhundert dar. Ihr Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die Tragfähigkeit der Ökosphäre wie auch die Ressourcenvorräte der Erde eine Ausdehnung der industriegesellschaftlichen Lebens- und Wirtschaftsweise auf alle Teile der Erde wie auch in die Zukunft hinein nicht erlauben. In der Agenda 21 geht es darum, globale Gerechtigkeit mit dauerhafter Umweltverträglichkeit und einer wirtschaftlichen Entwicklung, die auch späteren Generationen Handlungsspielräume gewährt, zu verknüpfen. Partizipation aller wichtigen gesellschaftlichen Gruppen ist ein zentrales Prinzip der Agenda 21.

Den Industriestaaten kommt bei dem von der Agenda 21 geforderten Umorientierungsprozess eine Vorreiterrolle zu. Sie sind als erste gefordert, neue Muster des Konsums und der Produktion zu entwickeln und dabei den Material- und Energieaufwand mindestens um den Faktor Vier zu verringern. Gefragt sind dabei nicht rückwärtsgewandte Lösungsansätze, sondern Modernisierungsszenarien, die sich an der Wechselwirkung zwischen Sozialem, Ökonomie und Ökologie – am sogenannten Dreieck der Nachhaltigkeit – orientieren.

So muss beispielsweise die Ökonomie durch den Einsatz neuer Technologien und effizienterer Produktionsverfahren Antworten auf Globalisierung und zunehmenden internationalen Konkurrenzdruck finden, die sozial und ökologisch verträglich sind. Im Feld der Ökologie gilt es, Schadstoffeinträge und Ressourcenverbrauch so zu reduzieren, dass weder die ökonomische Handlungsfähigkeit aufs Spiel gesetzt wird noch soziale Härten, etwa durch mehr Arbeitslosigkeit, entstehen. Schließlich ist es eine zentrale Frage des Sozialen, Ansprüche an Gerechtigkeit so umzusetzen, dass auch angesichts steigender Weltbevölkerung und Verstärkung die ökologischen Belastungen sinken und die Stabilität der Volkswirtschaften beachtet wird. Der integrierte Politikansatz nachhaltiger Entwicklung unterscheidet sich damit deutlich von der „nachsorgenden Umweltschutzpolitik“ früherer Jahre.

Die notwendige Veränderung – das ist politisch weitgehend unumstritten – kann nicht als zentral gesteuerter Wandlungsprozess mit einer „top-down“-Strategie erfolgen, sondern verlangt „das Engagement und die echte Beteiligung aller gesellschaftlicher Gruppen“ und damit „neue Formen der Partizipation“. Den Bürgern

werden dabei erhebliche Kompetenzen bei der Beteiligung und Selbstorganisation von Verständigungs- und Entscheidungsprozessen abverlangt (z. B. eigenständige Aneignung und Bewertung von Informationen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, vorausschauendes Planen in vernetzten Systemen). Die Agenda 21 verlangt deshalb in einem eigenen Bildungskapitel die „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (Kapitel 36). Wenn man nicht nur wenige zu „fröhlichem Verzicht“ und „eleganter Askese“ bewegen, sondern breite Bevölkerungsschichten erreichen möchte, müssen die Modelle nachhaltigen Lebens und Wirtschaftens in der Gesellschaft entwickelt und gestaltet werden.

2 Programmziele und Schwerpunkte

Als Bildungsziel lässt sich daraus ein ganzes Bündel von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen ableiten, die allesamt unter den Oberbegriff „Gestaltungskompetenz“ subsumierbar sind. „Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (HAAN/HARENBERG 1999, S. 60). Sie umfasst folgende Teilkompetenzen:

- Vorausschauendes Denken und Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen,
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen,
- Vernetzungs- und Planungskompetenz,
- Fähigkeit zur Solidarität und Gemeinschaftlichkeit,
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation,
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können,
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.

In enger Abstimmung mit dem Bund und den Ländern wurde das BLK-Programm „21“ entwickelt. Dessen Grundkonzept stellt die Förderung der Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklungsprozesse als zentrales Bildungsziel in den Mittelpunkt und verknüpft sie mit drei tragenden Unterrichts- und Organisationsprinzipien (hier: Module):

- **Interdisziplinäres Wissen** knüpft an die Notwendigkeit „vernetzten Denkens“ an das Schlüsselprinzip der Retinität, der Vernetzung von Natur und Kulturwelt und der Entwicklung entsprechender Problemlösungskompetenzen an. Ziel ist u. a. die Etablierung solcher Inhalte und Arbeitsformen in die Curricula.
- **Partizipatives Lernen** greift die zentrale Forderung der Agenda 21 nach Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen am Prozess nachhaltiger Entwicklung auf. Dieses Prinzip verweist auf eine Förderung lerntechnischer und lernmethodischer Kompetenzen und verlangt eine Erweiterung schulischer Lernformen und -methoden.
- Das Prinzip **Innovative Strukturen** geht davon aus, dass die Schule als Ganzheit bildungswirksam ist und Parallelen zu aktuellen schulischen Re-

formfeldern wie Schulprogrammentwicklung, Profilbildung, Öffnung von Schule usw. thematisiert.

Besonders die strukturelle Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann als eine der Voraussetzungen für das strategische Ziel des Programms – **Integration in die Regelpraxis und Verstetigung** – gelten. Diese Unterrichts- und Organisationsprinzipien oder Module lassen sich durch folgende Teilaspekte präzisieren (s. Abb. 1):

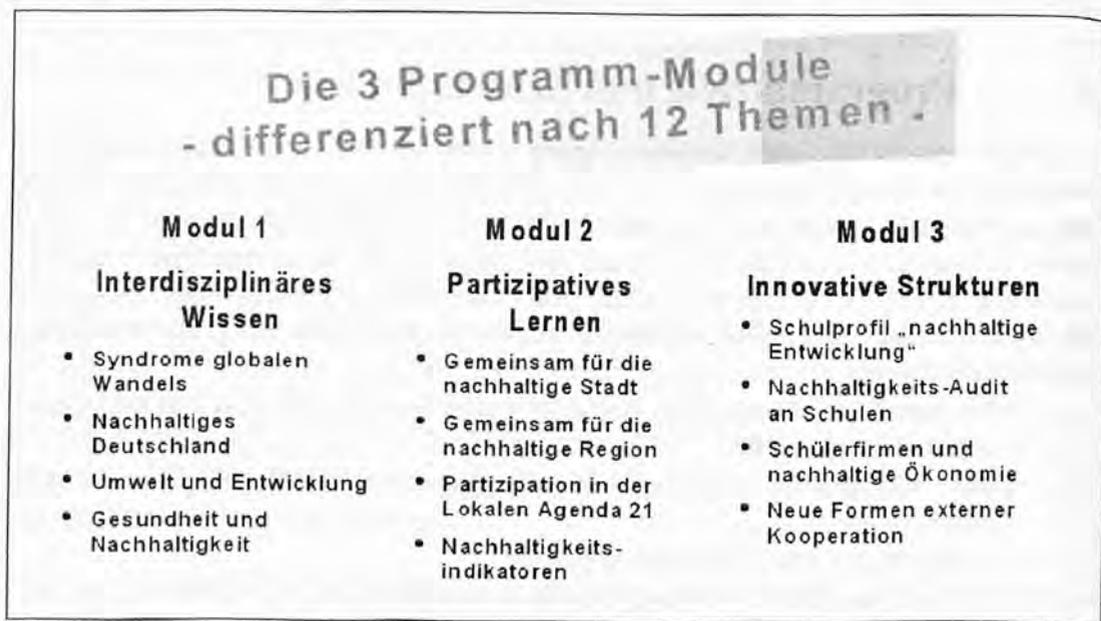


Abb. 1: Module des BLK-Programms „21“

Innerhalb des **interdisziplinären Wissens** kennzeichnet das Konzept der Syndrome ein modernes Diagnoseinstrument zur Ermittlung von nicht-nachhaltiger Entwicklung, während „Nachhaltiges Deutschland“ die Handlungsfelder markiert, die in Deutschland das größte Entwicklungspotential bieten. Umwelt und Entwicklung werden natürlich durch alle anderen Aspekte thematisiert, hier werden jedoch zentrale Bereiche wie Handel und Konsum, Tourismus und ökologische Rucksäcke besonders hervorgehoben. Nachhaltigkeit und Gesundheit stellen die Verknüpfung mit einem anderen schulischen Lernfeld, der Gesundheitserziehung, in den Vordergrund.

Partizipatives Lernen im Kontext aktueller lokaler Entwicklungen sowie entsprechende Mitwirkungsmöglichkeiten stehen im Mittelpunkt der nachhaltigen Stadt bzw. Region. Ein solches Anliegen kann durchaus auch im Zusammenhang mit lokalen Agenden institutionalisiert oder durch Beteiligung an der Entwicklung lokalspezifischer, bürgernaher Nachhaltigkeitsindikatoren verdeutlicht werden.

Bei den **innovativen Strukturen** spielen neben dem Schulprofil „Nachhaltige Entwicklung“ Instrumente aus dem ökonomischen Bereich wie Schülerfirmen oder Audits eine Rolle. In allen Fällen werden hier Formen der Selbstorganisation und Selbstevaluation thematisiert. Der letzte Aspekt ist der Frage gewidmet, wie schuli-

ches Lernen durch externe Kooperation Zugang zu Erfahrungs- und Handlungsfeldern wie Lebensstil, Freizeitaktivitäten, Konsum oder Arbeitsfeldern gewinnen kann.

3 Wege zum Globalen Lernen: Beispiele aus der Arbeit

Die Arbeit innerhalb des BLK-Programms „21“ soll im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden, die unterschiedliche Wege zum Globalen Lernen aufzeigen. Das obige Schema der Unterrichts- und Organisationsprinzipien suggeriert möglicherweise, dass nur innerhalb des Teilaspekts „Umwelt und Entwicklung“, in dem Themen wie z. B. „Schulpartnerschaften“ oder „Lernen von Afrika“ (ein Projekt, in dem es um Perspektivenwechsel geht) bearbeitet werden, Beiträge zum Globalen Lernen geleistet werden. Tatsächlich findet jedoch in fast allen Bereichen des Programms eine Annäherung an Globales Lernen statt. Wie diese erfolgen kann, möchte ich Ihnen an drei Beispielen etwas genauer aufzeigen. Das Gemeinsame aller Beispiele ist dabei die Verschränkung der regionalen mit der globalen Perspektive.

3.1 Syndrome des Globalen Wandels: Katanga in der Lausitz

Syndrome des globalen Wandels – hinter diesem etwas sperrigen Titel verbirgt sich ein interdisziplinäres Konzept, das den Anspruch erhebt, so unterschiedliche Phänomene wie beispielsweise Bodendegradation, Klimawandel, Technologietransfer, Migration oder auch ein steigendes Umweltbewusstsein in der Bevölkerung aufeinander zu beziehen und zu strukturieren. Ziel ist es, typische Muster des globalen Wandels zu erkennen, neue Ereignisse einzuordnen und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten besser beurteilen zu können. Das zunächst als Forschungsinstrument vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung „Globale Umweltveränderungen“ (WBGU) konzipierte Syndromkonzept ist für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen aus verschiedenen Gründen attraktiv. Es hilft Schülerinnen und Schülern, die komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge des globalen Wandels zu verstehen, es vermittelt Grundkenntnisse systemischer Arbeitsweisen und es schafft als interdisziplinärer Ansatz sinnstiftende Zusammenhänge zwischen den Methoden und Inhalten einzelner Fächer.

Innerhalb des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – haben Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler in Berlin und Schleswig-Holstein dieses neue Unterrichtskonzept mit großem Engagement und Erfolg an unterschiedlichen Beispielen in den Sekundarstufen I und II erprobt. Die Schülerinnen und Schüler der Lise-Meitner-Schule in Berlin bearbeiteten das sogenannte Katanga-Syndrom, in dem es um Umweltdegradation durch Abbau nicht-erneuerbarer Ressourcen geht (s. Abb. 2). Sie wählten dafür ein nahegelegenes Beispiel: Sie ermittelten die Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen, die für die Entwicklung der Braunkohleregion „Lausitz“ typisch sind und überlegten sich auf dieser Basis Lösungsmöglichkeiten für diesen Landstrich. Dabei lernten sie ökologische, soziale und ökonomische Aspekte systematisch miteinander zu verknüpfen.

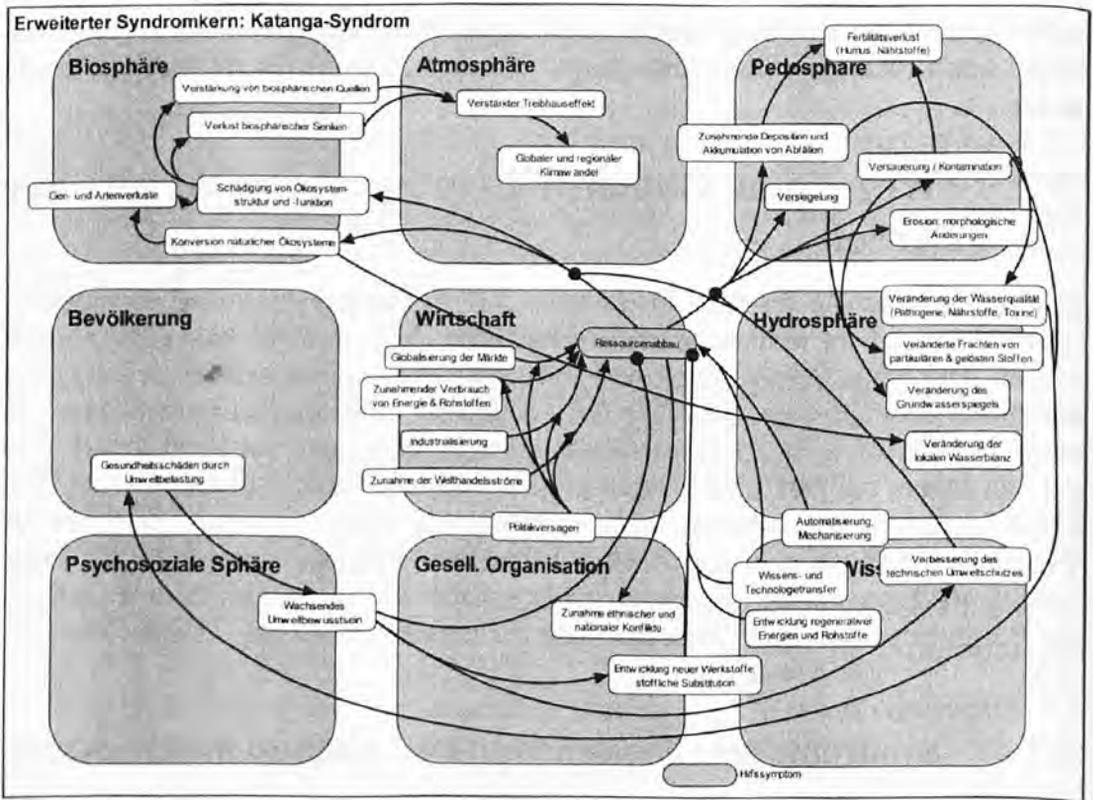


Abb. 2: Katanga-Syndrom – erweiterter Syndromkern
<http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/01.SyndromeBasismaterial.php>

Um die systemische Qualität des Syndromkonzeptes und die globale Perspektive zu verdeutlichen, bietet sich ausgehend von dieser Bearbeitungsstufe eine Erweiterung an. Das an einem konkreten Fall gewonnene Muster wird auf andere, vergleichbare Situationen und Gegebenheiten übertragen. Ein solcher Transfer wurde am Beispiel des Katanga-Syndroms folgendermaßen gestaltet: Das Syndrom wurde an Hand des Braunkohleabbaus in der Lausitz erarbeitet und in einem zweiten Schritt auf den Bauxitabbau in Brasilien zur Gewinnung von Aluminium übertragen. Ausgehend von einer regionalen Problematik hatten die Schülerinnen und Schüler damit im doppelten Sinne eine globale Perspektive gewonnen. Zum einen geht es um die globalen Auswirkungen eines Syndroms, etwa um seine Beiträge zur Klimaveränderung und die Folgen für die Länder der Dritten Welt, zum anderen geht es um die Verallgemeinerung von Ursache-Wirkungs-Mustern, die in vielen Regionen der Erde identifizierbar sind, und denen dann auch mit ähnlichen Maßnahmen begegnet werden kann.

3.2 Der Kaffee-Parcours und das Agenda-Netzwerk in Dortmund

Die Erschließung globaler Perspektiven – ausgehend von einem Produkt –, stellt einen häufig gewählten Weg innerhalb des BLK-Programms „21“ dar. Die katholische Hauptschule Husen gestaltete eine interaktive Kaffee-Ausstellung, in der man sich an verschiedenen Stationen über die Anbaubedingungen informieren, Kaffee rösten oder Kaffeesäcke heben konnte. Ähnliche Beispiele sind die Untersuchung der glo-

balen Bezüge eines Frühstücks oder die Ermittlung der ökologischen und sozialen Rucksäcke von Schokolade in Lernstationen. Immer geht es dabei um die ökologischen *und* sozialen Folgen des Konsums. Solche Projekte haben weniger das Ziel, auf den Konsum entsprechender Produkte zu verzichten (wenngleich die gesundheitlichen Folgen eines zu hohen Schokoladekonsums durchaus thematisiert werden können), als auf die jeweiligen fair gehandelten Alternativen aufmerksam zu machen.

Die Aktivitäten der Husener Schule fanden im „Sozialen Seminar“ statt, das fakultativ zum Religionsunterricht angeboten wird, und wurden durch den Fachunterricht, besonders im Fach Erdkunde flankiert. Besonderheiten des Kaffeeprojektes dieser Hauptschule sind die Hinwendung zur Öffentlichkeit (der Parcours wurde mehrfach öffentlich ausgestellt), die Kooperation mit außerschulischen Partnern innerhalb der Dortmunder Lokalen Agenda (z. B. Runder Tisch des Umweltamtes, Verbraucherberatung, Aktion „Pottkaffee“) und die Einbindung in ein Netzwerk von Schulen, das ein gemeinsames Handeln von Mitgliedern unterschiedlicher Schulformen möglich macht. Schülerinnen und Schüler werden in diesem Netzwerk in schulübergreifenden Workshops und Schulungen zu „Energiesparbeauftragten“ qualifiziert, wobei auch wiederum die globale Perspektive (z. B. Klimaveränderungen und ihre Folgen für die dritte Welt) eine große Rolle spielt.

3.3 Die Schülerfirma „Tea Spoon“

Die Schülerfirma „Tea Spoon“ vertreibt in der Schule, im örtlichen Teegeschäft, auf dem Weihnachtsmarkt und bundesweit über mehrere „Dritte-Welt-Läden“ Tee, den die Adivasi in Indien auf ihrer eigenen Plantage anbauen (BERNERT u.a. 2002, S. 38-39). Fünf Stämme dieser zusammen 80 Millionen zählenden Ureinwohner Indiens, deren Lebensgrundlage früher der nun in Plantagen umgewandelte Urwald war, haben die Anbauflächen zurückgekauft. Die Schülerfirma organisiert den Vertrieb des Tees für die Adivasi nach dem Handelsprinzip „direct links“. Gemeinsam werden die Handelsbedingungen nach den Kriterien sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verträglichkeit gestaltet. Die Hälfte des Erlöses erhalten die Produzenten, um Kredite für die Plantage abzuführen, den Anbau nach ökologischen Kriterien umzustellen und ihre Infrastruktur, ihre Schulen, Krankenhäuser und Wohnsituation zu verbessern. Die Schüler verwenden die andere Hälfte der Einkünfte für ihre Schülerfirma, für Investitionen zur Verbesserung des Vertriebsnetzes, Fortbildung und Qualifikation der Mitarbeiter und themenbezogene Exkursionen.

Das fächerübergreifende Schülerfirmenprojekt ist gewissermaßen ein „Aufhänger“ für die Bearbeitung von entsprechenden Fragen im Fachunterricht. So werden in Erdkunde wesentliche Inhalte (Tropen, Indien) erarbeitet. In Geschichte und Gemeinschaftskunde geht es um Kolonialgeschichte, Welthandel und Globalisierung und in Biologie um den Regenwald. Gemeinsam mit dem Fach Englisch werden flankierend E-Mail-Projekte („social and cultural life of the Adivasi“) realisiert.

4 Ausblick

Die drei Beispiele nähern sich der Nachhaltigkeitsthematik auf unterschiedliche Weise. Sie gehen jeweils von sozialen, ökologischen oder ökonomischen Fragestellungen aus und erschließen von dort aus die anderen Dimensionen der Nachhaltigkeit. Sie zeigen damit gleichzeitig unterschiedliche Wege, eine globale Perspektive zu entwickeln. Allen gemeinsam ist jedoch eine deutliche Verschränkung dieser Perspektive mit lokalen und regionalen Handlungsmöglichkeiten.

Über das Fach Erdkunde wurden in sehr vielen Projekten wichtige Inhalte transportiert. Wissenschaftler des Potsdam Instituts für Klimafolgenforschung, die den Syndromansatz in interdisziplinären Gruppen erarbeiten, machten uns auf eine besondere Funktion dieses Faches aufmerksam: Die Geographie bildete bei ihnen gewissermaßen ein Scharnier zwischen den Disziplinen (z. B. Physik, Chemie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Biologie) und förderte auf diese Weise die interdisziplinäre Kommunikation. Diese Rolle könnte das Fach Erdkunde möglicherweise auch in fächerübergreifenden Projekten in der Schule einnehmen.

Literatur

- BERNERT, G. u. a. (2002): Schülerfirmen und nachhaltige Ökonomie. Berlin (= BLK-Programm „21“ – Werkstattmaterialien, Nr. 4).
- HAAN, G. de/ HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn (= BLK – Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72).
- PROGNOS AG, BASEL/ INFRATEST BURKE SOZIALFORSCHUNG GMBH & CO, MÜNCHEN (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - Integrierter Abschlussbericht – Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“. München/Basel.
- QUESTIONS AUTORENTEAM, POTSDAM INSTITUT FÜR KLIMAFOLGENFORSCHUNG (PIK) (Hrsg.) (1998): Globaler Wandel: GIS-gestützte Erfassung und Modellierung der Syndromdynamik. Potsdam.
- REUSSWIG, F. (1997): Nicht-nachhaltige Entwicklungen. Zur interdisziplinären Beschreibung und Analyse von Syndromen des globalen Wandels. In: BRAND, K.-W. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen, S. 71-90.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU) (Hrsg.) (1993): Jahresgutachten 1993: Welt im Wandel: Grundstruktur globaler Mensch-Umwelt-Beziehungen. Bonn.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU) (Hrsg.) (1994): Jahresgutachten 1994: Welt im Wandel: Die Gefährdung der Böden. Bonn.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU) (Hrsg.) (1995): Jahresgutachten

1995: Welt im Wandel: Wege zur Lösung globaler Umweltprobleme. Berlin/Heidelberg.

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU) (Hrsg.) (1996): Jahresgutachten 1996: Welt im Wandel: Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft. Berlin/Heidelberg.

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU) (Hrsg.) (1997): Jahresgutachten 1997: Welt im Wandel: Wege zu einem nachhaltigen Umgang mit Süßwasser. Berlin/Heidelberg.

ZEITLER, H. (2003): Ausjelöfft und durchjewühlt. Die Problematik nicht-erneuerbarer Rohstoffe am Beispiel der Lausitz (Katanga-Syndrom). Berlin (= BLK-Programm „21“ – Werkstattmaterialien, Nr. 8).

“Agenda 21 NOW!” – Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen

1	Probleme der Internet-Nutzung in Schulen	70
2	Die Entstehung der Projektidee	71
3	Die Grundbedingungen für die Internet-Konferenz	73
4	Die Teilnehmer der Internet-Konferenzen	76
5	Die Ergebnisse der Internet-Konferenzen	79
6	Zusammenfassung und Ausblick	82
	Adressen	84
	Literatur	84

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 69-84 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Probleme der Internet-Nutzung in Schulen

Wenn hier über eine Internet-Konferenz berichtet werden soll, werden sofort zwei Fragen auftreten: 1. Was genau ist eine Internet-Konferenz? 2. Welche Beitrag kann eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen leisten (oder vielleicht *nicht* leisten)? Um die Antworten besser zu verstehen, ist ein Rückblick auf die Entstehung des Projektes hilfreich.

Eine wesentliche Voraussetzung war die Einführung des Internets im Schulbereich ab 1995. 1995 und 1996 begann das Internet in nennenswertem Umfang Einzug in den Schulen zu halten. Das Internet wurde als Medium der Zukunft gesehen. Von verschiedenen Seiten wurde deshalb gefordert, auch Schüler den Umgang mit diesem Medium erlernen zu lassen. Bahnbrechend wirkte die mit viel Geld ausgestattete Aktion „Schulen ans Netz“, die allen Schulen in Deutschland zunächst einmal einen Anschluss an das Internet ermöglichen und darüber hinaus innerhalb der Schulen eine gewisse Zahl von internetfähigen Rechnern zur Verfügung stellen wollte.

Die Beschäftigung mit dem neuen Medium Internet war zunächst eher technischer Natur. Es war wichtig zu klären, was für Rechner mit welcher Ausstattung man brauchte, um im Internet surfen zu können. Sollte man mit einem Modem surfen oder lieber per ISDN? (DSL-Internet-Verbindungen, die heute immer mehr zum Standard werden, gibt es erst seit etwa 1999.) Zudem stellte sich die Frage nach dem Provider, also dem Internet-Anbieter, über den man sich in das Netz einwählen konnte. Schließlich waren die vielen kleinen technischen Probleme zu bewältigen, die an jedem Rechner auftreten konnten.

Im nächsten Schritt war dann zu lernen, wie man mit dem Internet umgeht: Wie verschickt man eine E-Mail? Wie beantwortet man eine E-Mail? Wie findet man im Internet Informationen zu aktuellen Fragen, zu fernen Ländern oder zu geographischen Problemen? Wie bewegt man sich in Foren und „Newsgroups“? Fragen über Fragen, wobei die Lehrer feststellen mussten, dass die Jugendlichen, die mit dem neuen Medium heranwachsen, die technischen Aspekte oft außerordentlich gut beherrschen lernten und sehr schnell auch Inhalte im Internet fanden. Gerade für Jugendliche bietet das Internet eine Fülle von Informationen und nicht zuletzt auch Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, die wir Erwachsene kaum erahnen, weil wir wenig Zeit oder Lust haben, uns mit dieser „jugendlichen Seite“ des Internet zu befassen.

Um 1997/1998 hatten bereits sehr viele Schulen einen Internet-Zugang. Viele hatten Computerräume eingerichtet, andere alternativ alle Klassenräume mit wenigstens einem Internet-Rechner ausgestattet, um in jeder Unterrichtsstunde auf das Internet zugreifen zu können, wenn dies für sinnvoll und notwendig erachtet wurde. Aber wo waren die Inhalte? Wo waren die Unterrichtsentwürfe, um mit dem Internet im Erdkundeunterricht, im Sozialkundeunterricht, im Geschichtsunterricht, im Englischunterricht arbeiten zu können? Für viele Schulen war darüber hinaus zu fragen: Wo waren die Lehrer in diesen nichttechnischen Fächern, die sich mit Computern und dem Internet auskannten und in der Lage waren, wenigstens ein kleines Stückchen dieser viel gepriesenen Möglichkeiten zu nutzen?

Diese Schwierigkeiten wurden durch schulorganisatorische Probleme verschärft. Vielfach sahen es die Netzwerkadministratoren – meistens technisch versierte Lehrer – gar nicht gerne, wenn andere Kollegen mit ihren Schülergruppen das Computernetzwerk nutzen wollten – es könnte ja schließlich etwas kaputt gehen! Auf verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen für hessische UNESCO-Schulen zum Thema Internet wurde mir noch 1998 und 1999 dies als Hauptproblem der nicht-technischen Kollegen aus den Fächern Geographie, Sozialkunde und Englisch berichtet.

2 Die Entstehung der Projektidee

Unser Projekt ist an einer UNESCO-Projekt-Schule entstanden, an der ich von 1994 bis 2001 Lehrer war. Dabei handelt es sich um das internationale Schulnetzwerk der UNESCO mit dem offiziellen Namen „UNESCO Associated Schools Project“ oder kurz „UNESCO ASPnet“. Lassen Sie mich einen kurzen Blick auf dieses Netzwerk und dessen Ziele werfen.

Die UNESCO ist eine der 18 Sonderorganisationen der Vereinten Nationen mit Sitz in Paris. Sie wird von 188 Mitgliedsstaaten getragen. UNESCO steht für „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation“. Eines der wesentlichen Ziele der UNESCO lautet nach der Verfassung vom 16. November 1945: „Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden.“

Zur Umsetzung der Ziele der UNESCO im Bildungsbereich wurde 1952 das Netzwerk der UNESCO-Modell-Schulen ins Leben gerufen, mittlerweile umbenannt in „UNESCO-Projekt-Schulen“. Zur Zeit gibt es weltweit über 7.000 dieser Schulen, in Deutschland etwa 150, wobei alle Schularten vertreten sind. Hauptziele der UNESCO-Projekt-Schulen sind die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit, die Schaffung eines grenzüberschreitenden Netzwerks von Schulen aller Schulstufen und Schularten, die Behandlung der Schwerpunktthemen Menschenrechte, Bekämpfung der Armut und des Elends, Schutz der Umwelt und Toleranz gegenüber Anderen im Rahmen von Projekten und im ganz normalen Schulalltag.

In dem wachsenden Netzwerk der UNESCO-Schulen haben sich im Laufe der Zeit Regionalprojekte entwickelt. Das erfolgreichste von ihnen ist das „Baltic Sea Project“. Zu diesem Projekt gehören etwa 260 Schulen in den neun Ostsee-Anrainerstaaten. Dabei ist bemerkenswert, wie eng und intensiv diese Schulen miteinander kooperieren. Der besondere Focus liegt auf der Ökologie des Ostseeraumes und einer intensiven interkulturellen Zusammenarbeit in der Region, die sich seit Gründung des Projektes im Jahre 1989 von einer Region der Konfrontation während des Kalten Krieges zu einer Region des politisch und kulturell zusammenwachsenden Europas verändert hat. Ausdruck dieser Zusammenarbeit ist „Baltic 21“. Dabei handelt es sich um eine regionale Agenda 21 für den Ostseeraum, die von allen Mit-

gliedsstaaten unterzeichnet worden ist. An ihr hat auch das „Baltic Sea Project“ einen wichtigen Anteil. In diesen Tagen erscheint in multinationaler Zusammenarbeit ein „Baltic Sea Project Learners' Guide“, also ein Lehrbuch für Lehrer und Schüler zum Thema „Baltic 21, Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO 2003). Gerade die Staaten Osteuropas wie Polen, Litauen, Lettland und Estland haben ein großes Interesse an der Zusammenarbeit.

Aus der Idee, innerhalb dieser Schulnetzwerke mit Hilfe des neuen Mediums Internet eine intensivere Vernetzung, eine bessere und vielfältigere Zusammenarbeit der Schulen in den verschiedenen Ländern zu ermöglichen und dem Wunsch nach neuen, auf das Internet bezogenen Lerninhalten und Lernmethoden für nichttechnische Unterrichtsfächer wie Geographie, Sozialkunde und Englisch entstand Ende 1998 die weltweite Internet-Konferenz für Schülerinnen und Schüler. Doch zu welchem Thema sollte sie abgehalten werden?

Als wir im Herbst 1998 bei einer UNESCO-Tagung zusammen saßen – wir, das waren vor allem engagierte Lehrer von UNESCO-Projekt-Schulen – planten wir einen internationalen Projekttag für das Jahr 2000 zum Thema „Agenda 21“. Sie alle wissen, dass der Gedanke der Nachhaltigkeit seit der Entstehung der Agenda 21 im Jahre 1992 nur wenig in die Köpfe der Menschen vorgedrungen ist. Wir wollten einen Beitrag dazu leisten, dass sich daran etwas ändert. Die UNESCO-Projekt-Schulen in Deutschland und möglichst auch anderswo sollten sich mit der Agenda 21 und deren Zielen in exemplarischer, schülergemäßer Weise befassen. Und so kamen wir darauf, die Schüler an einem Projekttag im Rahmen einer Internet-Konferenz zusammen zu bringen. Da diese Internet-Konferenz zu dem Agenda 21-Prozess einen Beitrag leisten sollte, formulierten wir den Titel der Konferenz als Aufruf: „Agenda 21 NOW!“, was man mit „Umsetzung der Agenda 21 jetzt!“ übersetzen kann. Wir waren und sind der Auffassung, dass es eine hohe Faszination ist zu erleben, dass Gleichaltrige in ganz anderen Teilen der Erde oftmals sehr ähnliche Probleme und sehr ähnliche Ansichten haben, aber unter Umständen zu sehr verschiedenen Lösungsansätzen kommen. Und es sollte äußerst interessant sein, über alle Grenzen hinweg über die Agenda 21 ins Gespräch zu kommen. Seit dem Jahr 2000 haben jährlich nun insgesamt vier Konferenzen stattgefunden (s. Abb. 1), die Planungen für die fünfte Konferenz (Frühjahr 2005) haben begonnen.

05.06.2000	"Agenda 21 NOW!"
22.03.2001	"Water" (am Weltwassertag)
25.04.2002	"Floods and Deserts"
02.04.2003	"Borders and Diversity"
26.04.2004	"Focus on Food – Shape (y)our Future NOW!"

Abb. 1: Themen der Internet-Konferenzen

Die erste Konferenz am 5. Juni 2000 beschäftigte sich mit dem Thema Nachhaltigkeit, der Agenda 21 als Ganzes. Angesichts des Umfangs des Themas wurde schon während der Konferenz selbst die Notwendigkeit deutlich, für jede zukünftige Konferenz eine Auswahl zu treffen, sprich: ein enger gefasstes Thema festzulegen. Da-

bei war es uns ein besonders Anliegen, jedes Mal die drei Säulen der Agenda 21 – Umwelt, wirtschaftliche Entwicklung, soziale Entwicklung – und damit natur- und kulturwissenschaftliche Aspekte gleichermaßen, zum Tragen kommen zu lassen, und das am besten exemplarisch, anhand regionaler Beispiele, möglichst aus dem Erfahrungsbereich der anwesenden Teilnehmer, um diese im Rahmen eines globalen Lernprozesses bearbeiten zu können und dessen Ergebnisse nach Möglichkeit zu sichern (Workshops mit Schlussdokument, ab 2003). Diese Sicherung steckt noch im Experimentalstadium. Die intensive kommunikationspraktische und inhaltliche Vorbereitung der Moderatoren (ab 2001) sowie die regelmäßige Einbeziehung verschiedener internationaler Experten (ab 2002) haben dabei wertvolle Dienste geleistet.

Darüber hinaus war uns der Gedanke wichtig, durch persönliche Begegnung von Schülern aus verschiedenen Staaten das interkulturelle Lernen zu fördern. Solche Begegnungen, bei denen die Schüler international im Rahmen von Workshops themenbezogen miteinander arbeiten, sind ein traditioneller Bestandteil der Arbeit in den UNESCO-Schulen. Sie haben sich auch im „Baltic Sea Project“ bewährt. So beginnt morgen in Plön eine fünftägige Projektkonferenz, zu der 350 Teilnehmer, davon etwa 300 Schüler, aus den neun Ländern rund um die Ostsee sowie Gäste aus aller Welt erwartet werden.

Ist es möglich, solche Begegnungen, wenigstens ein Stück weit, auch im Internet stattfinden zu lassen? Ist es möglich, sich im Internet zu einer richtigen Konferenz zu treffen – mit allem was dazu gehört, also einer Einladung, einem Konferenzthema, einer Pforte, durch die nur angemeldete Teilnehmer hinein kommen, vorbereitenden Materialien, Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen, moderierten Diskussionen mit Experten, schriftlich festgehaltenen Ergebnissen und so weiter?

Dies war zunächst eine technische Frage, die wir 1999 und danach für jede weitere Konferenz neu zu beantworten hatten. Es war auch eine mediendidaktische Frage, denn es ging darum, eine echte Konferenz im Internet zu simulieren. Mit der Verwendung des Mediums Internet stellte sich die Frage, welche besonderen, neuen Möglichkeiten dieses Medium bietet und wie sie im Hinblick auf die Darstellung einer echten Konferenz im Internet eingesetzt werden können und sollen. Damit sind wir bei den Schritten zur Verwirklichung einer solchen Konferenz.

3 Die Grundbedingungen für die Internet-Konferenz

Wir hatten das Ziel, dass unsere Internet-Konferenz einer „echten“ Konferenz möglichst stark ähneln möge. In einer Konferenz kommen Teilnehmer zusammen, deren Namen man kennt. Die Teilnehmer haben sich mit vorab verschickten Materialien auf die Konferenz vorbereitet. Sie sitzen an einem mehr oder weniger großen Tisch. Es gibt einen Moderator, der das Gespräch wenn nötig leitet, Fragen stellt, Teilnehmer mitunter zu Beiträgen auffordert oder solche Teilnehmer zurecht weist, die sich nicht an die Konferenzregeln halten. (Zum Beispiel sollte Englisch aus sehr praktischen Gründen die einzig zulässige Sprache während der gesamten Konferenz sein.) Am Eingang zu einer Konferenz findet üblicherweise eine Ticketkontrolle statt:

Zugelassen zur Konferenz sind nur Teilnehmer, die sich rechtzeitig vorher angemeldet haben und deshalb ein Konferenz-Ticket besitzen. Dies alles sollte auch für unsere Internet-Konferenz gelten.

Hinzu kamen und kommen die besonderen Möglichkeiten, die sich aus der Nutzung des Mediums Internet ergeben: Die Konferenzbeiträge sind, wenn man nicht eine Audio- oder Video-Konferenz macht, textlicher Art. Die Teilnehmer schreiben also Beiträge, die andere Teilnehmer lesen können. Um ernste, sachliche Diskussionen mit einem hinreichend fachlichen Tiefgang zu ermöglichen, erschien und erscheint es uns sinnvoll, dass die Textbeiträge für die Konferenzteilnehmer in einem *inhaltlichen* Zusammenhang zueinander erscheinen, *nicht* in einem rein *zeitlichen*. Das heißt konkret: Die Antwort auf einen Beitrag soll als solche erkennbar sein; man soll sehen können, auf welchen ursprünglichen Beitrag ein Teilnehmer mit seinem Beitrag antwortet.

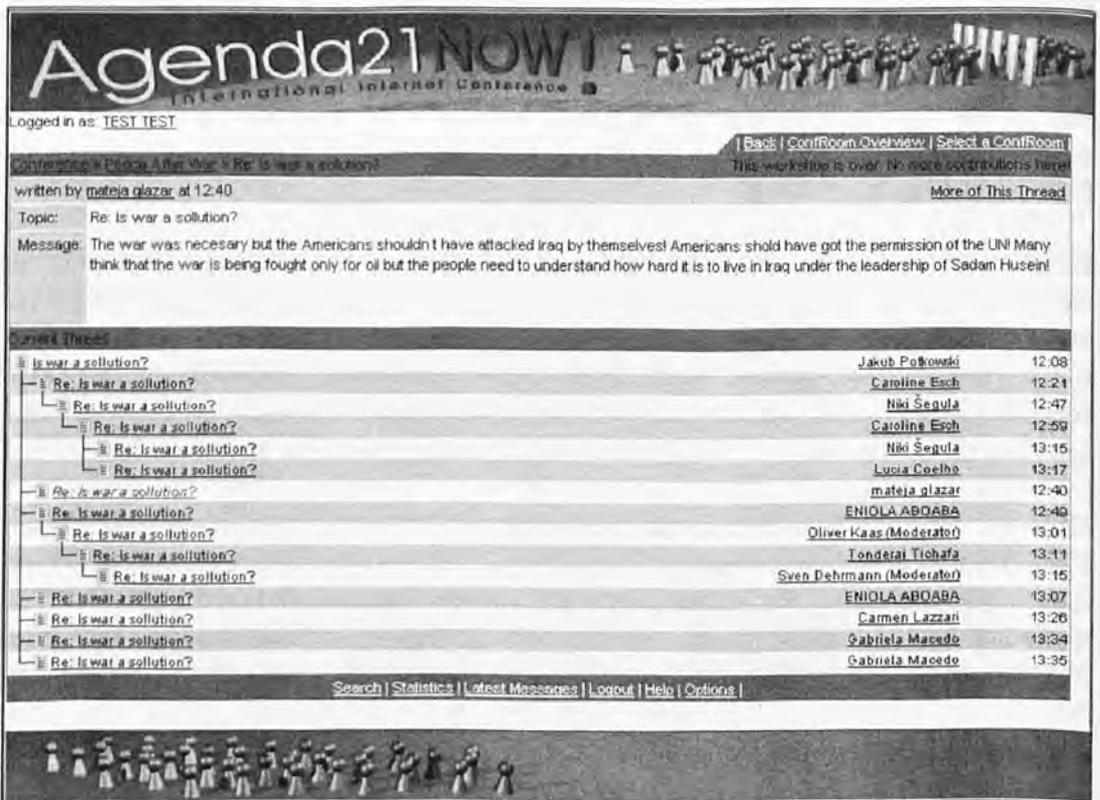


Abb. 2: Ausschnitt aus einem „Message Board“

Will man alles dies realisieren, ergibt sich auch eine Antwort auf eine der am häufigsten zu „Agenda 21 NOW!“ gestellten Frage: „Handelt es sich nicht bei ‚Agenda 21 NOW!‘ um einen Chat?“ Aber in einem „Chat“ gibt es keinen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Beiträgen. Die Beiträge erscheinen im Chatfenster in der Reihenfolge, in der sie geschrieben worden sind, und laufen mit der Zeit oben aus dem Fenster hinaus, wenn von unten neue Beiträge nachkommen. Ein Beitrag, der oben verschwindet, kann nicht zurückgeholt werden. Wegen der Unmittelbarkeit der Kommunikation sind „Chats“ bei vielen Schülern sehr beliebt. Natürlich mussten wir uns auch die Frage stellen, ob ein „Chat“ nicht das geeignete Kommunikations-

mittel für unsere Internet-Konferenz sein könnte. Wir haben uns dagegen entschieden, weil wir glauben, dass die Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs wesentlich ist für eines der Ziele der Konferenz: eine hohe inhaltliche Qualität der Diskussionsbeiträge. Die Kommunikationsform, die wir gewählt haben, wird als „Message Board“ bezeichnet. Jeder Konferenzraum hat ein solches „Message Board“. Innerhalb eines „Message Boards“ bilden sich im Laufe der Zeit Diskussionsstränge, die man auch „Threads“ nennt. Abb. 2 illustriert die Funktionsweise.

Jeder Teilnehmer hat grundsätzlich zwei Möglichkeiten, einen Beitrag innerhalb eines „Message Boards“ zu schreiben: Zum einen kann der Teilnehmer einen neuen Beitrag schreiben. Dieser erscheint dann ganz oben im „Message Board“, deutlich sichtbar für alle anderen Teilnehmer, die sich in diesem Konferenzraum befinden. Zum andern schreibt der Teilnehmer eine Antwort auf einen schon vorhandenen Beitrag. Im „Message Board“ ist diese Antwort durch eine Linie mit dem ursprünglichen Beitrag verbunden. Es entsteht somit eine deutlich sichtbare inhaltliche Verbindung zwischen dem ursprünglichen Beitrag und der Antwort, die darauf geschrieben wurde. Antworten auf Antworten sind ebenfalls möglich, wodurch in recht kurzer Zeit Diskussionsstränge entstehen. Es dauert nur ungefähr eine Sekunde, bis ein verschickter Beitrag für alle anderen Teilnehmer in dem Konferenzraum sichtbar ist. Das ermöglicht Kommunikation in Echtzeit, was uns sehr wichtig ist. Ein bisschen ist das wie in einem „Chat“, zumindest von der Geschwindigkeit her, aber die Beiträge sind – und das ist der wichtige Unterschied – inhaltlich klar geordnet.

Die vorherige Anmeldung ist ein wichtiger Teil der Konferenzvorbereitung. Das gilt für eine „normale“ Konferenz wie auch für eine Internet-Konferenz. Die Teilnehmer aus aller Welt, die sich zur Konferenz anmelden wollen, tun dies auf unserer Website „<http://www.agenda21now.org>“. Sie werden dort gebeten, eine Reihe von Regeln durchzulesen, zu deren Einhaltung sie sich mit der Anmeldung verpflichten. Außerdem müssen Name, Alter, Ort, Schule, E-Mail-Adresse und einige andere Daten eingetragen werden, bevor die Anmeldung verschickt werden kann. Angemeldete Teilnehmer bekommen eine unmittelbare Anmeldebestätigung in ihr E-Mail-Postfach. Die endgültige Anmeldebestätigung und der Versand des Konferenztickets (mit Benutzername und Passwort für die Konferenz) erfolgen wenig später nach manueller Durchsicht der Anmeldedaten, um zum Beispiel Doppelanmeldungen und Anmeldungen mit unsinnigen oder unvollständigen Daten weitgehend auszuschließen.

Noch ein Wort zur Gestaltung der „Message Boards“: In der Übersicht sind von jedem Beitrag nur der Titel, der Name des Autors und der Zeitpunkt, an dem der Beitrag geschrieben wurde, sichtbar. Klickt man auf den Titel des Beitrags, öffnet sich ein Fenster mit dem vollständigen Text des Beitrags, klickt man auf den Namen des Autors, erhält man Informationen über den Autor, das heißt man erfährt Name, Alter, Schule, Schulort und E-Mail-Adresse. Diese Daten haben die Teilnehmer bei der Anmeldung angegeben.

Auf diese Weise sollen anonyme Diskussionen vermieden werden. Die Anmeldung mit korrekten Daten – und deren Zugänglichkeit für die anderen Teilnehmer während der Konferenz – bietet noch einen anderen Vorteil: Teilnehmer können über die

Konferenz hinaus miteinander in Kontakt bleiben, um weiter zu diskutieren, weil man sich sympathisch gefunden hat oder aus noch anderen Gründen. Die Idee einer jeden „normalen“ Konferenz ist ja immer auch, Kontakte zu anderen Konferenzteilnehmern herzustellen. Wir wissen aus einer Teilnehmerbefragung 2003, dass eine ganze Reihe von Teilnehmern solche Kontakte aufgenommen hat, ohne dass wir allerdings eine Aussage über die Qualität dieser Kontakte machen könnten.

Eine Internet-Konferenz wird nie der ganze Unterricht sein können, aber immerhin ein Teil davon. Die Schüler werden also überall durch ihre Lehrer aufgefordert sein, im Rahmen ihres Unterrichts an der Konferenz teilzunehmen, in der Regel wird das am Vormittag lokaler Zeit sein. Bei einer weltweiten Konferenz mit Teilnehmern aus sehr vielen Zeitzonen muss die Konferenz entsprechend lange dauern. Wir haben uns deshalb dafür entschieden, dass die „Agenda 21 NOW!“-Internet-Konferenz genau einen Tag lang dauert, von 00:00 Uhr bis 24:00 Uhr Weltzeit, das ist von 2:00 Uhr MESZ bis 2:00 Uhr am nächsten Tag.

Lassen Sie mich noch einige wichtige technische Aspekte ansprechen: Für eine Internet-Konferenz benötigt man einen Internet-Server, über den die Kommunikation während der Konferenz abgewickelt wird, und eine spezielle Software, die auf diesem Rechner läuft und die virtuelle Konferenz simuliert. Die Software in der Sprache PHP wurde und wird seit der ersten Konferenz in immer besserer Qualität von einem sehr versierten ehemaligen Schüler geschrieben, der im Jahre 2000 das Abitur gemacht hat und nunmehr Informatik studiert. Dieser ehemalige Schüler ist in der Lage, die Software entsprechend unseren Wünschen zu gestalten.

Als Internet-Server diente uns bei der ersten Konferenz 2000 ein sogenannter virtueller Server. Die Software war also auf einem Großrechner installiert, der als Server für viele Kunden gleichzeitig diente. Die Leistung und Anfälligkeit einer solchen Lösung hat sich als nicht angemessen herausgestellt. Seit 2001 hat unser Projekt einen Sponsor, die Firma CEMA AG aus Mannheim, die IT-Lösungen und Netzwerklösungen für Institutionen und Firmen anbietet. Die CEMA AG stellt uns kostenlos einen hervorragend ausgestatteten und an das Internet angebotenen „Standalone-Server“ zur Verfügung. Dazu gehört auch die neueste Sicherheitstechnik zum Schutz vor Angriffen aus dem Netz – ein so genannter „Content-Service-Switch“, den auch Firmen wie Microsoft oder Yahoo einsetzen. Diese professionelle Sicherheitstechnik ist unbedingt notwendig. Es ist eine anscheinend unvermeidbare Tatsache, dass Internet-Veranstaltungen das Angriffsziel von Leuten sind, die sich mit Computertechnik äußerst gut auskennen und im Sinn haben, solche Veranstaltungen zu stören oder völlig lahm zu legen. Eine gängige Methode, so etwas zu tun, sind so genannte „Denial-of-Service-Attacks“, verteilte Angriffe auf den Internet-Server der Konferenz. Bei uns wurden im Laufe der jüngsten Konferenz insgesamt 4.500 gezählt, mit einem Maximum von 86 pro Sekunde. Dank der Sicherheitstechnik wurde der Ablauf der Konferenz von den Angriffen nur kaum merkbar beeinträchtigt.

4 Die Teilnehmer der Internet-Konferenzen

Woher kommen unsere Teilnehmer? Allein im Jahr 2003 waren über 1.300 Anmeldungen eingegangen. Sie kamen überwiegend aus den UNESCO-Schulen und deren

Umfeld. Zusätzlich haben wir von Anfang an im Vorfeld der Konferenzen versucht, auch außerhalb der Netzwerke Teilnehmer zu finden, indem wir zum Beispiel im Internet gezielt nach E-Mail-Adressen von Schulen gesucht und diese angeschrieben haben.

An dieser Stelle zeigt sich die Stärke eines Schulnetzwerkes: Die weitaus meisten Teilnehmer kamen wahrscheinlich dadurch zu Stande, dass die Information über unsere Internet-Konferenz über persönliche Kontakte weitergegeben wurde. Ein Beispiel dafür: Die Koordinatorin der deutschen UNESCO-Projekt-Schulen, die unser Projekt sehr gut kennt und unterstützt, hatte es 2001 bei einem Treffen mit slowenischen UNESCO-Schulen in Ljubljana vorgestellt. Seitdem haben wir regelmäßig Schüler aus Slowenien als Teilnehmer. In diesem Jahr waren es 32. Auch die zahlreichen Anmeldungen aus Polen und Litauen gehen auf z.T. eigene persönliche Kontakte zu Lehrern und Koordinatoren in diesen Ländern zurück. Dies zeigt die zentrale Rolle des Lehrers auch in Zeiten des Internet. Sie sind es, die den Bildungsprozess nach wie vor initiieren, nicht die Schüler selbst.

Die Lehrer erfahren über einen der beschriebenen Informationskanäle von unserem Projekt. Sie bewerten die Information, zum Beispiel ein Flugblatt oder eine E-Mail, schauen sich dann möglicherweise die Internet-Seite unseres Projektes an. Danach entscheiden sie, ob es für sie und ihre Schüler sinnvoll ist, im Unterricht mit diesem Projekt zu arbeiten, und zwar möglichst schon in der Zeit vor der eigentlichen Konferenz, um sie inhaltlich vorzubereiten. Daraus ergibt sich auch, für welche Zielgruppe unsere Internet-Seite in Hinblick auf Design und Inhalte gestaltet sein muss. Die Lehrer müssen sie ansprechend finden, die Inhalte müssen so dargestellt werden, dass die Lehrer sie für sich selbst und für ihre Schüler angemessen finden.

In der Anfangsphase von „Agenda 21 NOW!“ in den Jahren 1999 und 2000 haben wir ernsthaft überlegt, ob es möglich sein könnte, Schüler direkt für unser Projekt anzusprechen, indem man mit einer entsprechend gestalteten Website im Netz wirbt. Sehr bald zeigte sich aber, dass dies einen sehr hohen Aufwand bei sehr unsicherem Ausgang bedeutet hätte. So haben wir uns für den traditionellen Weg über die Lehrer unter Ausnutzung unserer Kontakte im Schulnetzwerk entschieden.

Eine „Agenda 21 NOW!“-Konferenz muss sorgfältig und intensiv vorbereitet werden. Die Konferenz findet im Frühjahr eines jeden Jahres statt, meist gegen Ende April. Drei bis vier Monate vorher muss unsere Internet-Seite, auf der die Konferenz angekündigt wird, fertig sein. Bei jeder der vier vergangenen Konferenzen hat es bisher ein etwas anderes Design der Internet-Seite gegeben, damit die Konferenz von Jahr zu Jahr abwechslungsreich und dennoch wieder erkennbar erscheint. Drei Monate vor dem Termin werden Einladungen zur Konferenz per E-Mail an die UNESCO-Projekt-Schulen, an die Schulen des „Baltic Sea Project“, an Koordinatoren und UNESCO-Büros in aller Welt verschickt.

In den Wochen vor der Konferenz arbeitet das Agenda-Team auf Hochtouren. Es besteht zur Zeit aus Schülern und Lehrern zweier Schulen, der Anna-Schmidt-Schule in Frankfurt am Main und der Integrierten Gesamtschule in Kandel in der Pfalz. Die Themenseiten für „Agenda 21 NOW!“ müssen erstellt und die Inhalte für

die Konferenzräume produziert und an die angemeldeten Teilnehmer verschickt werden. In diesem Jahr waren es zum Beispiel sehr aktuelle Materialien zum Thema Irak-Krieg, denn am Tag der Konferenz, dem 2. April, war der Krieg in vollem Gange. Diese Inhalte werden fast ausschließlich im Unterricht erarbeitet, vor allem im Erdkunde-Unterricht der Oberstufe. Vor der Konferenz bekommen alle Teilnehmer außer ihrem Konferenzticket einen „Conference Guide“ zugeschickt. Er enthält wichtige Informationen für die Konferenz und Hinweise und Links auf die vorbereitenden Materialien.

Erfahrungsgemäß gibt es eine ganze Reihe von Teilnehmern, die gespannt auf den Konferenzbeginn warten, sodass gleich zu Anfang in den Konferenzräumen Diskussionen stattfinden. Diese Diskussionen werden von Moderatoren geleitet. Bei den Moderatoren handelt es sich um Oberstufenschüler der beiden Schulen, die die Konferenz organisieren. Sie werden für diese Aufgabe besonders ausgebildet, weil sich gezeigt hat, dass die dafür notwendigen Kommunikationstechniken im Alltag von Schülern kaum vorkommen, selbst bei denen nicht, die regelmäßig im Internet „chatten“. Die Diskussion muss oftmals durch eine geeignete Frage oder einen geeigneten Impuls angeregt werden oder eine neue Richtung gewiesen bekommen. Wenn es sinnvoll ist, muss zur besseren Fundierung der Diskussion auf die vorhandenen Konferenzmaterialien verwiesen werden. Gelegentlich kommt es auch vor, dass einzelne Teilnehmer zur Ordnung gerufen werden müssen, weil sie sich zum Beispiel nicht an die Sprachregel halten, nur Englisch zu verwenden.

Die Moderatoren haben vor der Konferenz ein zweitägiges theoretisches und praktisches Moderatorentaining absolviert, bei dem sie diese Techniken erlernt und geübt haben. Ganz nebenbei erhöht das Treffen der Frankfurter mit den Kandelern den Zusammenhalt des Teams und den Spaßfaktor, wenn etwa die Pfälzer in die hessische Großstadt fahren und nach getaner Arbeit mit ihren Frankfurter Mitschülern in die Stadt gehen und auch bei ihnen privat übernachten. Umgekehrt in der Pfalz geht das mit den Frankfurter Moderatoren genau so.

Zu den Moderatoren gehört während der Konferenz immer ein „Supervisor“. Das ist ein Lehrer, der sich mit den Inhalten der Konferenz auskennt und letzte Instanz ist, wenn ein kniffliges Problem zu lösen ist, zum Beispiel wenn ein Teilnehmer sich trotz wiederholter Aufforderung nicht an die Diskussionsregeln hält. Solche Fälle gibt es sehr selten, aber wenn es doch vorkommt, kann der „Supervisor“ in Absprache mit dem Moderatorenteam als letztes Mittel den Zugang zu den Konferenzräumen sperren. Grundsätzlich können die Moderatoren das nicht selbst tun, weil der Entzug des Konferenzzugangs ein gravierender Schritt ist, und wir auf keinen Fall eine Zensur ausüben wollen.

Schließlich gibt es noch die Experten. Wir wissen, dass die Internet-Konferenz attraktiver ist und auf sachlich höherem Niveau stattfindet, wenn die Teilnehmer die Möglichkeit haben, über die Themen der Konferenz mit Experten zu diskutieren. Im vergangenen Jahr, als sich die Konferenz unter dem Titel „Floods and Deserts“ mit den möglichen Auswirkungen der globalen Erwärmung beschäftigte, war einer der Experten Prof. Dr. Bert Bolin aus Stockholm, ein international bekannter Klimawissenschaftler. In diesem Jahr, in dem es um „Borders and Minorities“ ging, disku-

tierte unter anderem Romani Rose mit, der Vorsitzende des Zentralrats der Sinti und Roma in Deutschland. Wir versuchen jeweils eine Anzahl Experten über den Tag verteilt aufzubieten, um den Teilnehmern aus aller Welt die Gelegenheit zu geben, mit ausgewiesenen und angesehenen Fachleuten zu diskutieren. Die Online-Zeiten der Experten werden vorher auf unserer Internet-Seite angekündigt.

5 Die Ergebnisse der Internet-Konferenzen

Wie sieht nun die Diskussion während einer Internet-Konferenz konkret aus und welche Ergebnisse haben die Internet-Konferenzen gehabt?

Eine der schwierigsten Fragen im Vorfeld der ersten Konferenz am 5. Juni 2000 war für uns, ob sie auch für Hunderte oder gar Tausende von Jugendlichen hinreichend interessant ist, um sich virtuell im Internet zu treffen. Haben Jugendliche überhaupt Lust, so etwas zu machen? Unsere Erfahrungen aus den bisher vier Konferenzen von 2000 bis 2003 zeigen, dass unsere Bedenken offenbar unbegründet waren. Die Jugendlichen hatten große Lust, jedenfalls die, die dabei waren. Die Zahl der Teilnehmer hat sogar deutlich zugenommen, von 350 auf zuletzt etwa 1.400; im Jahre 2002 waren es sogar über 1.900.

Im Anschluss an die Konferenz 2003 haben wir Fragebögen an alle angemeldeten Teilnehmer verschickt, um eine Bewertung von ihnen zu erhalten. Von den Teilnehmern, die den Fragebogen zurück geschickt haben, waren die weitaus meisten der Meinung, dass die Konferenz Spaß gemacht hat, dass die Kommunikationsstruktur sinnvoll und gut angelegt ist und dass sie beim nächsten Mal wieder teilnehmen wollen. Natürlich wurden auch Verbesserungswünsche oder -vorschläge vorgebracht, die wir berücksichtigen werden. Etwa ein Drittel der Teilnehmer gab außerdem an, dass es ihnen während der Konferenz gelungen ist, neue Kontakte zu anderen Konferenzteilnehmern zu knüpfen, die auch Wochen später noch andauern. Auf die Frage nach dem inhaltlichen Niveau der Konferenz waren die Meinungen durchaus geteilt. Insbesondere ältere Teilnehmer, bei denen es sich nach unserer Einschätzung vor allem um Lehrer handelt, empfinden das Niveau der Konferenz oftmals als niedrig oder mittelmäßig. Jüngere Teilnehmer dagegen empfanden das Niveau überwiegend als gut oder sehr gut.

Überwindet Agenda 21 NOW! Gräben zwischen Nord und Süd? Oder vertieft es sie? Die „Agenda 21 NOW!“-Internet-Konferenz ist nicht zuletzt gedacht als interessante Möglichkeit für jene Schüler, die an keiner internationalen Konferenz oder anderen Schulveranstaltung mit Teilnehmern aus anderen Ländern teilnehmen können. Das gilt vor allem für Teilnehmer aus Entwicklungsländern, wo schon rein finanziell meist nicht die Möglichkeit besteht, ins Ausland zu reisen. Wir haben erlebt, dass es Schulen gibt, die in der Tat diese Möglichkeit sehen. Ich bin immer wieder in E-Mail-Kontakt mit einer Schule in Kampala in Uganda, wo die Kollegen dies als den wichtigsten Grund für ihre Teilnahme anführen.

Andererseits hatten wir 2002 eine intensive Diskussion mit dem UNESCO-Hauptquartier in Paris, wo man uns fragte, ob wir nicht eine Konferenz an den wirklich Betroffenen vorbei veranstalten. Das Thema war damals „Floods and Deserts“ und

sollte sich mit den möglichen Konsequenzen des anthropogenen Treibhauseffektes beschäftigen. Hier wurde die Gefahr gesehen, dass Schüler in Niger, Burkina Faso oder dem Tschad, die durch den Treibhauseffekt sogar persönlich stark betroffen sind, keine Möglichkeit haben, an unserer Konferenz teilzunehmen, weil sie keinen Zugang zu einem Internet-Computer haben.

Man könnte also – plakativ – fragen: Gelingt es mit einer solchen Konferenz, Schüler aus dem Norden mit Schülern aus dem Süden in Kontakt zu bringen? Oder bleiben die aus dem Süden mehr oder weniger außen vor, weil sie an den technischen Voraussetzungen scheitern? Schafft eine solche Konferenz Brücken oder vertieft sie mittels einer technischen Hürde bestehende Gräben? Diese Frage ist schwer zu beantworten, weil bisher keine wissenschaftliche Aufarbeitung der Diskussionen während der vier vergangenen Konferenzen stattgefunden hat. Ich kann daher nur aus der Praxis berichten.

Wir haben versucht, die technischen Voraussetzungen zur Teilnahme an der Konferenz zu minimieren. Ein Teilnehmer mit einem zehn Jahre alten 486er-Computer mit 28.8er-Modem kann in fast der gleichen Qualität und Geschwindigkeit an der Konferenz teilnehmen wie jemand mit dem neuesten 3 Gigahertz Pentium 4-Rechner und Breitband-Internet-Zugang. Man braucht auch keine besondere Software dafür, selbst das 10 Jahre alte Windows 3.1 mit einem fünf Jahre alten Browser reichen aus, um in vollem Umfang mitzumachen. Dies ist sehr wichtig, weil wir erfahren haben, dass gerade Schulen in Entwicklungsländern oftmals über sehr alte Rechner und langsame Internet-Zugänge verfügen. An vielen Diskussionen waren deshalb auch Teilnehmer aus Entwicklungsländern beteiligt, die weitaus meisten Beiträge allerdings wurden zu allen Zeiten und bei allen Konferenzen von Teilnehmern aus Industrieländern verfasst. Andererseits rangierte bei der Konferenz 2003 von den reinen Anmeldezahlen her Indonesien mit 86 Anmeldungen nach Deutschland, Polen und Litauen auf Platz 4. Von den 1.353 angemeldeten Teilnehmern kamen 245 oder 18 % aus Entwicklungsländern und Schwellenländern. Die Gründe für diese geringe Quote ist sicher mit darin begründet, dass es uns aufgrund persönlicher Kontakte besser gelungen ist, vor allem im Raum rund um die Ostsee für die Konferenz zu werben.

Dieser technische Minimalismus schließt Dinge wie Video-Konferenzen grundsätzlich aus, auch eine Tonübertragung ist unter dieser Prämisse nicht möglich. Die Kommunikation in der Internet-Konferenz beschränkt sich deshalb auf das geschriebene Wort, so dass die Denk- und Tippgeschwindigkeit des Teilnehmers das eigentlich limitierende Element ist.

Für die letzte Konferenz hatten wir drei Konferenzräume und eine Reihe von Workshops vorbereitet. Die Konferenzräume waren 24 Stunden lang offen. Die Workshops waren etwas Neues und stellten zeitlich begrenzte Diskussionseinheiten zu einem engen, konkreten Thema dar. Hier war geplant, dass die Teilnehmer gemeinsam mit einem Moderator und einem „Supervisor“ gegen Ende der Workshop-Laufzeit ein Schlussdokument, ein Communiqué, entwickeln sollten, dem die Teilnehmer zustimmen konnten oder nicht.

Die Teilnehmer verteilten sich recht unterschiedlich auf die einzelnen Konferenzräume und Workshops, wie Abb. 3 zeigt. Mehr als die Hälfte der Beiträge wurde im Konferenzraum "Peace after War" geschrieben. Dies war zu erwarten, da die Konferenz am 3. April 2003 während des Irak-Krieges stattfand. Hier sei eine Anmerkung zu dem Titel erlaubt: Da unsere Internet-Konferenz ein UNESCO-Projekt ist, haben wir die wesentlichen Inhalte der Konferenz mit der UNESCO – der deutschen UNESCO-Kommission in Bonn und auch der Zentrale in Paris – abgestimmt.

Konferenzraum/Workshop	Anzahl der Beiträge
„Them And Us – Across the Lines“:	592
“Peace After War“:	2299
“Free Speech On the Internet“:	1069
Workshops	400
Gesamtzahl der Beiträge	4360

Abb. 3: Inhaltliche Verteilung der Konferenzbeiträge zum Thema „Borders and Diversity“

Die Workshops wurden insgesamt nicht gut angenommen. Der wesentliche Grund lag wohl darin, dass sie von uns nur schlecht angekündigt worden waren. Sie wurden zwar im „Conference Guide“ genannt und ausführlich beschrieben, aber während der Konferenz nicht mehr besonders erwähnt. Das werden wir beim nächsten Mal erheblich besser machen. Wir halten aber daran fest, dass eine wichtige Möglichkeit zur Steigerung der Diskussionsqualität darin besteht, sie über ein deutlich begrenztes Thema zu führen, sie zeitlich zu beschränken (etwa auf zwei Stunden) und sie mit einem konkreten Ergebnis etwa in Form eines Communiqués zu beenden.

Die Abb. 4 zeigt, wie sich die Konferenzaktivität über die Zeit verteilte. Es ist deutlich zu erkennen, dass „Agenda 21 NOW!“ in erster Linie eine Schulveranstaltung ist und nicht eine Freizeit-Aktivität der Jugendlichen: Die Hauptzeit der Konferenz war zwischen 8 und 15 Uhr mit einem Schwerpunkt zwischen 9 und 10 Uhr Mitteleuropäischer Sommerzeit. Da die meisten Teilnehmer aus Europa kamen, darf man davon ausgehen, dass sie am Vormittag von der Schule aus an der Konferenz teilgenommen haben. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es viele Schüler gibt, die morgens im Unterricht Beiträge geschrieben haben und dann nachmittags von zu Hause aus oder aus dem Internet-Café weiter diskutiert haben. Sie haben sich also Stunden später die Antworten angesehen, die in der Zwischenzeit auf ihre eigenen Diskussionsbeiträge geschrieben worden sind.

Die Frage, ob die Ziele der Konferenz erreicht wurden, ist nur sehr schwierig zu beantworten. Unsere Veranstaltung hat an vielen Schulorten auf der Erde Interesse gefunden, dafür sprechen Anmeldungen aus 60 Ländern bei den letzten beiden Konferenzen. Vor der ersten Internet-Konferenz konnten wir darüber nur Vermutungen anstellen. Offenbar ist es für Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahre interessant, sich online zu einer Konferenz zu treffen und dort mit anderen Konferenzteilnehmern aus aller Welt thematisch zu diskutieren.

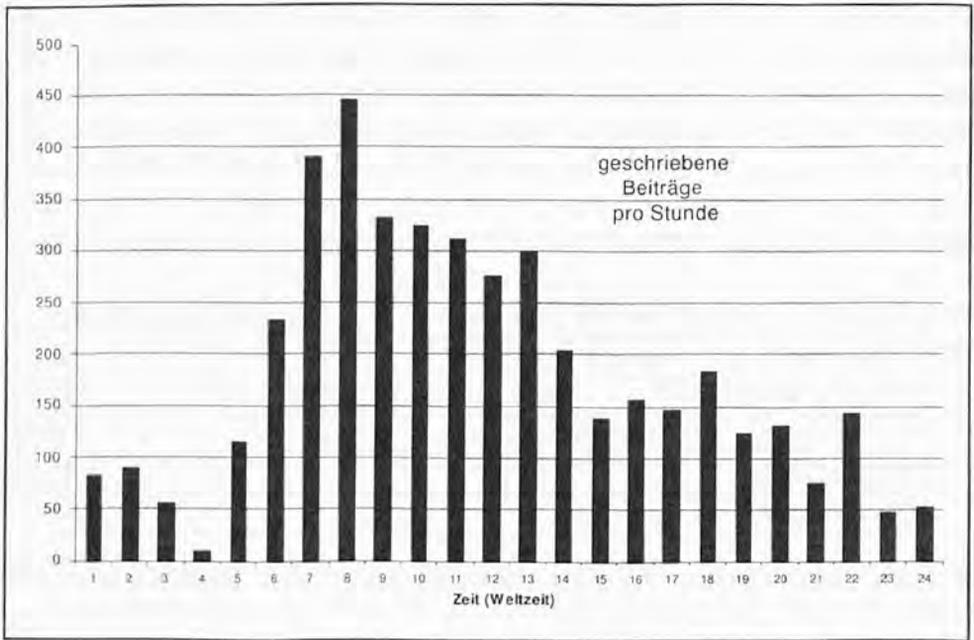


Abb. 4.: Zeitliche Verteilung der Konferenzbeiträge zum Thema „Borders and Diversity“

“Agenda 21 NOW!” ist ein Aufruf. Über die Agenda 21 selbst, die ja ein eher sperriges, nicht ganz leicht zu verstehendes Papier ist, wurde selbst nur wenig diskutiert, dafür umso mehr über Themen, die mit Nachhaltigkeit zu tun haben. Bei den ersten drei Konferenzen waren dies eher ökologische Themen wie Wasser und globale Erwärmung, für die vierte Konferenz haben wir uns das schwierige Thema “nachhaltig friedliches Zusammenleben in Vielfalt in Zeiten der Globalisierung” ausgesucht. Dieses Thema ist nicht so leicht zu fassen wie die Themen zuvor. Damit dürfte auch der entscheidende Grund dafür angesprochen sein, warum die Zahl der angemeldeten Teilnehmer kleiner war als im Jahr zuvor. Bemerkenswert ist auch, dass wir in diesem Jahr sehr wenige Teilnehmer aus den USA hatten im Gegensatz zu den Jahren davor, als jeweils mehrere Schulen mit relativ vielen Schülern teilgenommen hatten. Aber das dürfte an dem Thema der Konferenz gelegen haben, das den Irak in den Mittelpunkt rückte. Andererseits hatten wir damit einem Bedürfnis der Jugendlichen entsprochen und ihnen eine Plattform für ihren Gedankenaustausch angeboten. Die Moderatoren, von denen viele auch im letzten Jahr schon moderiert hatten, sagen übereinstimmend, dass die Diskussionen in dem Konferenzraum “Peace after War” engagiert und von großer Sachlichkeit geprägt waren. Die befürchteten Verstöße gegen die Konferenzregeln in Form von Hasstiraden oder ähnlichem waren die absolute Ausnahme.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Medium Internet, dessen Möglichkeiten wir mit unserer Konferenz ein wenig auszuloten versucht haben, hat seine sehr spezifischen Chancen und Grenzen. Beginnen wir bei den Grenzen: Es macht selbstverständlich einen Unterschied, ob man tatsächlich mit anderen Teilnehmern aus aller Welt an einem wirklichen Konferenztisch sitzt oder nur virtuell im Internet. Die Abwesenheit nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten ist ein deutliches Manko jeder Internet-Kommunikation. Dies

bedeutet auch, dass es im Internet schwieriger ist, einen Teilnehmer persönlich kennen zu lernen, sich gar anzufreunden oder einfach nur Kontakte anzubahnen, die über die Konferenz hinaus halten. Wenn wir etwa mit Schülern zu einer internationalen Konferenz des „Baltic Sea Project“ fahren, zu der 350 Teilnehmer aus den Ostsee-Anrainerstaaten und Gäste aus aller Welt erwartet werden, dann ergibt sich naturgemäß eine Fülle neuer Kontakte und interessanter Erfahrungen, die in dieser Weise im Internet kaum zu Stande kommen, weil persönliches Erleben nun mal durch Kommunikation per Tastatur und Bildschirm, auch wenn sie in Echtzeit geschieht, nicht zu ersetzen ist.

Wie sehen die Chancen aus unserer Sicht aus? Eine Internet-Konferenz ist unglaublich preisgünstig. Sie erfordert bei den Teilnehmern lediglich einen Computer, der an das Internet angeschlossen ist. Die einzigen für den Teilnehmer entstehenden Kosten sind Online-Kosten, so dass selbst in Entwicklungsländern, das ist unsere Hoffnung, der Zugang zu dieser modernen Kommunikationstechnik steigen wird. Gerade dort, das Beispiel Uganda wurde schon erwähnt, ist „Online-Conferencing“ zumeist die einzige Möglichkeit, sich mit Schülern und Lehrern aus anderen Staaten auszutauschen. Insofern schafft das Medium Internet hier tatsächlich neue Möglichkeiten. Wenn Themen klar vorgegeben sind, wenn gute Arbeitsmaterialien zur Strukturierung der Diskussion bereit stehen und wenn die Moderatoren für ihre Aufgabe gut ausgebildet worden sind, dann darf man auch sinnvolle, ernsthafte Diskussionen mit Tiefgang erwarten. Genau solche Diskussionen wurden von sehr vielen Teilnehmern erlebt, wie man aus vielen Antworten in den Fragebögen entnehmen kann. Die Qualität der Diskussionen zu halten und noch zu steigern und neue Elemente wie die genannten Workshops mit ihren Abschluss-Communiqués einzubauen, ist und bleibt die größte Herausforderung für die nächsten Konferenzen.

Die nächste, die fünfte „Agenda 21 NOW!“ Internet-Konferenz findet am 26. April 2004 zum Thema „Focus on Food – Shape (y)our Future NOW!“ statt. Einiges wird auch diesmal neu sein: Wir versuchen im Sinne von inhaltlichem Tiefgang und von nachhaltigem Lernen die Konferenz kein einmaliges Ereignis sein zu lassen und werden deshalb den potenziellen Teilnehmern die Möglichkeit bieten, schon in den sechs Monaten vor der Konferenz bei der Vorbereitung mitzuwirken. Das Internet bietet die Möglichkeit, Texte und Inhalte interaktiv und nicht-proprietär zu entwickeln. Sämtliche Inhalte werden also nicht wie üblich vom Besitzer der Internet-Seite gestaltet, sondern von jedem, der dabei mitmachen kann und will. Bei der Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ (deutsche Ausgabe: <http://www.wikipedia.de>) ist dies jeder Internet-Nutzer, der das möchte, bei uns werden das – zunächst? – die angemeldeten Teilnehmer sein. Die Befürchtung, solche interaktiven Seiten könnten es, auch wegen der Gefahr von Missbrauch, Schabernacks und Sabotage, nicht mit herkömmlichen (proprietären) Internet-Seiten aufnehmen, widerlegt die erwähnte Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ eindrucksvoll. Sie macht mittlerweile einschlägigen Enzyklopädien (z. B. Brockhaus, Encarta) hinsichtlich Umfang und Qualität Konkurrenz und ist ihnen bei der Aktualität weit voraus. Zur Konferenz 2004 wird es bei „Agenda 21 NOW!“ einen interaktiven Bereich geben, dessen Inhalte von angemeldeten Benutzern vollständig editiert werden können, um eine noch bessere inhaltliche Vorbereitung der Konferenz zu ermöglichen.

Zum Abschluss erlaube ich mir eine Antwort auf die Frage, ob das Internet ein Symbol der vernetzten Welt ist. Ich glaube, dass das Internet untrennbar mit der sich vernetzenden Welt verflochten ist, dass es zugleich Quelle und Ausdruck der neuen Möglichkeiten und der Grenzen ist, die sich durch die voranschreitende Globalisierung in vielen Bereichen menschlichen Lebens ergeben. Diese Möglichkeiten und Grenzen sind sehr dynamisch, sie verändern und verschieben sich mit großer Geschwindigkeit. Es ist technisch wie inhaltlich keineswegs immer klar, wohin die Reise langfristig geht.

Es ist deshalb schon lange nicht mehr die Frage, ob wir mit dem Internet in der Schule arbeiten wollen, auch wenn diese Frage immer noch in manchen Lehrerzimmern gestellt wird. Die Frage ist aus meiner Sicht: Welche sinnvollen Dinge können und sollten wir mit dem Internet in der Schule tun? Für die Schulgeographie heißt dies: Welche sinnvollen und methodisch-didaktisch wertvollen Beiträge zur Gestaltung von Erdkundeunterricht können mit dem Internet angeboten werden? Wir haben mit „Agenda 21 NOW!“ versucht, einen Beitrag zu einer sinnvollen Antwort auf diese Frage zu leisten.

Adressen

- „Agenda 21 NOW!“ Internet-Konferenz, c/o Hindenburg-Gymnasium Trier, Augustinerstr. 1, 54290 Trier. <http://www.agenda21now.org>, E-Mail info@agenda21now.org
- Bundeskoordination der UNESCO-Projekt-Schulen, Langwartweg 72, 53129 Bonn. <http://www.ups-schulen.de>
- CEMA AG, Spezialisten für Informationstechnologie, Käfertaler Str. 190, 68167 Mannheim. <http://www.cema.de>
- UNESCO Associated Schools Project Network (UNESCO ASPnet), 7 place Fontenoy, F-75352 Paris 07 SP, France. <http://www.unesco.org/education/asp>

Literatur

- DIETZ, J. (2001): Digitale Kluft. Barrieren, Chancen und Risiken der Internet-Nutzung in Entwicklungsländern. *Geographische Rundschau*, Jg. 53, H. 7-8. S. 50-55.
- JARRATH, M. (2003): From Local to Global: The „Agenda 21 NOW!“ Story. In: ZIMMERMANN, B. (Hrsg.): *Baltic 21. An Agenda 21 for the Baltic Sea Region*. Kopenhagen. S. 130-136 (= *Baltic Sea Project Learners' Guide*, No. 5).
- KÖHLER, K.-H. (2004): Medien und die Schwerpunkte der UNESCO-Projekt-Schulen. In: *Forum (Zeitschrift der UNESCO-Projekt-Schulen)*, H. 1. S. 4-12.
- KORINEK, W. (2000): Muss die Schule ans Netz? In: *Schul-Management*, Jg. 31, H. 6. S. 21-26.
- MÜLLER, H. (2002): Demokratie, Krieg und Medien. In: *UNESCO heute online*, Ausgabe 8. <http://www.unesco-heute.de/802/802mueller.htm>

Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung – Die Umsetzung in der Hamburger Bildungs- agenda für nachhaltige Entwicklung

1	Globales Lernen.....	86
2	Die Hamburger Bildungsagenda.....	88
3	Die Umsetzung der Hamburger Bildungsagenda in Lehrplänen	89
	Anmerkungen	91
	Literatur	92

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 85-92 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Globales Lernen

Globales Lernen ist eine pädagogische Antwort auf weitreichende, tiefgreifende und allgegenwärtige Veränderungen der weltpolitischen Situation, unserer Gesellschaft und unserer Lebenswelt. Es handelt sich um kein in sich geschlossenes neues didaktisches Konstrukt, sondern um ein von den Akteuren stark mit geprägtes, gewachsenes (und wachsendes) Konzept, das seine Wurzeln in der entwicklungsbezogenen Bildung und Dritte/Eine-Welt-Pädagogik hat.

Diese war in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg von der Erziehung zur Völkerverständigung über die Pädagogik der Entwicklungshilfe bis hin zur Eine-Welt-Pädagogik der 80er Jahre einem erheblichen Wandel unterzogen (s. SEITZ 1993). An ihm lässt sich erkennen, dass diese Bildungsbemühungen in Vielem ein Spiegelbild politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen und ihrer Interpretationen waren.

Das ist nicht anders im Falle des Globalen Lernens, das zu Beginn der 90er Jahre – nach dem Ende des Kalten Krieges und spürbar beschleunigter Globalisierung – auf Veränderungen reagiert, die vor dem Bezugshorizont einer Weltgesellschaft gesehen werden müssen. Zu diesen Veränderungen zählen insbesondere die Entgrenzung durch elektronische Medien, die Beschleunigung nahezu aller Lebensprozesse, die wachsende Kommerzialisierung und abnehmende Werteorientierung sowie die ungebremste Zunahme kultureller, sozialer und ökologischer Konflikte. Sie stellen völlig neue Anforderungen an Bildung. Deshalb sollte die Schule viel stärker als bisher

- lebenslanges Lernen fördern,
- globales Bewusstsein stärken,
- den Umgang mit Ungewissheit und Komplexität lehren,
- selbst organisiertes Lernen fördern,
- wertorientiertes Handeln einüben,
- multiperspektivische Betrachtungsweisen anwenden sowie
- Schlüsselkompetenzen und Orientierungsfähigkeit statt enzyklopädisches Wissen vermitteln.

Globales Lernen vollzieht in der Bildungspraxis, was auf der weltpolitischen Bühne durch den Meilenstein der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 gekennzeichnet wurde. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, auf das sich die Staatengemeinschaft verständigt hat und das in Deutschland offizieller (wenn auch vielfach unbeachteter) Orientierungsrahmen nicht nur der Entwicklungspolitik, sondern der gesamten Regierungspolitik ist, bietet einen integrativen normativen Bezugspunkt für die Bildung. Globales Lernen, Umweltbildung, Interkulturelles Lernen, Friedenserziehung, Gesundheitsförderung und weitere Lernfelder bleiben zwar als eigenständige Bildungswege erhalten, erkennen aber aufgrund eines gemeinsamen Leitbildes zunehmend die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit und ganzheitlicher Ansätze (s. Abb. 1). In diesem Verständnis ist Globales Lernen auf die Weltgesellschaft ausgerichtet. Es wendet das Bildungsprinzip einer globalen und multiperspektivischen Betrachtungsweise auf entwicklungspolitische Themen an.

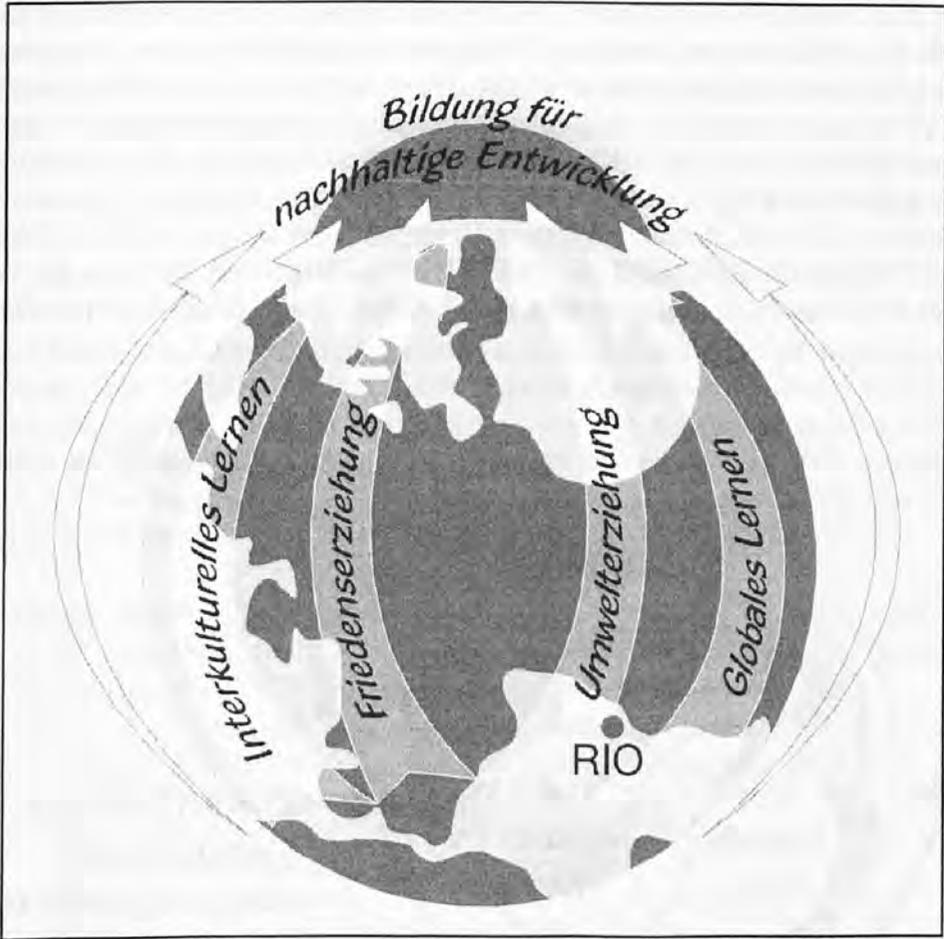


Abb. 1: Lernfelder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (SCHREIBER 2003)

Im Kern geht es um die Frage, wie Kompetenzen erworben werden können, die individuelles und kollektives Handeln sowie die Beurteilung staatlicher und nicht-staatlicher Akteure vor dem Hintergrund dieses Leitbildes ermöglichen. Dabei ist deutlich zu machen, dass es zwischen den im Prinzip gleichrangigen Zielperspektiven „Ökologische Verträglichkeit“ – „Soziale Gerechtigkeit“ – „Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit“ – „Good Governance“ in der Regel schwerwiegende Zielkonflikte gibt, die sinnvolle Kompromisse erfordern, damit Entscheidungen nicht allein durch Machtpositionen und Interessenausgleich bestimmt werden (Abb. 2). Darüber hinaus müssen „Kultur“ und „Gender“ sowie die Dimensionen der globalen Gerechtigkeit und der Gerechtigkeit zwischen den Generationen als überaus wichtige Querschnittsaspekte eine zentrale Rolle spielen. Dafür bieten sich vor allem unterschiedliche Lernsituationen an, in denen ein Perspektivenwechsel eingeübt wird.

Die Orientierung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung hat dazu geführt, dass in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung ein weithin anerkanntes Bildungsziel geworden ist. Durch das auf fünf Jahre von 1999 – 2004 angelegte bundesweite BLK-Programm „21“ ist diese Entwicklung aufgegriffen worden (s. www.blk21.de)¹. Globales Lernen wird neben der Umweltbildung als integrativer Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen. Dieser

aufgrund seiner „Umweltlastigkeit“ häufig kritisierte integrative Ansatz hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr zu einem Bildungskonzept entwickelt, in das die spezifischen Erfahrungen einzelner Bildungswege einfließen, ohne sich von den Wurzeln zu lösen. Die Spezifika des Globalen Lernens (bzw. der entwicklungspolitischen Bildung) werden derzeit durch ein breit angelegtes gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) neu bestimmt. Sie sollen als Weiterentwicklung der KMK-Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 1977) in die Vorhaben der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) einfließen.

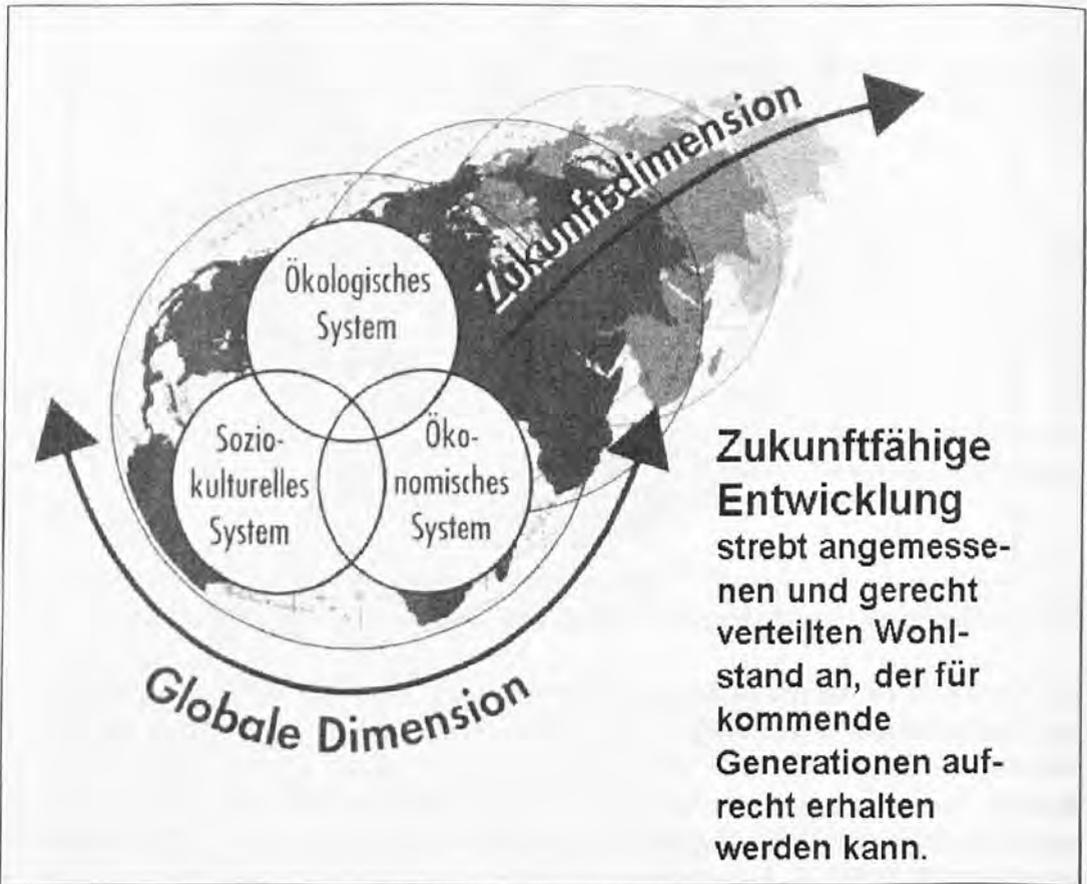


Abb. 2: Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung (SCHREIBER 2003)

2 Die Hamburger Bildungsagenda

Die Hamburger Bildungsagenda für eine nachhaltige Entwicklung ist ein Netzwerk staatlicher und nichtstaatlicher Akteure des Globalen Lernens, der Umweltbildung und benachbarter Bereiche. Sie haben auf der Grundlage der 1992 in Rio de Janeiro beschlossenen Agenda 21 ein gemeinsames Konzept erarbeitet, das als Orientierungsrahmen und Programm für die Hamburger Bildungsarbeit in diesem Bereich gilt. Die Hamburger Bildungsagenda stellt damit das gemeinsame Grundverständnis einer Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung dar und bildet den Rahmen für dessen Umsetzung.

In dieser Bildungsagenda heißt es u. a.: „Pädagogische Praxis der Schule, außerschulische Angebote der Umweltbildung und des Globalen Lernens sowie entwicklungs- und umweltpolitische Kampagnen, aber auch verschiedene Fachdidaktiken haben sich bereits seit langem Teilaspekten dieser Fragen gewidmet. Angesichts der wachsenden Verflechtung von Umwelt- und Entwicklungsdiskursen gilt es, die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder enger unter dem gemeinsamen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zusammenzuführen – allerdings ohne die Absicht, die vielfältigen und eigenständigen Ansätze in einem integrativen Konzept aufzuheben... Dieses Fundament gilt es zu festigen. Für die Hamburger Schulen wird dieser Schritt auch in neuen Rahmenplänen verankert, insbesondere im Bereich der besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben (z. B. in den Aufgabengebieten ‚Umwelterziehung‘ und ‚Globales Lernen‘). Die stärkere Integration in den Fachunterricht und den schulischen Alltag ist eine Aufgabe, die nur mit breiter gesellschaftlicher Unterstützung, mit der Kooperationsbereitschaft außerschulischer Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie einer entsprechenden Lehrerbildung und Lehrerfortbildung gelingen kann“ (HAMBURGER BILDUNGSAGENDA 2002).

Im Rahmen dieser Bildungsagenda sind zunächst fünfzehn Projekte identifiziert worden, die sich als Kernbestandteil einer Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung verstehen (s. Abb. 3). Weitere Projekte können hinzugefügt werden.

1. „Uns gehört die Zukunft“ – Leitbildkampagne zur Agenda 21
2. Globale Partnerschaften
3. Eine-Welt-Schule
4. Ohne Auto zur Schule und zum Kindergarten
5. UNESCO Schulprojekte
6. Nachhaltiger Umgang mit Wasser: global – lokal
7. Gewalt überwinden – Menschenrechte stärken
8. Öko-fair handeln in der Schule
9. Internet-Plattform Umweltbildung für Hamburg
10. Nachhaltigkeits-Audit und Ausschreibung „Umweltschule in Europa“
11. Energiesparen, Wassersparen und Abfallvermeidung (fifty/fifty)
12. Global Players & Nachhaltigkeit
13. Abenteuer camps
14. Geteilte Welten – Hamburg und Migration
15. BERTA – Nord-Süd-Werkstatt für erneuerbare Energien

Abb. 3: Die 15 Kernprojekte der Hamburger Bildungsagenda
(HAMBURGER BILDUNGSAGENDA 2002)

3 Die Umsetzung der Hamburger Bildungsagenda in Lehrplänen

Inzwischen gibt es in Hamburg für alle Schulformen und Schulstufen Rahmenpläne für Globales Lernen, die dieses pädagogische Grundverständnis aufgreifen. Sie ergänzen die Rahmenpläne der Fächer und anderer Aufgabengebiete wie z. B. Umwelterziehung. In dem Rahmenplan für Globales Lernen an Gymnasien heißt es, dass es der Bildungsauftrag des Globalen Lernens ist, die in einer Weltgesellschaft

notwendige Gestaltungskompetenz zu entwickeln: „Die Schülerinnen und Schüler werden beim Erwerb von Wissen und der Ausbildung von Kompetenzen gefördert, die es ihnen ermöglicht, den eigenen Standort in der Weltgesellschaft zu erkennen, sich selbst als Akteure in einer globalisierten Gesellschaft wahrzunehmen und Fähigkeiten als Mitgestaltende zu entwickeln“ (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2003, S. 16). Ziele und methodische Ansätze Globalen Lernens in Hamburg orientieren sich an diesem Auftrag. Globales Lernen

- ermöglicht den Erwerb von Grundkenntnissen über wichtige Entwicklungsfragen,
- führt zum Verständnis der weitreichenden Wirkungen von Konsumverhalten und wirtschaftlichem Handeln,
- stärkt demokratische Grundhaltungen und die Anerkennung der Menschenrechte,
- fördert das Interesse an anderen Kulturen und die Wertschätzung ethnischer und kultureller Vielfalt,
- leistet einen Beitrag zur kritischen Qualifizierung für eine globalisierte Wirtschaft und
- unterstützt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich an der Lösung offener Entwicklungsfragen zu beteiligen.

Aus der spezifischen Zielsetzung Globalen Lernens und dem zugrunde liegenden Menschenbild ergibt sich die Bevorzugung bestimmter methodischer Ansätze, u. a. für

- selbstbestimmte, selbstorganisierte Lernprozesse,
- Erfahrungs- und Übungsmöglichkeiten im Umgang mit Widersprüchen, Ungewissheit und offenen Fragen,
- Betrachtungsweisen aus unterschiedlichen räumlichen, sozialen, kulturellen und zeitlichen Perspektiven,
- Selbstorientierung innerhalb weltweiter Strukturen,
- Lernsituationen, die Urteilsbildung und Erkennen persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten stärken.

Natürlich gibt es für Aufgabengebiete wie Globales Lernen keine neuen Zeitkontingente im Schulcurriculum. Ihre verbindlichen Inhalte müssen im Rahmen der geltenden Stundentafeln für die Fächer umgesetzt werden. Für die Schulen besteht dabei ein Gestaltungsspielraum, der zur Profilbildung genutzt werden kann, aber auch hohe Anforderung an die Schulentwicklung stellt. Da etwa 10 % der Unterrichtszeit für die Inhalte der fächerübergreifenden Aufgabengebiete genutzt werden soll, liegt es nicht nur in der Verantwortung, sondern auch im Interesse der Fächer, Anschlussstellen zu nutzen und zum Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen beizutragen. Die Lernfelder und verbindlichen Inhalte für die Klassen 5 – 10 der Gymnasien zeigt die Abb. 4. Während für die Klassen 5 – 8 konkrete Einzelthemen im Vordergrund der Betrachtung stehen, soll man sich in den Klassen 9 und 10 mit „zunehmend komplexen Fragen und Konflikten global-lokaler Wechselwirkungen unter dem Blickwinkel der globalen Gerechtigkeit und der Mitverantwortung auseinandersetzen“ (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2003, S. 19).

Lernfelder	Kl. 5-8	Kl. 9/10
Globale Produktionsprozesse und Welthandel	1. Konsumgüter aus Entwicklungsländern (Kakao / Schokolade, Blumen, Orangensaft, Bananen, Kleidung und Teppiche; Produktionsbedingungen, Umweltauswirkungen und verantwortliches Konsumverhalten)	1. Fairer Handel (Welthandelsstrukturen und -konflikte, Strategie des fairen Handels)
Gefährdung und Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter	2. Gefährdung und Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter (globale Bedeutung der Regenwälder, oder Wasser als Lebensgrundlage in verschiedenen Klimaregionen und Kulturen)	Mögliche Erweiterung: Biologische Vielfalt und Ernährungssicherung (Kulturpflanzenvielfalt und Welternährung; Gentechnik, "Biopiraterie" und Nahrungssouveränität) oder: Weltgesundheit (Armutskrankheiten, Gesundheitsförderung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit)
Hamburg und die Welt	3. Erkundungen im Hafen und Stadtteil: Was verbindet Hamburg mit Afrika, Asien und Lateinamerika?	2. Hamburg: Tor zur Welt (koloniale Verbindungen, Zuwanderung und weltmarktonorientierte Unternehmen)
Globalisierung	4. Globalisierung von Alltag und Freizeit (Reisen und Ferntourismus / globale Jugendkultur / Sport ohne Grenzen)	
Armut und Menschenrechte		3. Armut und Menschenrechte (Armut und Armutsbekämpfung; internationale Konfliktbearbeitung an aktuellen Beispielen)

Abb. 4: Lernfelder und Lerninhalte für Globales Lernen in Hamburg
(http://www.globales-lernen.de/AGGe_Sek1_GS.pdf)

Für die unterrichtliche Umsetzung der Inhalte des Globalen Lernens gibt es bereits umfangreiche Unterrichtsmaterialien, die den genannten didaktischen Zielen gerecht werden. Beispiele dafür bieten das Unterrichtsmodell „Was hat mein Handy mit dem Krieg im Kongo zu tun?“ (www.lehrer-online.de/dyn/18htm) oder der WebQuest „Tourismus mit Einsicht“ (www.globales-lernen.de/Schwerpunkte/Reisen/webquest.htm). Solche Materialien und Unterrichtsvorhaben erwachsen häufig aus der Projekterfahrung von Entwicklungsorganisationen bzw. aus der Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteuren der Bereiche Umwelt und Entwicklung – wie im Falle der Hamburger Bildungsagenda². Daran zeigt sich, dass die Intentionen dieser Bildungsagenda akzeptiert worden sind und zu wirken beginnen.

Anmerkungen

¹ Im Juni 2004 hat der Ausschuss für Bildungsplanung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einem Transferkonzept zugestimmt. Danach sollen bis 2008 durch „Transfer 21“ 10 Prozent der Schulen in den 13 am BLK-Programm „21“ beteiligten Bundesländern mit dem Konzept der Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden.

² Aktuelle Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen finden sich in den Datenbanken www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de und www.eine-welt-medien.de des Portals „Eine Welt im Internet“ (www.eine-welt-netz.de). Außerdem bietet die CD-ROM „Globales Lernen mit Disneys DER KÖNIG DER LÖWEN“ eine Vielzahl von Projektvorschlägen zum Themenbereich „Afrika“ (Hrsg.: Stageholding/Disneys Der König der Löwen/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg 2004, Bezug über www.loewen-cd.de).

Literatur

- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003): Rahmenplan Aufgabengebiete. Bildungsplan Gymnasien Sekundarstufe I. Hamburg (im Internet unter <http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene>).
- HAMBURGER BILDUNGSAGENDA (2002): <http://www.globales-lernen.de/hhba/index.htm>
- SCHREIBER, J.-R. (2003): Globales Lernen – Pädagogische Antwort auf die Globalisierung. Hamburg 2003 (im Internet als Artikel 23 unter <http://www.globales-lernen.de/konzept/index.htm>).
- SEITZ, K. (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: SCHEUNPFLUG, A./TREML, A.K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung – Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen/Hamburg. S. 39-77 (= Edition Differenz, Bd. 3).
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1977): „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. Bonn (= Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz).

Globales Lernen in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen

1	Zugänge zum globalen Lernen	94
1.1	Von „Mind Maps“, „Didaktischen Würfeln“ und eigenen Erfahrungen	94
1.2	Didaktische Gegenstände	96
2	Curriculare Grundlagen für Globales Lernen in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen	98
2.1	Die didaktische Konzeption des Lehrplans	98
2.2	Die Beispielsequenz – Möglichkeiten für Globales Lernen	99
3	Beispiele aus der praktischen Unterrichtsarbeit	100
3.1	Der globale Speisezettel (11/1)	101
3.2	Steinfurt – Eine Textilregion verändert sich durch den Weltmarkt (11/2) ..	102
3.3	„Tabak ist das Herzblut der malawischen Volkswirtschaft“ – Existenz- sicherung für Kleinbauern oder Zerstörung von Miombowäldern? (12/1)..	103
4	Ausblick: Das globale Klassenzimmer	105
	Literatur	106

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 93-107 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Zugänge zum globalen Lernen

1.1 Von „Mind Maps“, „Didaktischen Würfeln“ und eigenen Erfahrungen

Die aktuell ablaufenden Globalisierungsprozesse werden durch eine Vielzahl von Veröffentlichungen begleitet. Ein Einzelner kann die beschleunigt ablaufende Diskussion weder ständig verfolgen, noch vermag er sie immer wieder neu systematisch einzuordnen. Dafür sind die Globalisierungsprozesse und die sich darauf beziehenden Diskussionen einfach zu dynamisch und komplex.

Es scheint, dass auch auf den didaktischen, global orientierten Marktplätzen immer mehr und neue Stände „aufmachen“, die sich inhaltlich mit der Globalisierung befassen und Positionen zu beziehen versuchen. Dabei sollte m. M. darauf geachtet werden, dass wenigstens einige wegweisende Strukturierungshilfen auch den Praktikern in Schule und Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden. Inzwischen wurden in den letzten fünf Jahren überzeugende Beispiele zum Thema zumindest für den Erdkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe entwickelt und ausprobiert. Allerdings glaube ich, dass wir hier unsere Anstrengungen noch verschärfen müssen.

Daneben gingen die allgemeindidaktische wie die fachdidaktische Diskussion um interkulturelles Lernen weiter. Sie wird ergänzt bzw. weiterentwickelt – je nach Standpunkt – durch Überlegungen zum „Globalen Lernen“. Wichtige Anstöße dazu kamen von außerschulischen Institutionen. Inzwischen liegen auch in der didakti-

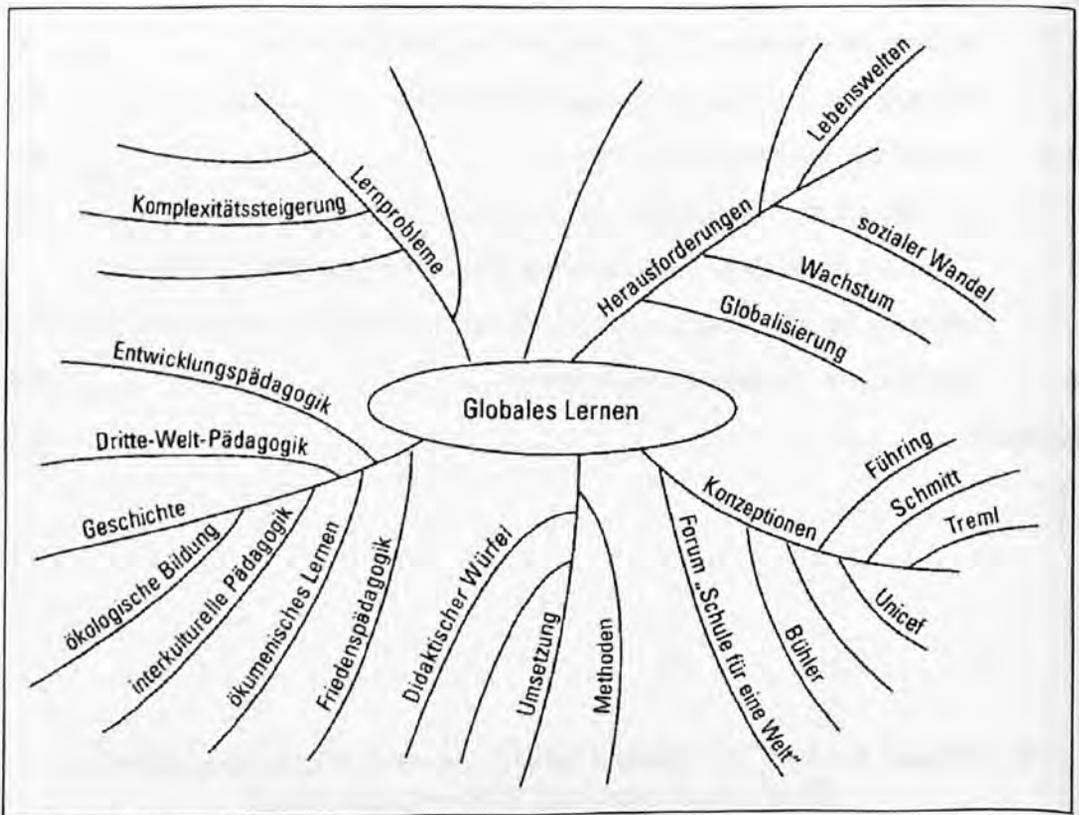


Abb. 1: Mind Map des globalen Lernens (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002)

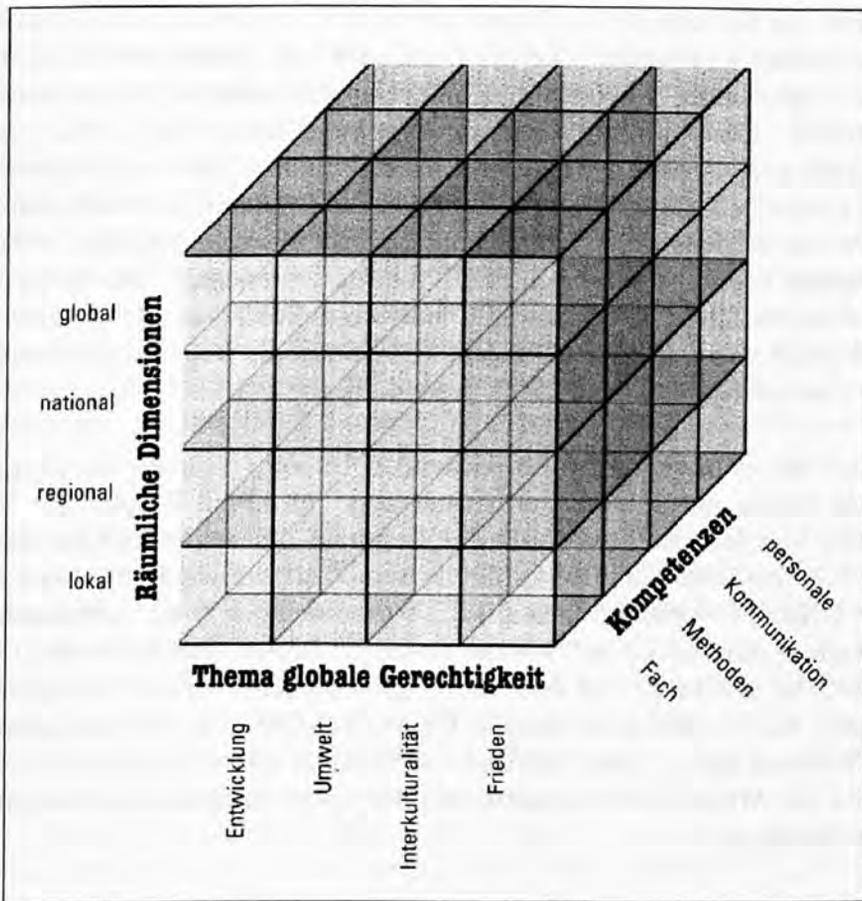


Abb. 2: Didaktischer Würfel (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002)

schon Literatur unseres Faches zahlreiche Versuche vor, den Begriff des „globalen Lernens“ zu definieren (so u. a. früh KROSS 1995 und zuletzt RINSCHEDI 2003, S. 188 ff.). Ich möchte die von SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK (2002) veröffentlichte „Mind Map“ ebenso wie deren „Didaktischen Würfel“ nutzen, die beide häufig zitiert werden, um meine eigenen Vorstellungen zu diesem Thema darzulegen (Abb. 1 und 2).

Während in der „Mind Map“ nur mittelbar die räumliche Dimension durchscheint, liefert der Würfel explizit vier räumliche Dimensionen von lokal über regional und national bis global. Die vom FORUM „Schule für *eine* Welt“ (1996, S. 22) aufgelisteten fachunabhängigen Fähigkeiten, die durch globales Lernen gefördert werden, haben m. E. nach weiterhin Gültigkeit, auch für das Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Die formulierten Fähigkeiten verweisen zugleich stärker auf die Subjekte des globalen Lernens – unsere Schülerinnen und Schüler – sowie auf die Subjekte des globalen Lehrens – die Lehrerinnen und Lehrer. Dabei glaube ich, dass den Fähigkeiten der Lerner von Seiten der Lehrenden insgesamt mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Die eigenen Erfahrungen möchten in diesem Zusammenhang daran anknüpfen. Sie gehen davon aus, dass sich die Zusammensetzung unserer Klassen in Deutschland in den letzten 30 Jahren entscheidend verändert hat. Nicht nur Kinder weniger Her-

kunftsländer der Gastarbeiter sind in unseren Schulen zu finden, sondern immer häufiger sind Kinder und Jugendliche aus Dutzenden von Staaten die Regel, selbst in Schulen auf dem Lande. Noch 1983 auf dem Geographentag in Münster musste sich VOLKMANN (1984) des Vorwurfes erwehren, die Behandlung sozial- und wirtschaftsräumlicher Aspekte der Gastarbeiter-Heimatländer gehe auf Kosten anderer Themen; das sei bedenklich. Das Potential und der Reichtum der Vielfalt in unseren Klassen wurde oftmals nicht wahrgenommen und für das schulische Arbeiten zu wenig genutzt. Die Ergebnisse von PISA 2000 lassen erahnen, was in der Vergangenheit vielleicht falsch gemacht wurde und was zukünftig besser gemacht werden sollte. Ich glaube auch in dieser Hinsicht können uns die Bemühungen um globales Lernen – konzeptionell wie praktisch – weiterhelfen.

1982 hatten wir es in Gelsenkirchen-Ückendorf bei der Gründung der dortigen Gesamtschule bereits mit 21 Nationen zu tun, u. a. mit „Boat People“ aus Vietnam. Folgerichtig wandelte sich die Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik: Die Schule selbst wollte als interkulturelle Schule arbeiten und übernahm die Leitideen der UNESCO-Modell-Schulen. 1987 wurde sie noch in der Aufbauphase offiziell als erste Gesamtschule in NRW als UNESCO-Modell-Schule (heute UNESCO-Projekt-Schule) anerkannt. Ich hatte das Glück, diesen Prozess fast ein Jahrzehnt lang fördern und begleiten zu können. Unsere Leitlinie war: Einfach anfangen, in kleinen Schritten gehen. Dies bedeutete auch einen eher pragmatisch orientierten Auftrag für die Arbeit in der Sekundarstufe II – jenseits vorhandener bzw. nicht vorhandener Lehrpläne.

Durch die Mitarbeit in Lehrplankommissionen, zwischen 1996 bis 1999 am neuen Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, ergab sich dann auf einer anderen Ebene wiederum eine Gelegenheit, an curricularen Grundlagen für die erzieherische und unterrichtliche Arbeit mitzuwirken. Das geschah nun in Verbindung mit der Nachhaltigkeitsdebatte vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse. Darüber werde ich später berichten.

1.2 Didaktische Gegenstände

Zuvor möchte ich als Überleitung zum zweiten Teil anhand von ausgewählten „didaktischen Gegenständen“ globales Lernen begreifbar machen. Globales Lernen bedeutet nämlich mehr als „global *denken* lernen“.

Das erste Beispiel bezieht sich auf Nicaragua. Wir hatten von Nordwalde aus zu einer Schule im Norden des Landes Beziehungen aufgenommen. Eine Kollegin war dort gewesen und hatte Dinge beobachtet und auch mitgebracht, an denen globales Lernen ansetzen konnte:

- Rucksäcke und Basketballständer als „globales“ Symbol für Schule?
- Kalender über Nicaragua für die Klasse als Hinweis darauf, dass globales Lernen in der Oberstufe bereits in der Unterstufe vorbereitet werden muss.
- Andere mitgebrachte Gegenstände waren ein Hinweis darauf, dass globales Lernen außerunterrichtlich verankert werden muss, z. B. durch einen Laden für fairen Handel oder durch Expertenbesuche.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die „Mangas“ aus Japan. Manche Aspekte sehen die Kinder und Jugendlichen der heutigen Generation – anders als wir Erwachsenen – als selbstverständlichen Teil ihres Alltagslebens an: Handy, E-Mail und Internet machen es – leider mehr außerhalb als innerhalb der Schule – möglich. Gefragt, welche Bücher denn von Kindern und Jugendlichen zur Zeit am häufigsten bestellt würden, antwortete der Buchhändler in unserer Gemeinde umgehend „Mangas“. Erst danach kämen die weltweit bekannten Kinder- und Jugendromane oder die Jugendklassiker. Allerdings sei diese Wahl stark geschlechtsspezifisch differenziert. Männliche Leser bevorzugen eher Serien wie „Dragon Ball“. Mädchen haben offensichtlich eine einsam vorne liegende Favoritin: Kamikaze Kaito Jeanne, eine Art Supermodel mit dem Outfit Jeanne d’Arcs im postmodernen urbanen Dschungel.

Ich meine, es kann uns nicht gleichgültig sein, welchen „Weltbildern“ unsere Kinder außerhalb der Schule begegnen. Wir müssen uns auch damit auseinandersetzen, wie für Kinder hier z. B. in Japan unter Verwendung abendländischer Heldinnen Geschichten neu konstruiert werden. Jeanne d’Arc endete 1431 in Rouen als Hexe auf dem Scheiterhaufen. Wird das Supermodel in ähnlicher Weise sterben müssen? Ich glaube hier fängt globales Lernen an. Wir wollen ja nicht, dass „Emily“ im globalen Netz hängen bleibt, ohne ihre Identität in der Spannung zwischen Außenwelt und Innenwelt entwickeln zu können (s. Abb. 3). In dieser Abbildung von PIKE/SELBY (1988, S. 2) wird mit „Emily“ bewusst der Name der mittleren der drei Brontë-Schwestern verwendet, die aus der puritanischen Enge Yorkshires ausbrachen, sich in eine (vielleicht globale) Welt der großen Leidenschaften hineinsehnten und in innovativen Romanen überzeugend ihre Emotionen ausdrückten.



Abb. 3: Emily in the global web (PIKE/SELBY 1988, S. 2)

Nach diesem mehr poetischen Ausflug wende ich mich einer eher trockenen Textsorte zu, nämlich dem Lehrplan für Erdkunde in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen.

2 Curriculare Grundlagen für Globales Lernen in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen

2.1 Die didaktische Konzeption des Lehrplans

Seit 1999 gelten in Nordrhein-Westfalen neue Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule (MINISTERIUM 1999). In diesen Wochen finden zum zweiten Mal auf dieser curricularen Grundlage die schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen auch für unser Fach Erdkunde statt.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.“ Dies ist eines von fünf Hauptzielen, die einen der beiden bestimmenden Erziehungsaufträge der gymnasialen Oberstufe beschreiben, nämlich die „persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“ (MINISTERIUM 1999, S. IX und XIV). Zur Erläuterung heißt es: „Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.“

Auf dieser Grundlage werden im Lehrplan Erdkunde die didaktische Konzeption für unser Fach entworfen und fachliche, inhaltliche und methodische Anforderungen entwickelt. Ausgangspunkt war dabei die Diskussion um die Leitbilder Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit. Insofern unterstützt der Lehrplan eine „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und damit die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages, wie sie in Gestalt der AGENDA 21 der Rio-Konferenz seit nunmehr über einem Jahrzehnt vorliegt.

Nachhaltige Entwicklung ist ohne fundierte Raumkenntnisse und ohne umwelt- und sozialverträgliches Handeln im Raum nicht möglich. Im Erdkundeunterricht der gymnasialen Oberstufe ist, wenn man den eben skizzierten Auftrag ernst nimmt, in Fortführung der Sekundarstufe I *raumbezogene Handlungskompetenz* zu vermitteln. Das BLK-Programm „21“ spricht an dieser Stelle von *Gestaltungskompetenz* (HAAN/HARENBERG 1999, S. 60).

Der inhaltliche Bereich der Allgemeinbildung, zu dem das Schulfach Erdkunde in dieser Hinsicht seinen spezifischen Beitrag leistet, umfasst mehrere zentrale Fragestellungen. Über die Bedeutung dieser zentralen Fragestellungen für die Gegenwart

und – soweit vorhersehbar – für die Zukunft, besteht ein breiter gesellschaftlicher und fachdidaktischer Konsens. Der Lehrplan nennt fünf solcher räumlicher Fragestellungen:

- Raumnutzungskonkurrenzen,
- Globalisierung,
- Regionalisierung (u. a. Fragmentierung der „Einen Welt“, lokales Handeln und globales Denken im Zusammenhang),
- Disparitäten zwischen verschiedenen Regionen der Erde und innerhalb dieser Regionen,
- Zusammenleben unterschiedlicher Gesellschaften und Kulturen („globale Nachbarschaft“).

Der Lehrplan umfasst zwei Säulen. Die eine bezieht sich auf fachliche Inhalte, die andere auf Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens. Die fachlichen Inhalte werden durch drei Inhaltsfelder und Intentionen entfaltet. Die Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens benennen einerseits die fachlichen Zugriffsweisen „idiographisch/nomothetisch“ und die Betrachtungsweisen „problemorientiert/systemorientiert“. Sie legen andererseits die Verfahren des Lernens dar. Zielperspektive in dieser Hinsicht ist die selbstverantwortliche Gestaltung von Lernprozessen. Es sei noch einmal hervorgehoben, dass sich der Lehrplan dem Zieldreieck der Nachhaltigkeit verpflichtet weiß.

2.2 Die Beispielsequenz – Möglichkeiten für Globales Lernen

Das Thema des dreistündigen Grundkurses beider Halbjahre der Jahrgangsstufe 11 der Beispielsequenz lautet: „Weltweite Verflechtungen in ihrer Bedeutung für regionale Prozesse“ (MINISTERIUM 1999, S. 59-61). Die Übersicht in Abb. 4 zeigt auf der inhaltlichen Seite (linke Spalten) zwei Unterrichtseinheiten, die aus thematischen Bausteinen der drei Inhaltsfelder generiert werden (können):

- a) Die Globalisierung unseres Nahrungsmittelangebotes vor dem Hintergrund der Produktionsbedingungen in unterschiedlichen Landschaftszonen.
- b) Auswirkung von Standortverlagerungen eines „global players“ auf Wertvorstellungen anderer Kulturen.

Auf der methodischen Seite findet man eine Reihe von Anregungen wie Möglichkeiten für Datensammlungen, Darstellungsformen, Reflexions- und Kritikideen.

Für Grundkurse wie Leistungskurse in der Jahrgangsstufe 12/1 schlägt die Beispielsequenz die Unterrichtseinheit „Leben in der Einen Welt – eine Utopie, die Wirklichkeit werden kann“ als Abschluss zum Kursthema „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes im Globalisierungsprozess von Wirtschaft und Gesellschaft“ vor (MINISTERIUM 1999, S. 62-65). Im Sinne einer Zukunftswerkstatt können hier Lerner wie Lehrer reflektierend mit Hilfe von Außenspiegelungen und Perspektivwechsel die eigenen Haltungen überprüfen.

Die Übersicht zeigt schließlich, dass die Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen auch über fächerübergreifende Themen und durch fächerverbindende Projekte möglich und erwünscht ist.

Inhaltsfeld, Bausteine	Themen von Unterrichtseinheiten	Raumbispiele	Anregungen zu Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens und zur Lernorganisation
I j III e III l	Die Globalisierung unseres Nahrungsmittelangebotes vor dem Hintergrund der Produktionsbedingungen in unterschiedlichen Landschaftszonen	gemäßigte – subtropische/ tropische Zone	Erfassung des internationalen Warenangebotes und Kartierung der Herkunftsgebiete: arbeitsteilige, unterrichtsbegleitende Partner- oder Gruppenarbeit Erstellen von Informationsblättern mit Kommentaren und Erläuterungen zu typischen Produktions- und Arbeitsbedingungen in den einzelnen Herkunftsländern, Datenerfassung über Literatur/Internet, Anlage komplexer Klimadiagramme Kartographische Darstellung (z.B. thematische Karte/Folie) zur Herkunft der Waren und zu den Produktionsbedingungen in den verschiedenen Landschaftszonen, Erstellung eines Katalogs relevanter Beurteilungskriterien Erörterung von Pro und Contra des nicht saisonalen Nahrungsangebots
II c III e, f	Auswirkung von Standortverlagerungen eines global players auf Wertvorstellungen anderer Kulturen	Zielgebiete eines global players	Analyse und Gegenüberstellung von Texten, die Auskunft über die Standortverteilung und verschiedene Wertvorstellungen geben, z.B. Einstellung zum industriellen Produktionsprozess oder Tagesablauf
Mögliche fachübergreifende Themen: Alternative und/oder konventionelle Landwirtschaft Kulturlandschaftsentwicklung Weltmarktverflechtungen		Mögliche fächerverbindende Projekte: Das Ökosystem Boden (Biologie, Chemie) Globalisierung der Ernährung (Sozialwissenschaften, Biologie, Ernährungslehre)	

Abb. 4: Lehrplan Erdkunde Jahrgangsstufe 11 (Auszug) (MINISTERIUM 1999, S. 59ff.)

In fachlicher Hinsicht ist meiner Meinung nach curricular durch die dargestellten akzentuierten Aspekte des Themas „Globalisierung“ im Lehrplan der Boden für Globales Lernen bestellt, sowie FUCHS (1998) es forderte. Die von ihm für didaktische Zuordnungen vorgeschlagenen Erschließungsbegriffe für die inhaltlichen Dimensionen der Globalisierung wie „Global Player – Global City – Global Village – Global Governance“ sind in der inhaltlichen Säule des Lehrplans deutlich verankert. Globales Denken als Unterrichtsprinzip im Sinne von Perspektiven des Denkens ergibt sich einerseits aus den konkreten Anregungen zur unterrichtlichen Arbeit, andererseits aus dem Entwurf vom selbstständigen Lerner.

3 Beispiele aus der praktischen Unterrichtsarbeit

Wie die Vorgaben und Ideen des Lehrplans praktisch einzulösen sind, sollen einige Erfahrungen im Wesentlichen aus dem Unterricht zweier Grundkurse der Jahrgangsstufe 11 bzw. eines Leistungskurses der Jahrgangsstufe 12/1 zeigen. Dabei ist es mir allerdings nicht möglich, weder den gesamten Kursablauf noch die in einer Unterrichtseinheit genutzten Materialien vollständig vorzustellen. Einige Materialien habe ich in einem kleinen Materialpaket zusammengestellt. Dabei sei angemerkt, dass der

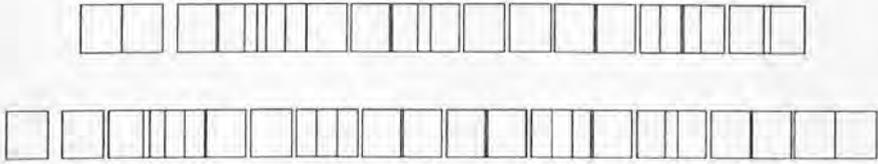
Eine zweite Teilgruppe bereitete gleichzeitig eine Pro- und Contra-Diskussion vor unter Berücksichtigung des Aspekts des „ökologischen Rucksacks“ und der Einführung des Begriffes der Nachhaltigkeit. Die sehr kontrovers geführte Diskussion um den jahreszeitlich unabhängigen Import von Lebensmitteln lieferte nach meiner Erfahrung eine tragfähige und sinnvolle Grundlage für die Behandlung weiterer Aspekte von Globalisierung im Kursverlauf. Das liegt vielleicht auch daran, dass zahlreiche unserer Schüler über eigene Erfahrungen aus der Landwirtschaft und deren aktuelle Probleme verfügen. Insofern vermag ich mich nicht der Kritik von WIESE (2001, S. 5) anzuschließen.

3.2 Steinfurt – Eine Textilregion verändert sich durch den Weltmarkt (11/2)

Steinfurt liegt in der Nähe unseres Schulstandorts Nordwalde. Regelmäßig berichten die lokalen und regionalen Medien über die Entwicklung der heimischen Textilbranche des Münsterlandes (s. Abb. 6). Meistens sind es eher negative Schlagzeilen, die für Aufsehen sorgen: Wieder einmal fallen Dutzende, oft Hunderte von Arbeitsplätzen weg oder erneut lief das Messegeschäft nicht im erhofften Sinne. Regelmäßig sind davon die Eltern oder ältere Geschwister unserer Schüler betroffen. In Nordwalde selbst schloss Mitte der 1990er Jahre das Heimtextilien produzierende Unternehmen „Fraling“. Die vollautomatischen Webstühle wurden nach Südchina verkauft und dort wieder in Betrieb genommen. Innerhalb von fünf Jahren gingen 550 Arbeitsplätze in der Nordwalder Industrie verloren, davon über 80 % in der Textilbranche. Im Bezirk der IHK Münster waren es rund 8.000 Arbeitsplätze. Insofern sind die Wirkungen der Globalisierungsprozesse im Alltag zahlreicher Familien spürbar.

Unterrichtspraktisch wurde dieser vor der Schultür liegenden Situation durch einen induktiven Weg nachgespürt. Dabei konnte auf Erfahrungen und Informationen der Beschäftigten wie der Unternehmen zurückgegriffen werden. Als statistisches Material benutzten wir die Jahresberichte der IHK Westfalen Nord (Münster), des Verbandes der Nordwestdeutschen Textil- und Bekleidungsindustrie (Münster) sowie von Gesamttextil (Frankfurt). Von der eigenen Lokalität ausgehend wurden über die Textilregion des Münsterlandes die gesamtdeutsche Ebene, die europäische Ebene und schließlich die globale Ebene im Hinblick auf die Entwicklung der industriellen Fertigung und der Vermarktung der Produkte untersucht.

Zunächst wurde natürlich in das Textilsystem mit seinen Verarbeitungsbereichen und Handelsstufen eingeführt (s. DICKEN 2003, S. 317 ff.). Dabei mussten nicht nur vielfältige Kompetenzen beim Umgang mit statistischem Rohmaterial geschult werden, sondern es wurde schnell deutlich, dass Globalisierung eine Geschichte hat, die sich in historisch-räumlichen Phasen der Weltproduktion und des Welthandels widerspiegelt und an der die eigene Familie teilnimmt – besser: teilnehmen muss – weil die Entscheidungen um Erhaltung oder Schließung von Standorten meist weit entfernt in den Steuerungszentralen der „global cities“ fallen. Dabei ergeben sich aktuell wegen der größeren Distanzen andere Logistikprobleme als noch zu Zeiten der beginnenden Industrialisierung im niederländisch-münsterländischen Grenzraum.



Textilbranche will positive Signale der neunziger Jahre stärken Von Horst A n d r e s e n

Bocholt. 12 000 Münsterländer arbeiten noch in der Textil-, gut 1500 in der Bekleidungsindustrie. Lediglich 15 Prozent der Arbeitsplätze seien im vergangenen Jahrzehnt abgebaut worden. Mit dieser Zahl könne man sich gut sehen lassen, bescheinigte selbst Bocholts IG Metall-Chef Heinz Cholewa: „Wir müssen uns nicht an jeden unqualifizierten Arbeitsplatz klammern“, sondern die Betriebe der Bekleidungsindustrie müssten ihre Position auf dem Weltmarkt ausbauen. So könnte die Zahl der sehr qualifizierten Arbeitsplätze in Deutschland ausgebaut werden.

Überhaupt sei der Höhepunkt von Arbeitsplatzverlagerungen ins Ausland überschritten, stellten die Verbandsvertreter fest. Vor allem in der stark kapitalintensiven Textilindustrie hielten die Unternehmen an ihren münsterländischen Standorten fest. Gleichwohl müsse auch offen über die geplanten Betriebsschließungen bei Steilmann gesprochen werden.

Abb. 6: Globalisierung in der Textil- und Bekleidungsindustrie (WESTFÄLISCHE NACHRICHTEN, Nr. 41 vom 18.02.2000)

Die Folgen dieser Deindustrialisierung fallen auch physiognomisch ins Auge: Riesige Industriegelände liegen brach. Sie können im Allgemeinen wegen erheblicher Schadstoffbelastungen im Boden (gerade bei Färbereien) meist nur für gewerbliche Zwecke genutzt werden. So ließen sich selbst in den münsterländischen Textilorten wie Nordwalde, Emsdetten, Greven und Borghorst (Stadt Steinfurt) Revitalisierungsprozesse verfolgen. Häufig entstanden Einkaufszentren, die zwar zu einer Ausweitung des Tertiären Sektors führen, gleichzeitig ist jedoch eine neue Abhängigkeit von Einzelhandelsketten nicht zu verkennen.

3.3 „Tabak ist das Herzblut der malawischen Volkswirtschaft“ – Existenzsicherung für Kleinbauern oder Zerstörung von Miombowäldern? (12/1)

Die Idee, sich mit der Zerstörung von Wäldern auseinander zu setzen, kam von einigen Schülern des Kurses selbst. Sie hatten sich von „Greenpeace“ Informationsmaterial zur Verwendung von Tropenholz besorgt. Außerdem betreuten zwei Schüler die sonntäglichen Öffnungen eines Holzmarktes mit regionaler Ausstrahlung am Schulstandort und waren daher besonders interessiert. Der Kurs lehnt aber die Behandlung der Zerstörung der tropischen Regenwälder im herkömmlichen Sinne ab. Dafür bot sich der Problemkomplex „Zerstörung von Wäldern durch die Zunahme von Agrarflächen in Malawi“ an. Der Konflikt um Waldland und Agrarland ist

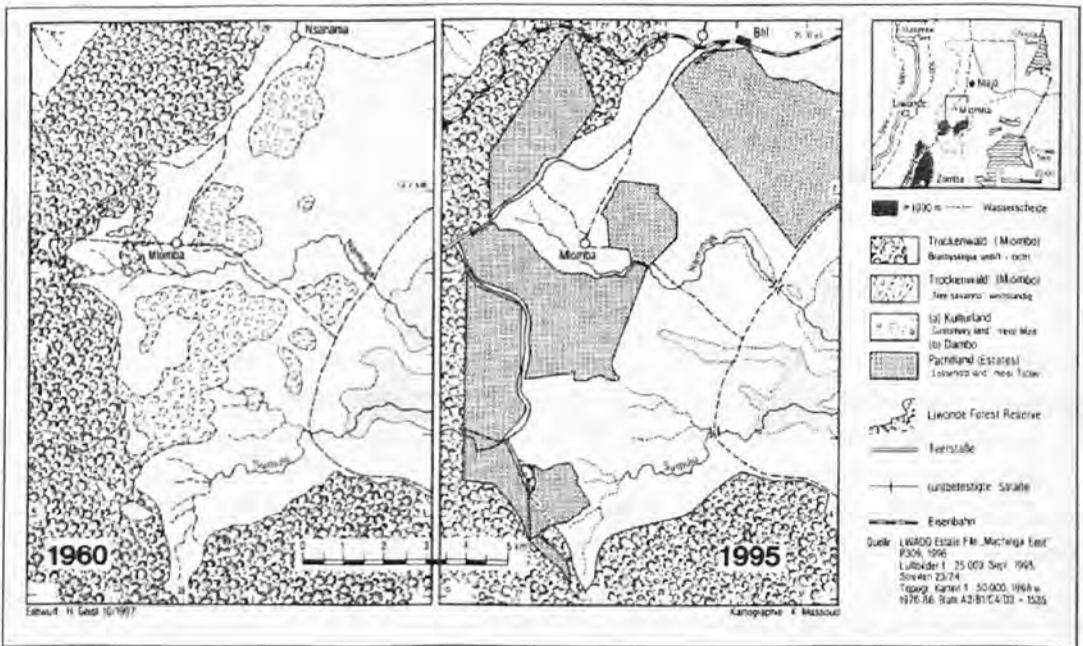


Abb. 7: Agrarlandschaften der Gemarkung Mlomba (Machinga Distrikt) in Südmalawi 1960 und 1995 (GEIST 1998)

durch den 2. Bericht der Enquete-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre“ des DEUTSCHEN BUNDESTAGES (1990) überzeugend aufbereitet worden. Außerdem wird die Zerstörung afrikanischer Miombowälder für den Tabakanbau von GEIST (1998; s. Abb.7) auch für Schüler nachvollziehbar wissenschaftlich erörtert. Schließlich stand eine entwicklungspolitisch interessante Veröffentlichung für Investoren in Malawi zur Verfügung (PRESSE MEDIA 1999). Diese drei Quellen wurden für die Unterrichtseinheit genutzt.

Malawi ist zu 42 % von Wäldern des feuchten bzw. trockenen Miombo bedeckt. Tabak ist für Malawi ein verlässlicher Devisenbringer mit 40 bis 75 Prozent der Exporterlöse. 1995 stand das Land in Afrika mit über 27 % an zweiter Stelle hinter Simbabwe (42 %). Die Tabakanbaufläche wuchs zu Beginn der 1990er Jahre um 100.000 Hektar jährlich, der Waldschwund betrug zwischen 1990 bis 1995 1,6 %. Bereits durch diese knappen Daten wird deutlich, wie kompliziert die Zusammenhänge der Vernichtung der tropischen Wälder sind – ihre Ursachen, Auswirkungen sowie deren Rückkopplungen. Folgerichtig muss im Unterricht versucht werden, aus unterschiedlichen Perspektiven die Kontroverse über Tabak als Faktor der Tropenwaldzerstörung anzugehen.

Dafür bot sich ein Rollenspiel an. Als Rollen wurden vorgegeben: Eine Landarbeiterin, ein Kleinbauer, ein Regierungsvertreter, ein Vertreter von „Press Agriculture“, ein Mitglied einer europäischen Nichtraucherkampagne, ein europäischer/afrikanischer Miombowaldschützer, eine wissenschaftliche Expertin. Als Publikum der Anhörung wurde der Erdkundekurs eines anderen Jahrgangs eingeladen. Dieser Kurs sollte am Ende abstimmen: Für oder gegen die Ausweitung des Tabakanbaus. Es ergab sich bei der Abstimmung ein Patt.

Durch das Rollenspiel merkten die Jugendlichen, dass sie neben dem Begreifen von wirtschaftsräumlichen, sozialen und ökologischen Zusammenhängen um eine Auseinandersetzung mit Wertfragen nicht herumkommen. Die Zielsetzungen von Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit umfassen eine Vielzahl von normativen Setzungen, zu denen der Einzelne, gesellschaftliche Gruppen und Institutionen sowie unsere Gesellschaft insgesamt Stellung beziehen müssen.

4 Ausblick: Das globale Klassenzimmer

Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele können zeigen, dass der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen eine tragfähige Basis für unsere Problemstellung liefert. Das Thema „Globalisierung“ bietet mit seinen vielfältigen und komplexen Aspekten für jede Jahrgangsstufe der Oberstufe interessante Möglichkeiten stärker als bisher Globales Lernen zu entfalten. Von Globalisierungsprozessen sind alle Schulstandorte betroffen, wenn auch in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Auswirkungen.

Neben den raumorientierenden und raumwahrnehmenden Momenten sind solche Fragestellungen aufzugreifen, die die Lernenden direkt betreffen oder interessieren. Dabei stehen die Zielsetzungen des wissenschaftspropädeutischen Lernens in der Oberstufe der Reflexion über Werte eines zukunftsfähigen Zusammenlebens auf unserem Globus nicht entgegen. Im Gegenteil, der wissenschaftliche Beitrag bietet eine sinnvolle Weltsicht neben anderen. Er greift globale Probleme auf, versucht sie vernetzend darzulegen, um schließlich konzis Stellung zu beziehen. Damit greift er aber selbst in die Wertediskussion ein.

Stärker als bisher muss sich unser Fach bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Globales Lernen“ um den zweiten Bestandteil, das „Lernen“ und damit um die „globalen Lerner und Lernerinnen“ kümmern. Das „Globale“ ist, so scheint mir, nicht zuletzt wegen der langen Tradition unseres Faches gut abgesichert. Wir haben uns auseinanderzusetzen mit folgenden Fragen:

- Welche fachlichen Standards sollte ein „globaler Lerner“ erreichen? Was muss davon schon bei Eintritt in die gymnasiale Oberstufe erreicht sein?
- Wie lässt sich Globales Lernen bei unterschiedlichen Lerntypen verwirklichen?
- Wie könnte ein Profil für einen „globalen Lehrer“ aussehen?
- Mit welchen Lernarrangements wird ein Klassenzimmer zu einem „globalen Klassenzimmer“?
- Welche Möglichkeiten werden Schulen zukünftig – jenseits der neuen Technologien – nutzen können und wollen, um sich global zu vernetzen?

Vollständig überzeugende Antworten vermag ich nicht zu liefern, höchstens einige Desiderata zusammenstellen. Ich vergewissere mich dabei eines Nichtgeographen, des Erfurter Sozialwissenschaftlers JOAS, der sich 2002 zur „Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft“ äußerte. Danach erfordert meiner Meinung nach globales Lernen in der gymnasialen Oberstufe:

1. eine zeitgemäße Artikulation. Sie zu ergründen verlangt didaktisches Geschick. „Schwierigkeiten mit einer solchen Artikulation können auch unsere Schwierigkeiten bei dieser Artikulation anzeigen“ (JOAS 2002, S. 77).
2. die Zusammenarbeit von Erdkunde mit anderen Fächern, sei es innerhalb oder außerhalb von Profilen. Dabei sollte man Kunst, Musik, Literatur, also kulturelle Aspekte, auf jeden Fall mit einbeziehen. Allerdings sind „Wertorientierungen auf Faktenwissen angewiesen“ (JOAS 2002, S. 77).
3. die Erfahrungen der Schüler und ihrer Familien als unterrichtliches Potential zu erkennen und dieses anderenorts anzureichern. JOAS (2002, S. 76) weist auf John Dewey hin: „Demokratische Erziehung ist die fortlaufende Bewältigung von Erfahrungen“.
4. Schule institutionell als Gebäude, als soziale Einheit, als Teil des Gemeinwesens lokal wahrzunehmen, umzugestalten und bestimmte Fäden des globalen Netzes für sich beanspruchen, dabei ist Verantwortung zu verlangen.
5. eine stärkere Einbeziehung der personellen Dimensionen der Lernenden und Lehrenden im Sinne von JOAS (2002, S. 76): „Vorbilder, Zeugen, Beispiele und deren reales Handeln zählen mehr als verbale Bekundungen und Informationen.“ Globales Lernen ist nur mit Repräsentation von Werten möglich.

Literatur

- DEUTSCHER BUNDESTAG, Enquete-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre“ (1990): Schutz der tropischen Wälder. Eine internationale Schwerpunktaufgabe. 2. Bericht. Bonn/Karlsruhe.
- DICKEN, P. (2003): Global Shift. London/Thousand Oaks/New Delhi.
- ELL, R. (1999): Der globale Speisezetteln. Importierte Lebensmittel schaden nachhaltigem Landbau. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 107 vom 11.05.
- FORUM „Schule für *eine* Welt“ (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona (CH).
- FUCHS, G. (1998): „Global denken lernen“ – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: FLATH, M./FUCHS, G. (Hrsg.): „Globalisierung“: Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha. S. 66-84 (= Perthes pädagogische Reihe).
- GEIST, H. (1998): Tropenwaldzerstörung durch Tabak. Eine These erörtert am Beispiel afrikanischer Miombowälder. In: Geographische Rundschau, Jg. 50, H. 5, S. 283-290.
- HAAN, G. de/HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn (= BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72).
- JOAS, H. (2002): Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: NELSON, K./KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute, Jg. 16, H. 134. S. 4-9.
- MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne. Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde. Frechen (= Die Schule in Nordrhein Westfalen, Nr. 4715).
- PIKE, G./SELBY, D.: (1988): Global Teacher, Global Learner. London.

- PRESSE MEDIA (Hrsg.) (1999): Malawi/Kap Verde. Beilage zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 23.11.1999.
- RINSCHEDI, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn usw. (= Grundriss Allgemeine Geographie).
- SCHEUNPFLUG, A./SCHRÖCK, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl. Stuttgart.
- VOLKMANN, H. (1984): Die Berücksichtigung der Gastarbeiter-Heimatländer im Geographieunterricht. In: LENZ, K./SCHOLZ, F. (Hrsg.): Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen, 44. Deutscher Geographentag in Münster. Wiesbaden/Stuttgart. S. 349-352 (= 44. Deutscher Geographentag).
- WIESE, B. (2001): Globalisierung und Raum. In: Praxis Geographie, Jg. 31, H. 9. S. 4-9.

Global Learning in the Netherlands

1	Introduction.....	110
2	Socio-economic and political environment of global learning.....	110
2.1	Public opinion	110
2.2	Role of the media	112
2.3	Contested nature of “the global“	113
2.4	Educational policy.....	114
3	Global education in Dutch schools.....	115
4	New directions	117
4.1	Global citizenship	118
4.2	“The global” in Dutch school geography.....	119
	Annotations.....	120
	References	121

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 109-121 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Introduction

In a small country like the Netherlands, open to and very much depending on the larger world and with a long tradition of and a relatively large budget for development co-operation, one might expect to find a flourishing practice of global education. It would be an exaggeration, however, to say that global education is in a good shape in the Netherlands. Of course, as we shall see, the country has its share of good practice, but global learning is not really an issue in educational policy and in the mainstream educational discourse.

Nevertheless, the country has excellent institutions that help schools in developing a global dimension in education. Many teachers and their students are enthusiastically involved in “global” projects. In the context of non-school, informal learning, interesting and innovative recent initiatives can be found for raising public awareness of global interconnectedness. And some of the new developments in the school curriculum look rather promising for global learning, especially in school geography.

In this paper I shall discuss the actual situation of global learning in the Netherlands and some of the trends. Special attention will be paid to the role and contribution of geographical education. The first part of this paper will be devoted to the wider social and political context of global learning in Dutch schools. This context helps to explain both the actual position of global learning in the Netherlands and the challenges and opportunities for the near future.

2 Socio-economic and political environment of global learning

It is impossible to give a full account of all the socio-economic, political, and cultural factors and developments that have or may have an impact on the position of global learning in Dutch schools. Four elements were chosen for a brief discussion: public opinion, the role of the media, the contested nature of “the global” in Dutch society, economics and politics, and educational policy.

2.1 Public opinion

Once every few years since 1978, the Dutch National Commission for International Co-operation and Sustainable Development (NCDO) has been financing market research about public support for development co-operation in the Netherlands.¹ The most recent survey took place in 2002.² Public opinion may be summarised as follows: positive attitudes, negative expectations, traditional thinking. 79% of the Dutch population supports the actual (high) level of, or even higher levels for the international co-operation budget. The Netherlands should remain at the top of international league tables for development support, according to more than 70% of the Dutch. But an increasing share of the population believes that the money involved is mainly spent “in the wrong way”: 36% in 2002. And a large majority feels that poverty in developing countries will remain at its actual level (36%) or even increase (44%). The positive attitudes have been a constant factor over the years, the negative expectations seem to become more widespread (see table 1). The expecta-

	1986	1994	1998	2002
The public budget for development co-operation should stay at its present level or be made even larger.	81%	84%	82%	79%
Dutch development co-operation funds are mostly ill-spent.	16%	35%	29%	36%
Poverty in the Third World will increase over the next ten years.	39%	50%	42%	44%

Table 1: Some indicators of Dutch public opinion about development co-operation 1986-2002 (affirmative answers; source: www.oneworld.nl)

tions about poverty levels probably demonstrate realism, but the increasing scepticism about the spending of the development budget is a long-term threat to public support.

People in the Netherlands have rather traditional ideas about what “good spending” might mean. The main answer categories in the 2002 survey are: sending of experts (37%), financial support (26%), sending of food, clothes and emergency goods (19%). Only 1% to 2% give priority to structural measures, such as better prices for Third World export products, free access to the global market, or debt alleviation (www.oneworld.nl). This score might also be the result of awareness of the limited role of the Netherlands in the global arena. “Sending something” is concrete and feasible, structural measures require long and difficult international negotiations with uncertain outcomes.

Global education in the Netherlands has the opportunity to build upon basically positive public attitudes about development co-operation. One of the challenges will be to make (young) people more aware of the complexity and multi-faceted nature of development, in order to broaden public awareness away from traditional recipes for development.

An important information source for public opinion about sustainable development is the series of studies by the Dutch Social and Cultural Planning Bureau (SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU 1996, 1997, 2000)³. Its studies on public opinion and the environment focus on attitudes and opinions about regional and national environmental problems in the Netherlands, and on support for national environmental policies. The studies indicate that public interest in and concern for the environment is waning (SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU 2000). And a majority of the Dutch population demonstrates the familiar psychological reflex of *othering*: “we”, the consumers, want to be more environmentally friendly but “we” have limited possibilities, whereas “they”, the producers, have ample possibilities to be more environmentally friendly but “they” do not want to (SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU 1996). This mindset had interesting implications for attitudes towards global sustainable development, of course, but these cannot be further explored in this context.

2.2 Role of the media

The public opinion surveys discussed above also indicate that television and newspapers are the main sources of information about developing countries for the majority of the Dutch population (www.oneworld.nl). About 50% of the Dutch say that television offers a sufficient amount of Third World information (approx. one third does not agree to this). And also about 50% of Dutch people feel that they are well-informed about the problems of developing countries.

It is somewhat surprising that so many people feel well-informed on the basis of “sufficient” information on TV. The Netherlands fit into the international trend of increasing dominance of entertainment and shallow infotainment on the screen. The public networks have a much better performance with regard to information and education than the Dutch commercial networks. The general market share – in terms of numbers of viewers – of the public networks is still approximately 45%, but this average combines high viewer densities for “popular” programmes with very low densities for most programmes that may be considered informative or educational.⁴ During an average week in May 2003, my count for the share of enter-/infotainment during prime time (6 p.m. to midnight) was 74% for the public networks and 98% for the commercial networks. The public networks spent 17% of their (prime) time during this week on news programmes and programmes focusing on analysis and backgrounds of the news. Only a minority of the items in this last category were about the international news, generally “bad news”, with a risk of reinforcing negative images about (people in) other places in the world (for the mechanisms of “news making” see VAN GINNEKEN 2002). Finally, 5% of the public network programmes during “my week” entirely focused on international issues in an informative way, mainly in documentary format on Iraq or international migration for example, but the viewer densities were very low.

A recent NCDO-funded survey reveals that the Dutch television audience prefers infotainment about the Third World to documentaries (BARZILAY 2003). In 2002, the number of people watching documentaries had shrunk to one fifth of the 1988 documentary audience. Even with regard to the Third World, viewers prefer movies, fundraising shows, entertainment and “light” infotainment. NGOs regret this trend. In a reaction to the results of the NCDO survey, the campaign director of one of the largest Dutch development NGOs (NOVIB) said: “It is no longer acceptable to say: support this child, build a school. Hunger is not only related to dryness, but also to international trade patterns, war and politics. But if the public is no longer open to complex messages about sociological and economic problems, we will have to adapt” (EFFTING 2003).

The implications of all this for global education and global learning in schools are manifold. In the short and medium term, it is highly likely that the “market forces” will lead to a further decrease in the amount and informative quality of global information through television. Many people have television as their main window on the world. It may be expected that the average mental images of the Third World will become even more shallow and *very many people will not perceive this to be a problem*. What we see here, is the “globalisation paradox”: in an increasingly inter-

dependent world, people's outlook on the world becomes more myopic (VAN DER VAART 2001).

Global learning in schools should counteract these trends: by providing a solid knowledge base, by promoting an interest among young people in places and people in other parts of the world, and also by making media mechanisms and media use – with regard to images of the Third World – part and parcel of educational subject-matter. Global learning should also make a judicious use of the apparent need for diversified and to some extent “light” and appealing information. The global should not only include the “world problematique”, but also the rich diversity of cultures and lifestyles, not only the structural but also people with their aspirations and emotions.

The quality and use of newspapers and web information has been excluded from this brief analysis. It goes without saying that (the practice of) these media should also be included in any deeper analysis of the media context for global learning.

2.3 Contested nature of “the global”

Among the Dutch population there is a wide variety of ideas about how our society and indeed our daily lives relate to “the global”. Some will have ill-informed and stereotypical opinions, others will be able to present arguments and facts that support their point of view. And even among the well-informed, ideas about how we relate to the wider world will be very diverse. What globalisation actually is, how it affects us and other societies, and how we could respond to it, as politicians, citizens, or entrepreneurs – all these questions are indeed the object of deep differences of opinion. This is a very wide topic with huge implications for global learning. We have to restrict ourselves to a few observations.

A strong undercurrent in Dutch society of fear and indignation in the face of local effects of global change, became manifest in the enormous success of the extravagant politician Pim Fortuijn.⁵ Although it was only one element in his thinking, strict immigration control was probably his most appealing idea to many voters. It represents the wider trend of a contracting worldview, with a focus on local problems and a negative attitude towards “outsiders” and newcomers. About one year later, during the 2003 parliamentary elections, the “pull to the right” turned out to be not as strong as some had expected. The new government of Christian-democrats and (conservative) liberals, however, does not have a strong international agenda. As RENKEMA (2003) has shown, the fate and position of people in developing countries is only a minor issue in the programmes of the ruling parties.

The liberal programme pays hardly any attention to development co-operation, the Christian-democrats have rhetorical statements about alleviating poverty, but without further specification. The liberals demand a strict observation of asylum and immigration rules, the Christian-democrats explicitly say that the Netherlands is not an immigration country. The liberals want the Kyoto-protocol to be implemented with maximum flexibility, the Christian-democrats are silent about the global aspects of climate change. The liberals see free trade as the panacea, the Christian-de-

mocrats want to abolish trade barriers for developing countries, but their formulations keep the door to Western protectionism ajar (RENKEMA 2003). These two large parties in government very much focus on the “national” agenda (security, healthcare, etc.) and show very few signs of a pro-active response to the realities of the global condition. On the one hand, this reflects the wishes of the large segment of the population that has helped to create this government. On the other hand, the government’s agenda may very well reinforce the weakening of a global outlook among the Dutch.

The mindset of a large minority of the Dutch population with regard to “the global” and what it means for Dutch politics and society, is very different from the points of view as expressed in the party programmes of the coalition parties. But my assumption is that neoliberal and market oriented thinking about global relations is quite strong in the Netherlands and is reinforced by the fact that the Dutch, by and large, are on the “lucky side” of the poverty gap in the world, a fact that may easily lead to a lack of interest and all sorts of rationalisations (VAN DER VAART 2002).

It has become clear that global education in the Netherlands cannot float on a stream of strong public interest and pro-active political positions. Under the present conditions, it is important that global learning uses “the local” in order to rediscover the global. The local is increasingly everyone’s focus. But multicultural cities, consumption patterns, job perspectives and even local Dutch flooding risks, all close to young people’s experience, have many international and global connections. It is also necessary to put “old” values such as equality and solidarity, values that seem to be eroding, (back) on the agenda for global learning. And finally, global education could make the national debates about how we relate to the larger world, including the various ideological positions and conflicting ideas about the future, into an object of school learning.

2.4 Educational policy

The Dutch education system has been going through a phase of major structural changes during the last fifteen years. In about 1990, the curriculum for lower secondary education (age 12-15) was completely restructured. Some eight years later, the upper secondary system underwent deep curricular reorganisation. In the meantime, a lot was going on in the professional schools for higher education in terms of concentration and the creation of ever larger institutional units. Teacher training departments were deeply involved in the process. And today, the university system (and the professional higher education system) is in the middle of the shift towards a bachelor/master system, in accordance with the Bologna agreement of the ministers for education of the European Union. It is my thesis that this semi-permanent condition of structural change, together with ever tighter educational budgets, has resulted in a focus of almost all intellectual and managerial effort in education on the implementation of these policy changes. As a result, the pedagogical debate (what should children learn in today’s world and why?) was largely neglected.

The secondary curriculum has national guidelines that allow considerable freedom of interpretation for the age range 12-15 and strict national examination programmes

with far less flexibility for the upper secondary level. The major innovations of the last decade were in the domain of skills. Intellectual skills (e.g. finding and analysing information), communication skills (e.g. presentation), information skills (e.g. working with computers) and process skills (e.g. organising one's learning process independently) are considered to be very important for learners in a society that is changing rapidly. A broad knowledge base is considered to be equally important, but little effort was invested in the question of what this knowledge base should be about.

What all this conveys is a rather instrumental approach to education. The national ministry of education is very hesitant in stimulating structural debates about *substance in education*. In subsequent waves of changing priority, the government did finance programmes about development education (1980s), environmental education (1990s), and as the most recent wave about cultural (heritage) education. But the development education wave died away in the early 1990s and the long-term effects in schools appeared to be minimal.

For global education this means that agenda setting is the responsibility of non governmental actors. It also means that advocates of global education cannot count on synergy with structural government action. Global education advocates may have to go along with educational priorities in claiming that their materials and approaches support information skills, intellectual skills or other aspects of the educational discourse – an approach that requires considerable self-denial.

3 Global education in Dutch schools

Dutch schools have a subject-based curriculum in which boundary maintenance between subjects increases with the age levels. Primary schools teach "orientation to man and the world" as one of the six required domains, but in practice this domain is generally split up into "subjects" such as history, geography, biology/environment, and traffic behaviour. These are institutionalised subjects for textbook publishers, and the subjects appear separately on most schools' timetables. Among the subjects, geography has the most pronounced global outlook. The national curriculum guidelines state that primary school pupils "should understand that developments in the Netherlands do not stand alone, but are embedded in a wider context" and that "migration away from and into the Netherlands, both in the past and in the present" should be part of the programme.⁶ Global education is specifically addressed in another geography guideline: "(children should be able to) describe similarities and differences (e.g. housing, work, traffic, government, religion) between daily life in the Netherlands and daily life in countries in (...) Central and South America, Asia, Subsahara Africa, and the Arab world including northern Africa".⁷ Primary history guidelines mention colonialism, and one of the other social studies guidelines (about the environment) refers not only to the Dutch situation, but also – vaguely – to the "rest of the world".

Global education as an overarching curricular issue is never mentioned in the guidelines. But geography – and to a lesser extent history – does provide an initial orientation to the larger world. And at the school level, irrespective of the guidelines, many

teachers decide to have "global" project weeks, to read non-western texts with the children, or to use non-western art (forms) in art education. Finally, many teachers in multi-ethnic classrooms, especially in the larger cities, will use the "global content" of their group of pupils as a constructive element of communication and learning. But there are no formal guidelines that require to do this.

The lower secondary level is now (2003) again in revision and the outcomes in terms of curriculum content and classroom approaches are still uncertain. The present guidelines at this level reflect the fact that the "environmental education wave" of nationally funded projects is more recent than the "development education wave". Some 25 guidelines have elements in them of environmental or development education.⁸ Sixteen of them focus on the environment, seven are about development/developing countries, and two make the link between environment and development. The main subjects involved are geography, economics, science (only with regard to environment), and history. The orientation to the world has more depth than at the primary level. The focus is now on global issues, compared to the primary school focus on (daily) life conditions.

It is remarkable that "the global" in global education at this level concentrates on developing countries. Some geography textbooks pay attention to the United States or Russia as well, but the issue approach has generally been detrimental for the role of a more regional, place-oriented format in geography. Until a few years ago, the geography curriculum could even be said to have become more myopic, in spite of the ever more connected world in which Dutch children grow up (the "globalisation paradox" mentioned in the previous section, see VAN DER VAART 2001). This was due to the weakening position of the "traditional" regional approach in school geography. But during the last few years, textbook publishers produced a new generation of lower secondary geography materials, with a revitalised regional approach, in combination with an issues approach. Nevertheless, the observation still holds that "global" geography pays more attention to "issues" regions (understood as developing countries) than to a balanced global outlook. Furthermore, the issues approach to developing countries may contribute, unintentionally, to stereotype images of developing countries as problem regions. BÉNEKER (2001) has demonstrated, on the basis of textbook analysis, that this is indeed the case.

At the upper secondary level, many of the (optional) school subjects touch upon environmental issues, in the sciences as well as in the social sciences and humanities. Global aspects or implications of environmental issues are particularly present in the geography programme and in the mandatory science module that all schools teach.⁹ (Under)development is part of the programmes of upper secondary geography (e.g. territorial conflicts in the Third World, migration), political education (development cooperation), economics (development economics), and history (mutual influences of "western" and "non-western" societies in the precolonial, colonial and postcolonial period).

Global education as an integrated subject is non-existent in Dutch schools. Most established school subjects offer subject matter elements and perspectives that contribute to global awareness. The approach is, generally speaking, rather cognitive

and instrumental (skills). This approach, together with the splintered curriculum, is a hindrance to the development of new forms of more holistic and integrated learning about the world. The balance, however, is certainly not negative. Overall, the curriculum offers lots of stepping stones for global education, that are progressively more complex. But for learners who choose the path of vocational secondary education, general education as described above stops at age 14 or 15. For these pupils, who form the majority in their age group in the Netherlands, global education remains rather superficial.

What happens in schools in terms of global education, cannot be fully derived from curriculum guidelines and textbooks, however. Many teachers will offer additional learning experiences for global learning: through the use of international internet contacts between schools, by informal classroom conversation about the news, by using the experiences and stories of immigrants' children in their classes constructively, and in many other ways. Enthusiastic teachers and learners may also use materials and suggestions from the support structure that is available for global learning. Dozens of organisations provide high quality support to schools. Educational CD-ROMs, lesson plans, project materials, web sources, etc. are available from the Ministry of Foreign Affairs (that includes the policy field of development co-operation), major Dutch development NGOs, educational publishers, school subject journals and magazines, or educational support institutions that specialise in international, global, environmental or development education (such as Alice O or CMO).¹⁰

There is hardly any empirical evidence, however, about the extent to which teachers really do undertake such additional activities in global education as a supplement to or as a replacement of textbook elements. Our expectations in this respect should be modest, for various reasons. National inspection reports, based on thousands of classroom observations, suggest that "following the textbook" in combination with brief instructions and independent work, seems to be the dominant practice in schools. Furthermore, teachers lack special training. None of the teacher training departments in Dutch higher education offers courses in global education. And finally, even motivated teachers have to choose from many priorities, within their restricted time budget, for extra activities. "The global" is just one option among many (environment, heritage, Europe, ICT-focus, multiculturalism, etc.).

4 New directions

The previous sections have made clear why the state of global education in the Netherlands had to be described with some caution in the introduction. Social trends – in public opinion, media, thinking about "the global", and in educational policy – require alertness with regard to the opportunities and challenges for global education. The global is reasonably well visible in Dutch curricula, but the approach is heavily biased towards fragmentation, cognitivism and instrumentalism. What really goes on behind classroom doors in terms of global education, is largely unknown.

Global education is not static, however. There are some promising trends, that may result in a more mature approach to global education in the future. Two of these trends will be briefly discussed here: the discussion about global citizenship and the

emergence of more sophisticated conceptualisations of “the global”, especially in geographical education.

4.1 Global citizenship

Over the last few years, the notion of “global citizenship” quite suddenly emerged in the Dutch global education debate. The concept is being actively promoted by the National Commission for International Co-operation and Sustainable Development (NCDO). NCDO’s policy framework 2003-2007 was given the title “Global citizenship for the Millennium Goals” (NCDO 2003a). The policy framework forms the basis for the Commission’s actions in terms of promoting global education and awareness raising on global issues in the broadest sense. Interestingly, in one of the chapters the Commission justifies its own past actions and future plans in terms of its role as a global citizen (NCDO: Dutch global citizenship). The Commission’s yearbook 2002-2003 also has various contributions that refer to global citizenship (NCDO 2003b).¹¹

NCDO also facilitated various recent initiatives that focus on global citizenship either directly or indirectly. Three examples are: “Globalcitizens.nl” (wereldburgers.nl), “The Third House” (De Derde Kamer), and “The Club of 2000”. “Globalcitizens.nl” is a platform of dozens of NGOs and other organisations that together wanted to mobilise public and political opinion about global solidarity and global responsibility in the aftermath of September 11.¹² “The Third House” is a simulated parliament for international issues that consists of a multi-ethnic group of 120 Dutch people and 30 opinion leaders from the South. Its function is exposure, exchange of ideas, and mobilisation of the public debate. “The Club of 2000” aspires to have 2000 young Dutch people (age 17-25) as a member and combines political education and experience with a focus on global and international issues.

In academic debates, global citizenship is a contested concept. Social, civil, and political rights of citizens are basically embedded in states, not in any global organisation or institution. But the concept serves a purpose in debates about global education. The message of “global citizenship” can be manifold:

- It refers to “the global” as a domain of concern and action in *national* citizenship. Examples are debates about citizenship rights of immigrants, or debates about how the state should act in the international arena.
- It has the emotional connotation that people throughout the world are connected, that they can work together in aspiring to reach certain goals, and that they all have the same “global citizen’s rights” (and obligations).
- Global citizenship puts human rights in the centre of the discussion. What people share, in principle, are globally agreed rights. Millions of people have no access to these rights and this is unacceptable from the active global citizen’s point of view. In this sense it is not surprising that NCDO’s focus on global citizenship is combined with action for the Millennium Goals, that are related to basic rights such as the right of access to affordable healthcare, education, clean water, etc.
- By putting global citizenship in the centre, the global education debate can transcend the fruitless opposition between “Old Left” and “New Right” ideas

about global and global-local issues. Many observers believe that "Old Left" may have its heart in the right place, but cannot offer new directions in the face of today's complex problems. The "New Right" agenda of free trade, a minimal state and individual responsibility, on the other hand, does not have an appealing moral agenda. Global citizenship, with its focus on internationally accepted standards and human rights, transcends the old and familiar left-right division. It provides a moral framework that cannot be accused of being radical, but that provides excellent guidelines for the evaluation of international development.

The notion of global citizenship implies participation. "Global participation" (possibly through national networks) is becoming a realistic concept, as can be seen in the rise of numerous international civic networks.

For these reasons, the notion of global citizenship deserves the attention of global learning advocates as a core concept that should be elaborated further.

4.2 "The global" in Dutch school geography

A commission of the Royal Dutch Geographical Society – consisting of teachers and academic geographers – has produced a new examination programme for upper secondary geography at the request of the Minister of Education (COMMISSIE 2003). This programme will probably take off in schools in 2006 or 2007. One of the major debates in the commission was about the representation of the world to the 16-18 year olds of tomorrow. The commission agreed that "the global" and how it relates to local development should be at the core of the programme. System earth and the socio-economic and political world system are key elements in the proposals (and also the link between the two). In order to make clear how global factors influence localities and regions, one region was chosen for deep studies: Southeast Asia. The guidelines make clear that the commission communicates global-local links as dynamic and mutual.

The programme has the local region of the Netherlands as a second core element, with a focus on the state's "geographical political agenda". This agenda includes challenges such as water management, the future of the cities and the countryside, mobility and migration, environmental quality and the like. The guidelines about these challenges demonstrate that each of the problems has international scales. The future of the countryside, maybe around the corner from the school, is connected to the agricultural policy of the European Union and to WTO-agreements on trade in agricultural products. Water management problems are connected to effects of global warming. Such multi-scale links were established for all the challenges in the programme. What this means, is that "the global" is implied in "the local".

In this way, the new geography programme helps to communicate a more sophisticated understanding of "the global" than the traditional programmes did. "The global" can be understood as "global systems", as "the collection of all localities in the world", as "an influence in local development", or as "a web of links between places". These meanings were all used in the design of the programme. The importance of the global for people and organisations depends on the "type of global" un-

der consideration. The geography commission hopes that with this conceptual core, geography classrooms will become a place of discussing dilemmas, talking about values, and indeed practising citizenship.

Annotations

- ¹ NCDO is the “Nationale Commissie voor internationale samenwerking en Duurzame Ontwikkeling”. NCDO’s annual budget is provided by the Ministry of Development Cooperation (and partly by other ministries as well for “sustainable development” programmes). Its broad goal is to raise awareness about developing countries, international cooperation, and sustainable development in all elements and layers of Dutch society. See: www.ncdo.nl
- ² Over the years, the public opinion surveys were carried out by various bureaus for marketing research: NSS, Intomart, TeamVier, ibt Marktonderzoek. For a summary of the latest results see: www.oneworld.nl
- ³ The “Sociaal en Cultureel Planbureau” (SCP) is a public institution for research on social and cultural issues and trends in the Netherlands.
- ⁴ Detailed viewer density data and statistics can be found on: <http://kijkcijfers.community.nl/kijkcijfers>
- ⁵ Many international media covered the rise and fall of Pim Fortuijn. His extravagance, the presumed “pull to the right” he created, and his death due to politically motivated murder, were headlines in the media.
- ⁶ Guideline 7 (kerndoel 7) in: MINISTERIE VAN ONDERWIJS (1997), see references.
- ⁷ Guideline 8 (kerndoel 8) in: MINISTERIE VAN ONDERWIJS (1997), see references.
- ⁸ The guidelines referred to here are the “Kerndoelen basisvorming”, published in MINISTERIE VAN ONDERWIJS (1998), see references.
- ⁹ This science module is called “General science” (algemene natuurwetenschappen) and is in fact the only example of an integrated subject, including elements of chemistry, physics, biology, and earth sciences.
- ¹⁰ Alice O is the new name for LSO (pronounced more or less as “Alice O” in Dutch), the national support group for development education (Landelijk Steunpunt Ontwikkelingseducatie). CMO is the “Centre for Global Education” (Centrum voor Mondiaal Onderwijs), that offers a variety of educational materials, resources and suggestions through its Web site and in written format.
- ¹¹ There are two chapters by invited guest authors that have “global citizenship” in their title. One is “No global citizenship without good neighbourship” (by Bert Wiskie) about Dutch civil initiatives for Central and Eastern Europe, the other is “The global citizenship in fact is a very reasonable person...” (by Bram Posthumus) about the moral positions of Dutch critics of global and international issues.
- ¹² See: www.wereldburgers.nl

References

BARZILAY, M. (2003): *Derde Wereld in Beeld. Een onderzoek naar aantallen en soorten programma's over ontwikkelingslanden en -onderwerpen die in 2002 op*

- de Nederlandse televisie werden uitgezonden. In opdracht van de NCDO. Rotterdam.
- BÉNEKER, T. (2001): Third World images in Dutch secondary geography education. In: HOUTSONEN, L./TAMMILEHTO, M. (eds.): Innovative practices in geographical education. Helsinki. Pp. 62-65.
- COMMISSIE TWEEDE FASE (2003): Gebieden in perspectief. Natuur en samenleving, nabij en veraf. Voorstel voor nieuwe examenprogramma's aardrijkskunde in de tweede fase van havo en vwo. Utrecht.
- EFFTING, M. (2003): Leed moet luchtig worden verkocht. In: De Volkskrant, 14. June 2003.
- GINNEKEN, J. VAN (2002): De schepping van de wereld in het nieuws. Kluwer.
- HELMICH, H. (2003): Draagvlak voor mondiale armoedebestrijding in Nederland. Paris: OESO Development Center/Amsterdam: NCDO.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS; CULTUUR & WETENSCHAPEN (1997): Kerndoelen basisonderwijs. Den Haag.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS; CULTUUR & WETENSCHAPEN (1998): Kerndoelen basisonderwijs. Den Haag.
- NCDO (2003a): Wereldburgerschap voor de millenniumdoelen. NCDO Beleidskader 2003-2006. Amsterdam.
- NCDO (2003b): NCDO Jaarboek 2002-2003. Amsterdam.
- NATIONALE COMMISSIE VOOR INTERNATIONALE SAMENWERKING EN DUURZAME ONTWIKKELING (2003): Wereldburgerschap voor de millenniumdoelen. NCDO Beleidskader 2003-2006. Amsterdam: NCDO.
- POEL, I. VAN DER (2002): Arme landen als eindexamen. In: Internationale Samenwerking, 17, 9. Pp. 16-21.
- RENKEMA, D. (2003): Politieke partijen, internationale samenwerking en de verkiezingen 2003. Published on: www.oikos.nl.
- SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU (1996): Publieke opinie en milieu: een verkenning van het sociale draagvlak voor het milieubeleid op grond van survey-gegevens. Cahier 124. Den Haag: SCP.
- SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU (1997): Maatschappelijke organisaties, publieke opinie en milieu. Cahier 137. Den Haag: SCP.
- SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU (2000): Duurzaam milieu, vergankelijke aandacht. Een onderzoek naar meningen, media en milieu. By M. Nas. Cahier 165. Den Haag: SCP.
- VAART, R. VAN DER (2000): Mondiale duurzame ontwikkeling in het Nederlandse onderwijs. Sitatieschets 2000 en perspectieven. Amsterdam: NCDO.
- VAART, R. VAN DER (2001): the paradox of geographical education. A shrinking image of a globalising world. In: In: HOUTSONEN, L./TAMMILEHTO, M. (eds.): Innovative practices in geographical education. Helsinki. Pp. 66-70.
- VAART, R. VAN DER (2002): Het mondiaal perspectief bij leren voor duurzaamheid. Een pleidooi voor innovatief leren. In: WIJFFELS, B. and others (eds.): De kroon op het werk. De rol van leerprocessen in het streven naar een duurzame samenleving. Pp. 61-66. Amsterdam: NCDO.

Alltagstheorien von Schülerinnen und Schülern zum globalen Klimawandel

1	Einleitung	124
2	Weshalb sind Alltagstheorien zum globalen Klimawandel von Interesse?	125
2.1	Alltagstheorien und subjektive Theorien – eine Begriffsklärung	125
2.2	Sozialwissenschaftliche Klimaforschung	126
2.3	„Conceptual Change“-Forschung	128
2.4	Umweltbildungsforschung	129
3	Bildung für Nachhaltigkeit als Hintergrund für die Analyse von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel	130
4	Empirische Untersuchung von Schülervorstellungen zum globalen Klimawandel	131
4.1	Grundfragestellungen und theoretische Konzeption	131
4.2	Untersuchungsdesign und Sampling	132
5	Einige deskriptive Ergebnisse der schriftlichen Befragung	133
5.1	Klimawandel als globales Problem	133
5.2	Zusammenhänge zwischen verschiedenen globalen Problemen und Entwicklungen	135
5.3	Die Wahrnehmung von Ursachen und Folgen	136
6	Erhebung und Analyse der Alltagstheorien	138
6.1	Erhebung der Alltagstheorien in Leitfadeninterviews	139
6.2	Aufbereitung und Auswertung der Theorien	139
7	Schlussbetrachtung	140
	Anmerkungen	141
	Literatur	142

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 123-145 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einleitung

Am 11. August 1986 erschien *Der Spiegel* mit einem Titel, der einen großen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung des globalen Klimawandels in Deutschland hatte: Der Kölner Dom steht bis zur Hälfte unter Wasser, versunken in den Fluten des Meeres. Durch das kulturelle Symbol „Kölner Dom“ wird die Globalität und die zeitliche Ferne des Problems globaler Klimawandel in das Hier und Jetzt des deutschen Betrachters transformiert – ein Beispiel dafür, wie in den Medien bei einem Problem, das sich durch mangelnde sinnliche Erfahrbarkeit auszeichnet, das Gefühl unmittelbarer Betroffenheit erzeugt wird. Obwohl der warnende Aufruf in der Wissenschaft durchaus umstritten war, löste er eine breite gesellschaftliche Debatte aus, die Anfang der 1990er Jahre zum Beginn der Klimaschutzpolitik in Deutschland führte (WEINGART u. a. 2002).¹

Ein beachtlicher Teil der damaligen wissenschaftlichen Unsicherheiten – die im Mediendiskurs weitgehend ausgeblendet worden waren – konnte durch die Klimaforschung inzwischen in eine zunehmende wissenschaftliche Gewissheit überführt werden.² Den aktuellen Stand der Klimaforschung hat der IPCC, das internationale Expertengremium der Klimaforschung unter dem Dach der UN, in seinem dritten Wissensstandsbericht veröffentlicht (IPCC 2001). In Köln kann man demnach vorerst aufatmen. Bis zum Jahr 2100 wird je nach Emissionsreduktion mit einem Meeresspiegelanstieg von lediglich 9-88 cm gerechnet.³

Bemerkenswert sind dabei insbesondere zwei Aussagen: In Bezug auf die Ursachen der beobachteten Erwärmung spricht der Bericht in bislang unbekannter Deutlichkeit von „neuen und klareren Belegen“ dafür, dass der Großteil der Erwärmung der letzten 50 Jahre menschlichen Aktivitäten zuzuschreiben ist. In Bezug auf die Folgen wird besonders auf die prekäre Lage der Menschen in vielen Entwicklungsländern hingewiesen. Sie werden von den möglichen Folgen unverhältnismäßig stark betroffen sein, weil der Anteil der Landwirtschaft und damit die Empfindlichkeit der Wirtschaft gegen Klimaänderungen besonders hoch und gleichzeitig die finanzielle und technische Anpassungsfähigkeit besonders niedrig ist. Am stärksten werden also diejenigen betroffen sein, die am wenigsten zur Verursachung des Problems beitragen.

Schülerinnen und Schüler, die heute ihren Schulabschluss machen, sind mit diesem Thema aufgewachsen. Medienberichte prägen ihr Wissen über den anthropogenen Treibhauseffekt und den globalen Klimawandel ebenso wie die Schule, wo dieses Thema in verschiedenen Fächern behandelt wird. Im Gegensatz zu den Medien, die in der Regel stark selektiv, ereignisbezogen und an Aktualität orientiert berichten (vgl. NERB 2000), kann die Schule einen soliden Grundstock für eine differenzierte und umfassende Problemsicht legen. Gerade der Geographieunterricht bemüht sich dabei um einen Zugang, der neben den naturwissenschaftlichen Aspekten auch die sozialwissenschaftlichen Bezüge zum eigenen lokalen Handeln und zur Betroffenheit von Menschen in anderen Weltregionen aufzeigt und mit einer entsprechenden Werteerziehung verbindet (vgl. z. B. SCHMIDT-WULFFEN 1996; KROSS 1992; HAUBRICH 1998; BIRKENHAUER 2004).

Wie aber sehen die Alltagsvorstellungen von Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn tatsächlich aus? Über welche Alltagstheorien verfügen sie zu dieser gewichtigen Zukunftsfrage? Und sind diese auch differenziert genug, um sowohl Bezüge zum eigenen Handeln herzustellen als auch Fragen einer globalen sozialen Gerechtigkeit aufzuwerfen?

Im Folgenden sollen erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt werden, die sich mit solchen Fragen beschäftigt. Dabei wird in diesem Beitrag besonders auf das Thema „Wissen“ in Form von differenzierten Alltagstheorien eingegangen. Zunächst werde ich präzisieren, was unter einer Alltagstheorie zu verstehen ist und an Beispielen erläutern, wie Alltagstheorien zum anthropogenen Klimawandel in verschiedenen sozialwissenschaftlichen und didaktisch-pädagogischen Forschungsfeldern thematisiert werden. Nach einigen Überlegungen zur Bedeutung solcher Alltagstheorien in den Ansätzen einer Bildung für Nachhaltigkeit und eines Globalen Lernens folgen ein kurzer Überblick über Konzeption und Design der Untersuchung und erste deskriptive Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung. Abschließend werde ich die Erhebungsmethode der im Leitfadeninterview erhobenen subjektiven Theorien vorstellen und erste Ansatzpunkte für ihre noch ausstehende Analyse erläutern.

2 Weshalb sind Alltagstheorien zum globalen Klimawandel von Interesse?

2.1 Alltagstheorien und subjektive Theorien – eine Begriffsklärung

Menschen konstruieren von ihrer frühen Kindheit an Wissen in Form von subjektiven bzw. „naiven“ Theorien zu verschiedenen Gegenstandsbereichen, indem sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.⁴ Dies gilt auch für abstrakte globale Probleme, die sich der unmittelbaren Wahrnehmbarkeit entziehen. In sozialer Interaktion mit anderen Menschen und über Medienberichte werden in unterschiedlichen Kontexten sozial geteilte Wissensbestände zu einem Thema erworben, die der Einzelne systematisiert und zu einer eigenen, subjektiven Alltagstheorie zusammenfügt. Eigene Alltagsbeobachtungen – z. B. die subjektive Wahrnehmung milderer Winter, heißerer Sommer oder einer Zunahme von Naturkatastrophen – stellen weitere „subjektive Daten“ (GROEBEN u. a. 1988) dar, die beim Aufbau einer Alltagstheorie bzw. bei ihrer Anwendung im Alltagsleben Verwendung finden.

Solche Theorien können erheblich von der wissenschaftlichen Sichtweise abweichen, aber aus Sicht des „Alltagstheoretikers“ sind sie meist durchaus konsistent und haben sich beim Handeln und bei der Orientierung in der eigenen Alltagswelt bewährt (vgl. SCHNOTZ 2001). In diesem Verständnis entsprechen Alltagstheorien einem Konstrukt, das in der Sozialpsychologie als subjektive Theorie bezeichnet wird. Im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ versteht man darunter „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (GROEBEN u. a. 1988, S. 19). Diese drei Funktionen treffen auch auf subjektive Klima-

wandel-Theorien zu, wenn der Einzelne beispielsweise damit aktuelle Wetterextreme erklärt, seine eigene Betroffenheit oder die nachfolgender Generationen bewertet oder sinnvolle Gegenmaßnahmen ableitet.

Im Folgenden wird der Begriff „subjektive Theorie“ synonym zum Begriff „Alltagstheorie“ verwendet. Mit dem Begriff „Alltagstheorie“ soll besonders betont werden, dass diese subjektiven Theorien in enger Bezugnahme auf die Alltagswelt betrachtet werden. Die Alltagswelt tritt dabei in zweifacher Hinsicht in Erscheinung (vgl. BERGER/LUCKMANN 1977, S. 25; CRANACH 1995). Einerseits ist sie der Kontext der Wissensanwendung (Alltagswissen im Gegensatz zu davon losgelöstem Schulbuchwissen). Andererseits ist sie eine Instanz der subjektiven Gewichtung und Auswahl der Wissensinhalte – zum einen nach dem Hier und Jetzt der Person (Phänomene in räumlicher und zeitliche Nähe), zum anderen aber auch nach individuellen Relevanzkriterien (z. B. ein besonderes Interesse für Natur und Umwelt, eine Brieffreundin in Mosambik, eine Solaranlage im eigenen Haushalt oder die tägliche Autofahrt zur Schule). Die Untersuchung von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel ist in unterschiedlichen Forschungsbereichen von Belang. Einige davon sollen nachfolgend kurz vorgestellt werden.

2.2 Sozialwissenschaftliche Klimaforschung

Neben der naturwissenschaftlichen hat sich inzwischen auch eine sozialwissenschaftliche Klimaforschung etabliert, die sich u. a. der gesellschaftlichen Wahrnehmung des globalen Klimawandels widmet (RAYNER/MALONE 1998; SCHULER 2003). Der Wissenssoziologe Nico STEHR und der Klimaforscher Hans von STORCH (STEHR/STORCH 1999) betonen, dass man in Bezug auf die potentiellen oder auch tatsächlich eintretenden Auswirkungen des globalen Klimawandels nicht von einer rationalen, informierten Gesellschaft ausgehen kann, die problemangemessene politische Entscheidungen trifft. Expertenberichte wie die Sachstandsberichte des IPCC (z. B. IPCC 2001a) sind eben nicht direkt politisch wirksam, sondern durchlaufen zunächst den Filter der gesellschaftlichen Interpretation. Ob eine aktive, evtl. kostenintensive Klimapolitik in einem Land betrieben wird, hängt weniger von den wissenschaftlichen Berichten und der tatsächlichen Bedrohung ab, sondern vielmehr von der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung des Problems. So ist es durchaus vorstellbar, dass sich eine effektive Klimapolitik letztlich nicht aufgrund der von den Experten vorhergesagten oder beobachteten langsamen Klimaänderungen durchsetzen lässt, sondern weil eine möglicherweise zufällige Häufung von Einzelereignissen die Bevölkerung entsprechend sensibilisiert hat und in den Alltagstheorien der Menschen als eindeutige Folge des anthropogenen Treibhauseffektes interpretiert wird. „Aufgabe der Klimaforschung und Klimafolgenforschung kann daher nicht nur die Erforschung der natürlichen Klimaschwankungen und anthropogenen Klimaveränderungen sein, sondern in einem multidisziplinären Ansatz muss gleichzeitig die komplexe Problematik der Wahrnehmung und Nichtwahrnehmung des Klimas und seiner Veränderungen untersucht werden“ (STEHR/STORCH 1999, S. 120).

Die Frage, welche Grundstruktur Alltagstheorien über globale Umweltprobleme aufweisen, wurde in der Risikopsychologie von BÖHM/MADER (1998) aufgegrif-

fen. Die beiden Autorinnen gehen davon aus, dass das subjektive Wissen über globale Umweltprobleme in der Form von subjektiven kausalen Szenarien repräsentiert ist, die von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geprägt sind. Sie haben dazu ein Modell entwickelt und empirisch geprüft, das mehrere aufeinander folgende kausale Ebenen unterscheidet. Dieses Modell dient hier in leicht abgewandelter Form als Theorierahmen für die Erhebung von Alltagstheorien in der weiter unten erläuterten Untersuchung.⁵ Dabei wird davon ausgegangen, dass Alltagstheorien über den anthropogenen Treibhauseffekt und den globalen Klimawandel eine bestimmte Grundstruktur aufweisen, die folgenden fünf Ebenen erfasst (Abb. 1):

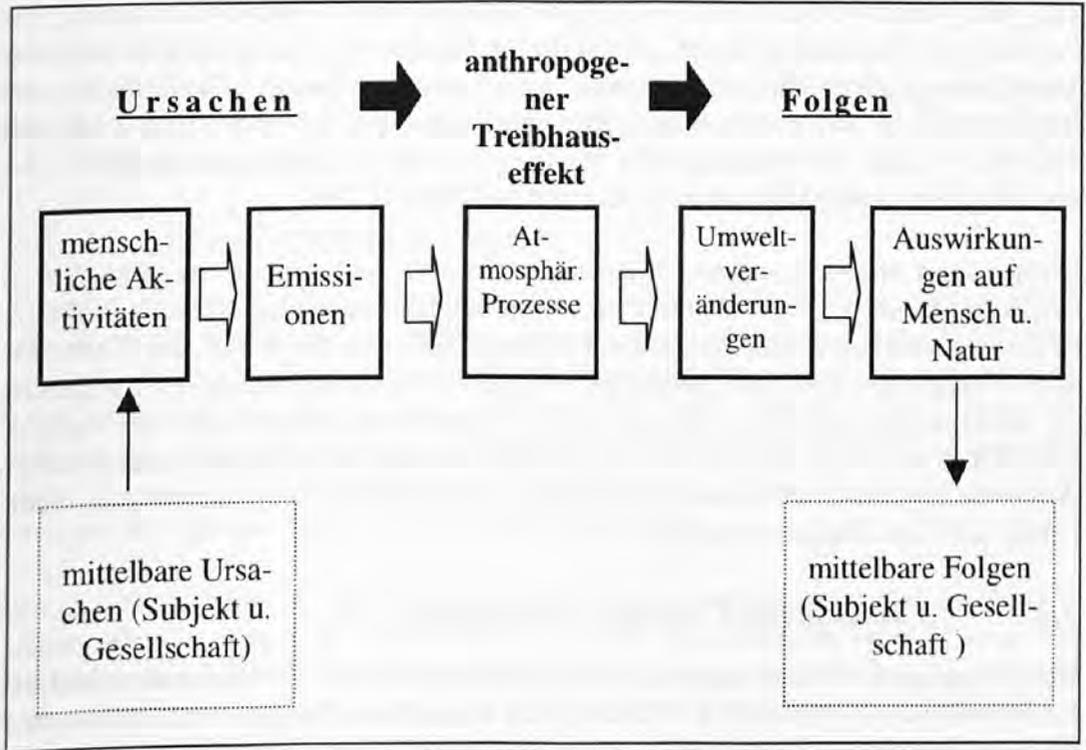


Abb. 1: Grundstruktur von Alltagstheorien über den anthropogenen Treibhauseffekt und Klimawandel (in Anlehnung an BÖHM/MADER 1998)

- (1) *Menschliche Aktivitäten* wie Energienutzung im Haushalt, Brandrodung im brasilianischen Regenwald oder Viehzucht und Nassreisenanbau sind die Ursache für
- (2) *Emissionen* wie CO₂ oder Methan.
- (3) Dies führt zu *atmosphärischen Prozessen*, z. B. zur Verstärkung des natürlichen Treibhauseffektes oder – als Fehlkonzept – zur Zerstörung der Ozonschicht.
- (4) *Umweltveränderungen* im engeren Sinne wie die globale Erwärmung, der Anstieg des Meeresspiegels oder Veränderungen der Niederschläge resultieren aus diesen Prozessen.
- (5) Schließlich ergeben sich negative oder positive *Auswirkungen für Mensch und Natur*, beispielsweise eine Zunahme von Wetterextremen, Überschwemmungen oder Dürreperioden. Im Gegensatz zur vorgelagerten, eher wertneutralen Ebene der Umweltveränderungen enthalten die Auswirkungen auf Mensch und Natur bereits eine konkrete Bewertung, meist als Schädigung oder Bedrohung.

Diese primäre Kausalkette wird ergänzt durch zwei Kategorien, die die Einbettung des Umweltproblems in psychologische und gesellschaftliche Prozesse berücksichtigen: mittelbare Ursachen und mittelbare Folgen. *Mittelbare Ursachen* verstärken die Wirkung menschlicher Aktivitäten. Dazu zählen auf weltgesellschaftlicher Ebene z. B. Bevölkerungswachstum, Industrialisierung in Schwellenländern oder die Ausbreitung westlicher Lebensstile, auf politischer Ebene z. B. die Energiepolitik eines Landes und auf der Ebene der einzelnen Subjekte ihre Einstellungen und Werte wie Bequemlichkeit oder Egoismus. *Mittelbare Folgen* sind soziale, volkswirtschaftliche, politische oder psychosoziale Folgewirkungen, die indirekt aus den Schäden bzw. der globalen Bedrohung resultieren. Dazu zählen beispielsweise die Verstärkung der Armut in den anfälligeren Entwicklungsländern (vgl. IPCC 2001c), das Problem der Umweltflüchtlinge, die Belastungen für den Staatshaushalt oder das Versicherungswesen, die Intensivierung internationaler politischer Beziehungen und Regelwerke („global governance“) oder eine veränderte Weltansicht beim einzelnen Subjekt, z. B. die Wahrnehmung der Weltgesellschaft als „Risikogemeinschaft“, deren Mitglieder aufeinander angewiesen sind (vgl. BECK 1997).

Ergänzt wird dieses Grundmodell der subjektiven Wissensstruktur durch zwei weitere Kategorien, die vom Problemwissen zu Kontrollvorstellungen bzw. Problembewertung überleiten. Auf Seiten der Ursachen stellt sich die Frage, wer als *Verursacher* angesehen wird, auf Seiten der Folgen ist die Einschätzung der Bedrohung für verschiedene *Betroffene* relevant (s. u.). Dadurch wird betont, dass der thematische Rahmen der hier betrachteten Alltagstheorien auch die sozialwissenschaftlichen Aspekte des globalen Klimawandels umfasst und somit über den naturwissenschaftlichen Kern des Themas hinausgeht.

2.3 „Conceptual Change“-Forschung

Die pädagogische Psychologie und vorwiegend naturwissenschaftlich ausgerichtete Fachdidaktiken haben sich seit den 1970er Jahren im Rahmen der „Conceptual Change“-Forschung mit den Alltagstheorien von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Themenbereichen auseinandergesetzt (vgl. SCHNOTZ 2001; VOSNIADOU 1999; GRÄSEL 2000). Eine Grundüberlegung dabei ist, dass schulische Wissensvermittlung nicht auf eine Tabula rasa trifft. Schüler bringen bereits vorgeprägte, mehr oder minder differenzierte Präkonzepte mit in den Unterricht – ganz im Sinne der oben beschriebenen Alltagstheorien. In der „Conceptual Change“-Forschung geht man davon aus, dass beim Unterricht zu globalen Problemen wie Treibhauseffekt, Ozonloch oder auch der Entwicklungsländerproblematik solche subjektiven Alltagstheorien nicht einfach aufgegeben und durch das neu erarbeitete – wissenschaftlich fundierte – Wissen ersetzt werden, sondern dass die Lernenden versuchen, synthetische Modelle zu entwickeln, die beides in Einklang bringen. Gelingt dies nicht, kommt es häufig zu einer Kompartimentalisierung des Wissens (RENKL 1996): Alltagswissen und Schulwissen gehören „getrennten Schubladen“ an – Schulwissen ist lediglich für die Klassenarbeit von Belang, im eigenen Alltag findet es keine Verwendung, es bleibt „träge“ (GRÄSEL 1999).

Aus der Perspektive der „Conceptual Change“-Forschung ist die Erforschung vor- und nachunterrichtlicher Alltagstheorien von Interesse, um darauf aufbauend ange-

messene Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die den Prozess der Wissensveränderung gezielt fördern und den Aufbau konsistenter, differenzierter und alltagsrelevanter Wissensstrukturen ermöglichen (vgl. SCHNOTZ 2001, S. 80). Dass solche alltagsrelevanten subjektiven Theorien zu globalen Umweltproblemen bereits im Grundschulalter angelegt sind und durch entsprechenden Unterricht beeinflusst werden können, wird in einer Untersuchung von RIESS (2003) aufgezeigt.

Aus dieser Perspektive ergeben sich also folgende Fragen für die Untersuchung von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel:

- Welche Merkmale und Strukturen weisen Alltagstheorien zum anthropogenen Treibhauseffekt und Klimawandel auf?
- Welche Unterschiede zu wissenschaftlichen Theorien gibt es?
- Wie könnte Unterricht zu einer nachhaltigen Wissensveränderung („Conceptual Change“) im Hinblick auf eine differenzierte und konsistente subjektive Theorie beitragen?

2.4 Umweltbildungsforschung

Auch in der Umweltbildungsforschung gibt es Stimmen, die für eine stärkere Erforschung subjektiver Theorien plädieren. Derzeit lässt sich für die Umweltbildung eine eher wissensskeptische Grundhaltung feststellen. Nach einer wissenseuphorischen, durch die Aufklärungsidee geprägten Phase in den 1970er Jahren kehrte Ernüchterung ein, nachdem in einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen zum Umweltbewusstsein festgestellt wurde, dass Wissen und Handeln nur schwach miteinander korrelieren (vgl. HAAN/KUCKARTZ 1996).

Bei der Diskussion um den Einfluss des Wissens auf umweltgerechtes Handeln scheint aber bisweilen aus dem Blick zu geraten, dass differenziertes Wissen über Umweltprobleme zwar keine hinreichende, aber dennoch eine notwendige Voraussetzung für umweltgerechtes Handeln ist. KAISER/FUHRER (2000) unterstreichen diese Sichtweise durch die Forderung, Wissen insgesamt differenzierter zu sehen und zwischen Umweltwissen, Handlungswissen, sozialem Wissen und Wirksamkeitswissen zu unterscheiden. Da dies bei den meisten empirischen Umweltbewusstseinsstudien nicht erfolgte, führen methodisch-statistische Gründe dazu, dass der Wissenseinfluss systematisch unterschätzt wurde.

GRÄSEL (2002) kritisiert an solchen Studien außerdem, dass sie in der Regel mit einem „objektiven Wissensbegriff“ operieren, d. h. es wird lediglich erforscht, ob die Befragten über korrektes Wissen im Sinne der wissenschaftlichen Sichtweise verfügen. In einer eigenen Untersuchung konnte sie zeigen, dass Schüler und Schülerinnen, die über differenzierte subjektive Theorien über den anthropogenen Treibhauseffekt verfügen, signifikant mehr klimarelevantes Handeln zeigen als Schüler mit undifferenzierten Theorien. Dieses Ergebnis war unabhängig davon, ob diese differenzierten Theorien korrekt oder inkorrekt waren. Sie spricht sich deshalb für eine bessere Erforschung differenzierter subjektiver Theorien im Umweltbereich aus – insbesondere durch den Einsatz von Mappingverfahren bei der Erhebung (GRÄSEL 2002, S. 69). Unter dieser Perspektive spricht für die Erforschung von Alltagstheorien in der Umweltbildung also vor allem, dass es gerade die unvollständigen

und aus wissenschaftlicher Sicht inkorrekten subjektiven Alltagstheorien sind, die beim Handeln des Einzelnen zum Einsatz kommen.

3 Bildung für Nachhaltigkeit als Hintergrund für die Analyse von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel

Bei der Erhebung und Analyse von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel können niemals alle Facetten des individuellen Wissens gleichzeitig in den Blick genommen werden. Manche Untersuchungen aus der naturwissenschaftlichen Didaktik haben sich beispielsweise sehr detailliert den Modellvorstellungen zum Strahlungshaushalt gewidmet (z. B. KOULAUDIS/CHRISTIDOU 1999) oder beschäftigen sich mit den Vorstellungen der Schüler zum Systemcharakter der Erde am Beispiel des globalen Kohlenstoffkreislaufs (BAYRHUBER u. a. o. J.). Solche thematischen Fokussierungen bestimmen maßgeblich die Ergebnisse einer Untersuchung und müssen deshalb begründet und als Forschungsfragestellung formuliert werden. Die Perspektive, die hier eingenommen werden soll, lässt sich anhand der Ansätze einer Bildung für Nachhaltigkeit und des Globalen Lernens begründen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt auf der Sachebene bewusst zwei Merkmale in den Blick, die für globale Probleme wie den anthropogenen Klimawandel charakteristisch sind – Globalität und Retinität im Hinblick auf die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft. Aufgrund dieser beiden Merkmale zeichnen sich globale Probleme durch große Komplexität und einen hohen Abstraktionsgrad aus – ein Hauptgrund, weshalb dem Wissensaspekt in einer Bildung für Nachhaltigkeit wieder mehr Gewicht beigemessen wird, als dies z. B. bei einer stärker nahraumbezogenen Natur- und Umweltpädagogik der Fall war.⁶ Als ein Bildungsziel gilt deshalb der „Umgang mit Komplexität“ (BOLSCHO/SEYBOLD 1996, S. 96). Vertreter des Globalen Lernens sprechen von einer „Erhöhung der Eigenkomplexität“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000).

Die differenzierte Erarbeitung von Wissen über die globale Problemsituation ist allerdings erst der Ausgangspunkt einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. HAAN/HARENBERG 1999). Im Zentrum dieser Bildungskonzeption stehen die Bewertung der Problematik und die Suche nach zukunftsfähigen Entwicklungswegen, wobei mit der Forderung nach intergenerationaler und intragenerationaler Gerechtigkeit explizit zwei normative Leitlinien in den Mittelpunkt gestellt werden. Damit geht der pädagogische Anspruch über die Ziele der klassischen Umweltbildung hinaus (vgl. HABRICH 1999; ROST 2002) und schließt auch Konzepte des Globalen Lernens mit ein, deren Wurzeln in der Entwicklungspädagogik liegen (KROSS 1995; SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000). Dies wird auch in den zentralen pädagogischen Zielsetzungen der beiden Ansätze deutlich: Globales Lernen wird vom FORUM „Schule für *eine* Welt“ (1996, S. 19) definiert als „die Vermittlung einer globalen Weltansicht und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive“. HAAN/HARENBERG (1999) stellen die Förderung von „Gestaltungskompetenz“ in den Mittelpunkt einer Bildung für eine nachhaltige Ent-

wicklung, die man mit ROST (2002) als eine Kombination aus Bewertungs- und Handlungskompetenz betrachten kann.

Zusammenfassend können aus den beiden vorangegangenen Kapiteln zwei Aspekte festgehalten werden, die für eine Untersuchung von Alltagstheorien über den anthropogenen Klimawandel sprechen: 1. Wissen über globale Umweltprobleme ermöglicht es dem Einzelnen, sich als Mitglied der Weltgesellschaft wahrzunehmen, seine Rolle darin zu reflektieren und problematische Entwicklungen angemessen zu bewerten (□ Erkenntnisfunktion des Wissens, Basis von Bewertungskompetenz). 2. Wissen über globale Umweltprobleme ist im Alltag handlungsleitend und kann dabei auf soziale Strukturen und Systeme zurückwirken, z. B. als umweltgerechtes Alltagshandeln, als politisch-soziales Handeln oder einfach als Teil gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung (□ Handlungsfunktion des Wissens, Basis von Handlungskompetenz). Im Hinblick auf die Untersuchung von Alltagstheorien zum globalen Klimawandel lassen sich daraus für deren Analyse folgende Fragestellungen ableiten:

- 1) Bezüge zwischen Alltagstheorie und Bewertungskompetenz: Sind in einer Alltagstheorie die Folgen für mögliche Betroffene ausreichend differenziert repräsentiert, um eine Problembewertung zu ermöglichen, die sowohl Fragen der intra- wie der intergenerationalen Gerechtigkeit angemessen berücksichtigt?
- 2) Bezüge zwischen Alltagstheorie und Handlungskompetenz: Sind in einer Alltagstheorie Ursachen und Verursacher ausreichend differenziert repräsentiert, um wirksame Gegenmaßnahmen und Handlungsmöglichkeiten beurteilen zu können, also angemessene Kontrollvorstellungen ausbilden zu können?

4 Empirische Untersuchung von Schülervorstellungen zum globalen Klimawandel

4.1 Grundfragestellungen und theoretische Konzeption

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung von Schülervorstellungen zu anthropogenem Treibhauseffekt und globalem Klimawandel sind drei Grundfragestellungen: 1. Welche subjektiven Theorien haben die Schülerinnen und Schüler über Ursachen und Folgen des anthropogenen Treibhauseffektes? 2. Wie bewerten sie die globale Situation insgesamt und welche Wertvorstellungen haben sie in Bezug auf problemlösendes Handeln? 3. Welche Vorstellungen haben die Schüler vom Einfluss ihres eigenen Handelns auf die Lösung globaler Probleme? Wie sehen sie diesbezüglich den Einfluss anderer Akteure? Die auf diese Grundfragestellungen abgestimmte theoretische Konzeption der Untersuchung umfasst in Anlehnung an einen Ansatz von HOFF (1999) drei Grunddimensionen, die hier durch Leitfragen erläutert werden:

1. Strukturwissen und subjektive Theorien: Wie ist die globale Problemsituation beschaffen?
2. Problembewertung: Warum sollte gehandelt werden?
3. Kontrollvorstellungen: Wer kann wie handeln?

Die in diesem Beitrag diskutierten Alltagstheorien (bzw. subjektiven Theorien) sind also in einen umfassenderen Gesamtrahmen eingebettet.

Mit Blick auf die „Theoriegeleitetheit“ jeder Beobachtung betonen immer mehr Vertreter qualitativer Forschung die Bedeutung von Theorien für die Vorstrukturierung des Forschungsgegenstandes und des Vorwissens des Forschers gerade bei qualitativer Forschung (z. B. MEINEFELD 2000; MAYRING 1996; WITZEL 1985). Für die Untersuchung der Alltagstheorien wird deshalb ein theoretisches Grundmuster verwendet, das auf einem risikopsychologischen Ansatz von BÖHM/MADER (1998) aufbaut. Dieses Grundmuster wurde bereits in Kapitel 2.2 vorgestellt.

Es soll nochmals betont werden, dass Alltagstheorien nicht dem Wissen entsprechen, das unmittelbar nach einer gezielten Wissensvermittlung im Unterricht vorhanden ist und in einer Klassenarbeit abgeprüft wird („Schulwissen“). Vielmehr geht es um Wissen, das Schüler auf verschiedenen Wegen erworben haben (Schule, Medien, Kommunikation) und das beim Kommunizieren und Handeln in der Alltagswelt zur Verfügung steht. Deshalb wurden gezielt Schüler befragt, die am Ende ihrer Schullaufbahn stehen und bei denen die Behandlung des Themas im Unterricht lehrplanbedingt bereits ein bis zwei Jahre zurückliegt.

4.2 Untersuchungsdesign und Sampling

Um auch komplexe Zusammenhänge im Alltagsdenken erheben zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das sich am Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (GROEBEN u. a. 1988) orientiert. Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teilstudien: eine schriftliche Befragung und eine Interviewstudie. An der schriftlichen Befragung haben 129 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II aus 9 Oberstufenkursen in 7 Städten Baden-Württembergs teilgenommen, die Interviewstudie besteht aus 25 Leitfadenterviews, für die eine Methode simultaner Visualisierung entwickelt wurde, die auch die Erhebung von subjektiven Theorien größerer Reichweite gestattet.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Interviewstudie, deren Auswertung zum gegenwärtigen Zeitpunkt erst begonnen hat. Die vorgelagerte schriftliche Befragung enthält weitgehend offene Fragen z. B. zu Ursachen und Folgen des anthropogenen Treibhauseffektes und zu Querbezügen zu anderen globalen Problemen. Hinzu kommen Skalen zu Interessen, Informationsquellen und anderen persönlichen Merkmalen. Sie ist damit nicht hypothesentestend angelegt, sondern erfüllt vor allem zwei andere Funktionen im Hinblick auf die Interviewstudie. Zum einen dienen die Ergebnisse einer deskriptiven Grobanalyse auf breiter Basis, aus der Forschungsfragestellungen für die Feinanalyse in der Interviewstudie abgeleitet wurden, die die Entwicklung des Interviewleitfadens unterstützten. Zum anderen diente sie dem Interviewsampling.

Für die Interviewstudie wurden aus der Gesamtzahl der 129 Jugendlichen nach dem Prinzip der bewusst heterogenen Stichprobenauswahl 25 Interviewpartner ausgewählt („Matrjoschka-Sampling“ nach PREIN/KELLE/KLUGE 1993, S. 49). Dabei wurde auf Heterogenität im Hinblick auf zwei theoretisch relevante Merkmale geachtet: die Differenziertheit des Wissens in den drei Ausprägungen „differenziert“, „wenig differenziert“ und „undifferenziert“ sowie die Kontrollmeinung.

5 Einige deskriptive Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Nachfolgend werden einige Ergebnisse der schriftlichen Befragung vorgestellt, die auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen beruhen. Offene Fragen werden dem Anliegen alltagsnahes Wissen zu erheben, das auch für die alltägliche Bewertung des Problems und der Handlungsmöglichkeiten Verwendung findet, besser gerecht als geschlossene Wissensitems, in denen ein Teil der Antwort bereits in der Frage vorgegeben ist. Allerdings müssen die entsprechenden Häufigkeitsanalysen vorsichtig interpretiert werden. Sie lassen auf der Ebene des einzelnen Befragten keine sicheren Schlüsse über das Nicht-Gesagte zu. Auch wenn ein Schüler bestimmte Aspekte, z. B. CO₂ als Ursache, nicht genannt hat, kann daraus nicht sicher geschlossen werden, dass er diesen Zusammenhang nicht kennt. Über eine größere Zahl von Schülern lassen sich jedoch durch die Häufigkeitsanalyse der geäußerten Konzepte Tendenzen erkennen, welche Aspekte besonders gut und welche weniger gut repräsentiert sind. Eine detaillierte Analyse der subjektiven Theorien wird erst auf der Basis der Leitfadeninterviews möglich.

5.1 Klimawandel als globales Problem

Welche Themen werden von den Schülerinnen und Schülern eigentlich als globales Problem wahrgenommen? Bevor auf die eigentlichen Alltagstheorien zum globalen Klimawandel eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, welchen Stellenwert dieses Thema im Vergleich zu anderen globalen Problemen im Bewusstsein der Jugendlichen hat. In einer offenen Assoziationsfrage wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, eine Liste globaler Probleme zu erstellen und jedes Problem im Hinblick auf seine Bedrohlichkeit für die Welt zu bewerten.⁷ Im Durchschnitt wurden von jedem Schüler etwa fünf Probleme genannt (M=4,8; SD=1,6).

Die Antworten wurden anhand eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems codiert und einer Häufigkeitsanalyse unterzogen, deren Ergebnis in Abb. 2 dargestellt ist. Bei der Frage nach globalen Problemen führen von 129 Schülerinnen und Schülern 125 ökologische und 107 soziale Probleme an, wobei letztere überwiegend auf Menschen in Entwicklungsländern bezogen sind. Bemerkenswert ist, dass neben diesem klassischen Problemfeld „Umwelt und Entwicklung“ das Thema „Kriege und Sicherheit“ mit 47 Nennungen relativ deutlich zurückbleibt, obwohl es zum Zeitpunkt der Befragung im Juli 2002 von hoher Aktualität war.⁸

Insgesamt wurde das Thema „Treibhauseffekt und Klimawandel“ mit 72 Nennungen am häufigsten genannt – fast gleichauf folgte die pauschale Nennung von „Umweltverschmutzung“. Fasst man die Codes „Ozonloch“ und „Klimawandel“ zu einem Code „Veränderung der Erdatmosphäre“ zusammen, so wird diese Problematik von 89 Schülerinnen und Schülern genannt (69%). Der globale Klimawandel ist also im Alltagsbewusstsein der Jugendlichen als globales Problem durchaus sehr präsent. Auch hinsichtlich seiner Bedrohlichkeit für die Welt wird der globale Klimawandel mit am höchsten bewertet.⁹ Die beiden Themen „Hunger“ sowie „Armut und soziale Ungleichheit“ sind mit 57 bzw. 56 Nennungen ebenfalls sehr häufig repräsentiert. Eine Zusammenfassung der drei Codes „Hunger“, „Armut“ und „Ausbeutung der

Welche Themen werden als "globales Problem" identifiziert?

Offene Assoziationsfrage, Häufigkeit der Nennungen (n=129)

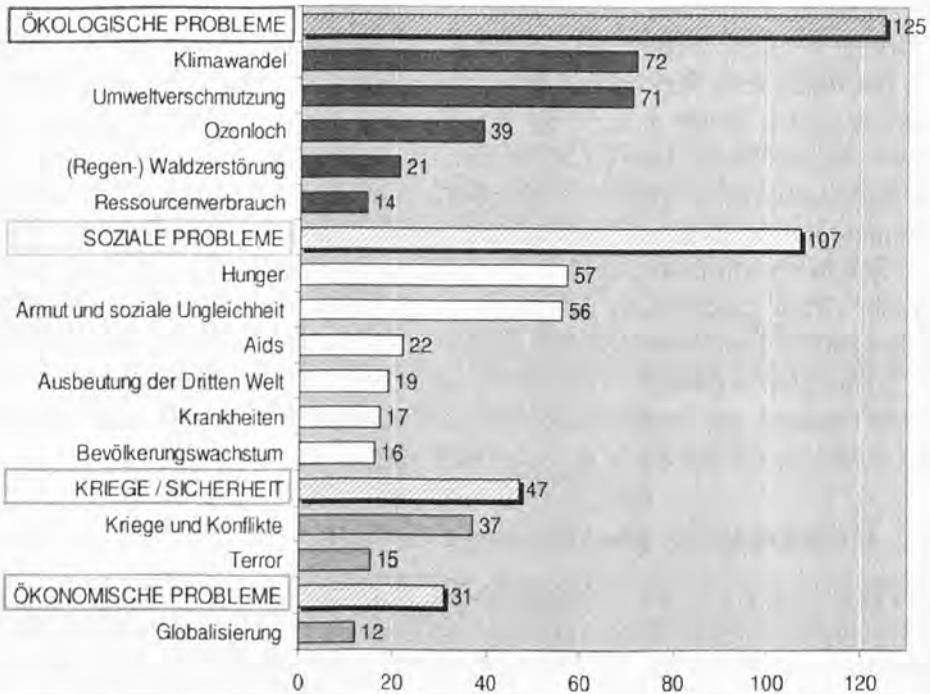


Abb.2: Wahrnehmung globaler Probleme bei Schülerinnen und Schülern (Gruppierung der 14 am häufigsten genannten Probleme nach vier Globalitätsdimensionen)

Dritten Welt“ ergibt, dass diese Problemlage von 74% der Jugendlichen als globales Problem angesehen wird (96 Nennungen).

Insgesamt fällt auf, dass zwei ökologische Probleme, die sehr spezifisch für die Probleme in Entwicklungsländern sind und damit symptomatisch für den engen Zusammenhang von Umwelt- und Entwicklungsproblemen stehen, nur sehr selten genannt wurden: „Desertifikation“ und „Wassermangel“ haben jeweils nur vier Schülerinnen und Schüler explizit als globales Problem erwähnt. Beide Probleme könnten durch den globalen Klimawandel in vielen Regionen verstärkt werden. Insbesondere die globale Wasserversorgung wird von Experten zunehmend mit Sorge betrachtet und in letzter Zeit intensiver diskutiert (vgl. WBGU 1997; IPCC 2001c).

Auch das Problem des Verbrauchs nicht erneuerbarer Ressourcen, das wesentlich zur Formulierung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung beigetragen hat, wird eher selten genannt. Allerdings spiegelt sich darin für den Bereich der Energieressourcen auch eine Verschiebung der wissenschaftlichen Problembewertung vom Quellen- zum Senkenproblem wider. Während in den Debatten der 1970er und 1980er Jahre vor allem die Endlichkeit nicht erneuerbarer Energieressourcen thematisiert wurde, wird heute betont, dass der Verbrauch fossiler Brennstoffe in erster Linie aufgrund des anthropogenen Treibhauseffektes eingeschränkt werden muss (vgl. MEADOWS u. a. 1992).

5.2 Zusammenhänge zwischen verschiedenen globalen Problemen und Entwicklungen

Die beiden fast schon „klassisch“ zu nennenden globalen Problemfelder „globaler Klimawandel“ und „globale soziale Ungleichheit“ sind also durchaus im Alltagsbewusstsein der Jugendlichen präsent. Wie aber sieht es mit den interdisziplinären Zusammenhängen zwischen diesen und anderen globalen Problemfeldern aus? Zu dieser Frage wurde den Schülerinnen und Schülern ein „Mapping“ mit sechs vorgegebenen globalen Entwicklungen und Problemen vorgelegt. Anhand von Pfeilen zwischen den Kästchen sollten Zusammenhänge zwischen diesen Themen dargestellt und als verstärkende oder abschwächende Wirkung gekennzeichnet werden. Anschließend musste der Zusammenhang für jeden Pfeil kurz begründet werden. Für das zusammenfassende modale Netz in Abb. 3 wurden aus Gründen der höheren Validität nur Zusammenhänge ausgewertet, zu denen eine solche Begründung vorlag.

Durchschnittlich wurden je Schüler 5,1 Zusammenhänge genannt (SD 2,4), wobei immerhin knapp die Hälfte der Schüler 6 und mehr Zusammenhänge angegeben hat. Die beiden am häufigsten genannten Zusammenhänge bleiben jeweils innerhalb der Domänen „Entwicklung“ bzw. „Umwelt“: Armut verstärkt Migration (61%) und Waldzerstörung verstärkt den Klimawandel (56%). Die häufigsten interdisziplinären Zusammenhänge gehen vom Thema „Wachstum und Globalisierung der Weltwirtschaft“ aus. Diesem ökonomischen Prozess werden zugleich soziale (Armut), ökologische (Waldzerstörung) und kulturelle Folgen (Lebens- und Konsumstile) zugeschrieben.

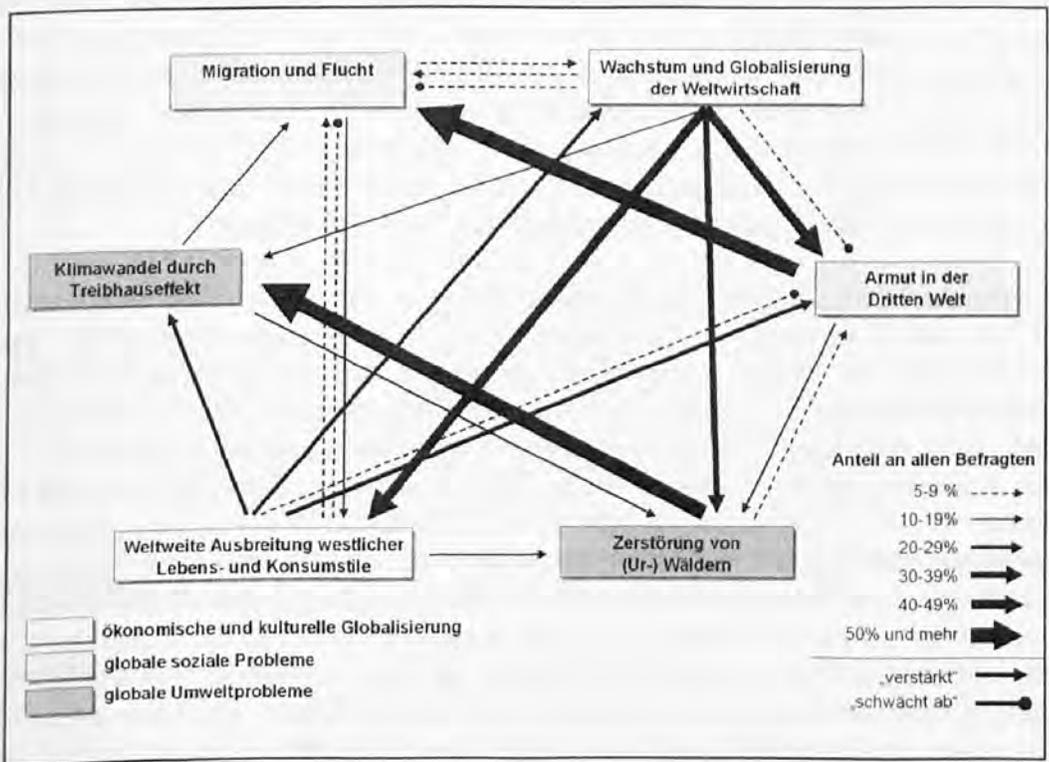


Abb. 3: Wahrgenommene Zusammenhänge zwischen globalen Problemen und Entwicklungen (Modales Netz, wobei die Pfeilstärke die Anzahl der Schüler (n=129) symbolisiert, die diesen Zusammenhang gesehen haben.)

Das Thema „Klimawandel durch Treibhauseffekt“ ist insgesamt verhältnismäßig schwach in das modale Netz eingebunden. Bemerkenswert ist, dass das Wachstum der Weltwirtschaft und die Ausbreitung der (energieintensiven) westlichen Lebens- und Konsumstile nur von 19 bzw. 21% der Schülerinnen und Schüler mit einer Verstärkung des Treibhauseffektes in Verbindung gebracht werden, obwohl ein Zusammenhang über den durch diese Prozesse steigenden globalen Energieverbrauch eigentlich nahe liegend zu sein scheint.¹⁰ Besonders auffällig ist außerdem, dass nur wenige die potentiellen Folgen des Klimawandels für Entwicklungsländer angeführt haben: 17% sehen eine Verstärkung von Migration und Flucht, lediglich 3% eine Zunahme der Armut in der Dritten Welt.

Insgesamt scheint das Thema anthropogener Klimawandel zwar durchaus sehr häufig als globales Problem wahrgenommen zu werden, weniger präsent sind allerdings seine Querbezüge zu anderen globalen Problemen. Einschränkend sei aber darauf hingewiesen, dass diese Ergebnisse aufgrund des offenen Antwortformates vorsichtig interpretiert werden müssen. Sie erlauben keine sicheren Aussagen über nicht genannte Zusammenhänge auf der Ebene der einzelnen Schüler, sondern ermöglichen lediglich Aussagen dazu, welche Zusammenhänge von einer größeren Zahl von Schülern als besonders nahe liegend und bedeutend aufgefasst werden.

5.3 Die Wahrnehmung von Ursachen und Folgen

Nach den Querbezügen zu anderen globalen Themen soll nun das Thema „anthropogener Treibhauseffekt und Klimawandel“ selbst untersucht werden: Was wird von den Schülern eigentlich als Ursache, was als mögliche Folge des verstärkten Treibhauseffektes angesehen? In zwei offenen Fragen wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, dies möglichst ausführlich zu erläutern. Die Antworten wurden anhand eines Kategoriensystems codiert, dessen Hauptkategorien („mittelbare Ursachen“, „menschliche Aktivitäten“, „Emissionen“, „atmosphärische Prozesse“, „Umweltveränderungen“, „Auswirkungen auf Mensch und Natur“ und „mittelbare Folgen“) aus der Grundstruktur der Alltagstheorien abgeleitet wurden.

Bei den Aktivitäten dominieren die beiden Faktoren „Verkehr“ – meist wurde explizit Autoverkehr genannt – und „Industrie“. Das Thema „Energie im Haushalt“ wird erstaunlich selten genannt – ein Befund, der für die Bewertung von eigenen Handlungsmöglichkeiten von großer Relevanz ist, denn wenn dieses Ursachenwissen fehlt, kann auch kaum mit einem entsprechenden Handlungswissen gerechnet werden. Außerdem werden gerade in diesem Bereich mit die größten Potentiale zur Reduktion von Treibhausgasen gesehen (IPCC 2001d). Zur Untersuchungsdimension „Kontrollvorstellungen“, die hier nicht näher dargestellt werden kann, wurde das Handlungswissen durch eine Frage nach den Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen erhoben. Die Antworten zeigen ein durchaus analoges Bild: 93 von 129 Schülerinnen und Schülern sehen diese Möglichkeiten in einer veränderten Verkehrsmittelnutzung, aber nur 8 geben Stromsparen, nur 4 das Einsparen von Heizenergie an. Insgesamt nennen nur 27 Jugendliche Handlungsmöglichkeiten, die mit der Nutzung von Energie in Zusammenhang stehen – wenn man das Thema Verkehr davon ausnimmt.

In dieses Bild passt außerdem der Befund, dass bei der Frage nach den Ursachen auch nur 10 Befragte explizit den Verbrauch fossiler Brennstoffe bzw. die Energienutzung ansprechen (Abb. 4). Es stellt sich die Frage, ob Energienutzung als ein Konzept auf höherem Allgemeinheitsgrad tatsächlich so selten mit den Ursachen des anthropogenen Treibhauseffektes in Verbindung gebracht wird oder ob es implizit in den Kategorien „Verkehr“ und „Industrie“ als Wissen enthalten ist. Solche Fragestellungen nach den Tiefenstrukturen des Wissens lassen sich erst durch die Erhebung und Analyse der subjektiven Theorien in der Interviewstudie beantworten. Daran kann exemplarisch verdeutlicht werden, dass aus den Ergebnissen der schriftlichen Befragung Hypothesen bzw. Forschungsfragestellungen für die Interviewstudie abgeleitet werden konnten. Ein Thema, das bereits in einer Vielzahl von Studien erhoben wurde, ist die Vermengung von anthropogenem Treibhauseffekt mit dem Problem der Zerstörung der stratosphärischen Ozonschicht (zur Übersicht vgl. SCHULER 2002). Ohne hier näher darauf eingehen zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass dieses Ergebnis auch in der vorliegenden Untersuchung repliziert wird.

Menschliche Aktivitäten	88
Verkehr (Auto etc.)	63
Industrie	47
FCKW-Quellen (Spraydosen etc.)	25
(Regen-) Waldzerstörung	16
Energienutzung/fossile Brennstoffe	10
Energie im Haushalt (Wärme, Strom)	5
Landwirtschaft	3
Mittelbare Ursachen	17
Einstellungen und Werte	6
Wirtschaftswachstum / Industrialisierung	4
politische Faktoren	3
Bevölkerungswachstum	3
Emissionen	119
Emissionen (nur pauschal)	50
FCKW	40
CO ₂	36
Methan	8
Atmosphärische Prozesse	55
Ozonloch als Ursache	38
Strahlungshaushalt	20

Abb. 4: Antworten auf die offene Frage nach den Ursachen des verstärkten Treibhauseffektes (Anzahl der Nennungen, die auch der Anzahl der Personen entspricht, n=129)

Die repräsentierten Folgen des Treibhauseffektes werden von einem Themenstrang dominiert (Abb. 5): Das Schmelzen der Polkappen führt zu einem Anstieg des Meeresspiegels, was Überschwemmungen an Küsten und auf Inseln zur Folge hat. Insgesamt fällt auf, dass Risiken, die spezifisch für die Probleme in Entwicklungsländern sind, hier selten genannt werden: die Ausbreitung der Wüsten oder die Verstärkung und Häufung von Gefahren wie Dürren, Wassermangel, Hungersnöte etc.

Umweltveränderungen	123
Globale Erwärmung	97
Schmelzen der Polkappen	69
Meeresspiegelanstieg	46
Klimaänderungen pauschal	37
Schmelzen von Gletschern	14
Verändertes Regionalklima (Jahreszeiten, Niederschläge)	12
Ozonloch als Folge	12
Ausbreitung der Wüsten	10
Störung des ökologischen Gleichgewichtes	9
Verschiebung von Klimazonen	9
Sonstiges	9
Änderungen der Meeresströme	9
Auswirkungen auf Mensch und Natur	87
Überschwemmungen (Küste und Flüsse)	42
Artensterben/Gefahren für Tiere und Pflanzen	27
Verstärkte UV-Strahlung/Hautkrebs	23
Mehr Stürme/Orkane	14
Krankheiten und Gesundheitsprobleme	7
Luftverschmutzung	7
Dürre, Wassermangel, Hungersnöte	6
Naturkatastrophen pauschal	5
Verlust an Lebensraum	4
Waldbrände	3
Landwirtschaftliche Schäden	1
Mittelbare Folgen	3
Soziale und ökonomische Folgeprobleme	2
Migration und Flucht	1

Abb. 5: Antworten auf die offene Frage nach den Folgen des verstärkten Treibhauseffektes (Anzahl der Nennungen, die auch der Anzahl der Personen entspricht, n=129)

6 Erhebung und Analyse der Alltagstheorien

Die Antworten auf offene Fragen der schriftlichen Erhebung dienen vor allem einer Grobanalyse besonders gut (bzw. häufig) repräsentierter Teilaspekte der Alltagstheorien. Die Grenzen dieser Erhebungsmethode liegen insbesondere in zwei Bereichen: Zum einen kann die innere Struktur des Wissens, d. h. die Argumentationsstruktur der Alltagstheorie und die Zusammenhänge zwischen einzelnen Konzepten, nur unzureichend erfasst werden. Zum anderen ist es schwer, gesicherte Aussagen über das nicht Gesagte, d. h. über nicht repräsentierte Konzepte und Zusammenhänge, zu treffen, da es keine Möglichkeit des Rückfragens gibt. Die spezifischen Vorteile von Leitfadeninterviews liegen nun gerade darin, diese beiden Probleme zu überwinden.

6.1 Erhebung der Alltagstheorien in Leitfadeninterviews

Die Erhebung der subjektiven Theorien war der wichtigste Aspekt innerhalb der Leitfadeninterviews, in denen außerdem auch die Untersuchungsdimensionen Problembewertung und Kontrollvorstellungen erhoben wurden. Insgesamt wurde der Interviewleitfaden nach der Methode des problemzentrierten Interviews gestaltet (WITZEL 1985).

Im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (GROEBEN u. a. 1988) wird betont, dass subjektive Theorien ein komplexer Wissensbestand sind, der sowohl aus explizit-verfügbaren Annahmen besteht, die spontan genannt werden können, als auch aus impliziten Annahmen, die erst nach methodischer Unterstützung durch den Interviewer geäußert werden. Der Interviewpartner muss bei der Explikation seiner subjektiven Alltagstheorie also durch den Interviewer angemessen unterstützt werden. Da es sich im vorliegenden Fall um subjektive Theorien größerer Reichweite handelt, die eine Vielzahl von Erklärungsschritten umfassen, musste eine Methode entwickelt werden, die sowohl die Offenheit der Fragesituation bewahrt als auch Anknüpfungspunkte an bereits geäußerte Aspekte ermöglicht. Die von den Jugendlichen genannten Konzepte wurden deshalb während des Interviews vom Interviewer auf einem großformatigen Papierbogen in gegliederter Form mitgeschrieben (Methode der simultanen Visualisierung). Vorgegeben waren lediglich die Rubriken Verursacher – Ursachen – verstärkter Treibhauseffekt und Klimawandel – Folgen – Betroffene. Zusammenhänge zwischen den Konzepten wurden auf dem Papierbogen durch Pfeile gekennzeichnet, so dass insgesamt eine Strukturnetz- oder „Mapping“-Skizze der subjektiven Theorie entstand.

Die Fragen des Interviewleitfadens waren in der Offenheit gestaffelt. Begonnen wurde jeweils mit einer offenen Frage z. B. nach den Ursachen. An die bereits geäußerten Konzepte konnte dann mit spezifischen Sondierungsfragen (vgl. WITZEL 1985) angeknüpft werden, indem z. B. nach weiteren Emissionen oder nach weiteren Aktivitäten, die zu einer Emission führen, gefragt wurde. In einem dritten Schritt wurde die Offenheit weiter eingeschränkt und gleichzeitig die Perspektive gewechselt: Zu vorgegebenen Verursacher-Kärtchen (z. B. „jeder Einzelne in seinem Alltag“ oder „Landwirtschaft“) wurde nochmals gefragt, auf welche Weise diese zum anthropogenen Treibhauseffekt beitragen. So konnten z. T. weitere Aktivitäten erschlossen werden, die zumindest implizit Bestandteil der subjektiven Theorie des Befragten sind, und es können mit größerer Sicherheit nicht genannte Aspekte (z. B. „Nutzung elektrischer Energie im Haushalt“) als nicht repräsentiert interpretiert werden. Auf Seiten der Folgen wurde ebenso vorgegangen, als Impuls dienten hier vorgegebene Kärtchen zu möglichen Betroffenen (z. B. „ich selbst“ oder „Menschen in Afrika“). Die Interviews waren als Tiefeninterviews ausgelegt und hatten eine Länge von durchschnittlich 90-100 Minuten, wobei ca. 45-60 Minuten für die Erhebung der Alltagstheorien benötigt wurden.

6.2 Aufbereitung und Auswertung der Theorien

Zunächst wurden die einzelnen Interviews vollständig transkribiert, um anschließend auf der Basis des Interviewtextes eine Strukturnetzdarstellung („Mapping“) der subjektiven Theorie zu erstellen. „Mappings“ sind eine visuell strukturierte, graphi-

sche Darstellung der im Interview explizierten subjektiven Theorie. In der Wissenspsychologie wurde mit dem Ziel der Wissensdiagnose und -modellierung bereits eine Vielzahl verschiedener „Mapping“-Techniken¹¹ vorgelegt, die aber alle an den jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden müssen (z. B. MANDL/ FISCHER 2000; SCHEELE 1992).

Um auf möglichst nachvollziehbare und regelgeleitete Weise vom Text zum „Mapping“ zu gelangen, wird hier die qualitative Technik der Zusammenfassung im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse von MAYRING (2000, S. 60) verwendet und entsprechend adaptiert. Für diesen Weg spricht, dass ein solches Strukturnetz als graphisch aufbereitete Zusammenfassung der als Interviewtext vorliegenden subjektiven Theorie aufgefasst werden kann.

Die Aufbereitung und Auswertung der subjektiven Theorien ist bislang noch nicht abgeschlossen. Hier sollen deshalb lediglich Grundcharakteristika solcher „Mappings“ aufgezeigt und Leitlinien für ihre Auswertung vorgestellt werden. Die „Mappings“ umfassen Ursachen, atmosphärische Prozesse und Folgen des anthropogenen Klimawandels und orientieren sich an der theoretischen Grundstruktur der Alltagstheorien (vgl. Abb. 1). Sie enthalten verschiedene Themenstränge, die sich über mehrere kausale Ebenen erstrecken.

Ein Beispiel für einen solchen Themenstrang wäre auf Seiten der Ursachen z. B.: „jeder Einzelne in seinem Alltag □ Stromverbrauch □ Energiegewinnung in Kohlekraftwerken □ Verbrennung fossiler Brennstoffe □ CO₂-Emissionen □ Treibhausgase □ Absorption von Wärmestrahlung □ globale Erwärmung“. Ein Beispiel für einen weniger differenzierten und wissenschaftlich inkorrekten Themenstrang wäre: „jeder Einzelne in seinem Alltag □ Autoverkehr □ Abgase □ Zerstörung der Ozonschicht □ mehr Strahlung □ globale Erwärmung“. Die Pfeile symbolisieren dabei einfache Relationen (z. B. „führt zu“, „ist ein“), mit denen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten beschrieben werden. Bestimmte Schlüsselkonzepte wie „Verbrennung fossiler Brennstoffe“, „Treibhausgase“ oder „Verschiebung von Klimazonen“ bündeln mehrere Themenstränge, sodass insgesamt eine Netzwerkstruktur entsteht.

Die Auswertung verfolgt das Ziel, Grundmuster solcher Alltagstheorien zu identifizieren. Dazu werden die „Mappings“ zunächst einer vergleichenden Einzelfallanalyse und anschließend einer Themenanalyse unterzogen, wobei neben inhaltlichen auch formale Kategorien, z. B. die Differenziertheit des Wissens, betrachtet werden (vgl. KUCKARTZ 1999; MAYRING 2000).

7 Schlussbetrachtung

Eingangs wurde die Frage aufgeworfen, ob die Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler differenziert genug sind, um einerseits Bezüge zum eigenen Handeln herzustellen und andererseits Fragen einer globalen sozialen Gerechtigkeit aufzuwerfen. Diese beiden Aspekte wurden in Kapitel 3 – ausgehend von den Ansätzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – präzisiert und zu zwei Fragestellungen erweitert. Die Differenziertheit der im Leitfadeninterview erhobenen und als „Mapping“

aufbereiteten Alltagstheorien soll u. a. im Hinblick auf diese beiden Fragestellungen ausgewertet werden.

Nach den Ergebnissen der schriftlichen Befragung darf vermutet werden, dass eine größere Zahl von Schülerinnen und Schülern über Alltagstheorien verfügen, die auf Seiten der Ursachen bzw. der Folgen des anthropogenen Treibhauseffektes nicht differenziert genug sind, um die Konsequenzen – insbesondere für Betroffene in Entwicklungsländern – angemessen zu bewerten und sinnvolle Maßnahmen, z. B. Handlungsmöglichkeiten im eigenen Alltag, ableiten zu können. Damit fehlen auch die Voraussetzungen, um kompetent am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen und beispielsweise unpopuläre politische Entscheidungen mitzutragen oder im späteren eigenen Berufsfeld eine entsprechende Sensibilität zu zeigen.

Differenzierte Alltagstheorien wurden hier als wichtige Voraussetzung für die Kompetenz angesehen, komplexe Entwicklungen zu bewerten. Jürgen ROST (2002, S. 11) vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel sieht in dieser Bewertungskompetenz sogar den zentralen Beitrag der Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Allgemeinen Didaktik und vergleicht sie mit Medienkompetenz und Lernkompetenz, die als Beiträge der Bildungskonzeptionen zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft aufgefasst werden können. Er spricht von einem Problem unserer Kultur, (natur-) wissenschaftliches Wissen und subjektive Werte aufeinander zu beziehen. Gerade im Vergleich zu rein naturwissenschaftlichem Unterricht über den anthropogenen Klimawandel z. B. im Physik- und Chemieunterricht scheint der Geographieunterricht besonders geeignet, den Blick auch auf die sozialwissenschaftlichen Aspekte des Themas zu lenken und die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb einer darauf aufbauenden Bewertungskompetenz zu unterstützen.

Anmerkungen

- ¹ Der genaue Titel des *Spiegel* vom 11.08.1986 lautete: „Die Klimakatastrophe. Ozon-Loch, Polschmelze, Treibhauseffekt. Forscher warnen“. WEINGART u. a. (2002) konnten in einer kommunikationswissenschaftlichen Analyse zeigen, dass dieser Titel bzw. der ihm zugrunde liegende warnende Aufruf von Wissenschaftlern einen enormen Einfluss auf den klimapolitischen Diskurs in Deutschland hatte. Nach einer Phase der Skepsis und Abwehr läutete er eine zweite Phase des Katastrophismus ein, die schließlich ab 1992 in eine dritte Phase der politischen Regulierung mündete.
- ² Im Kontrast dazu hat heute die Dynamik des Mediendiskurses eine neue, interessante Ebene erreicht: „Neu und aufmerksamkeitsrelevant ist nunmehr die Gegenposition, die Skepsis gegenüber der These von der Klimakatastrophe“ (WEINGART u. a. 2002, S. 93; vgl. auch Rahmstorf 2002).
- ³ Wobei selbst ein Meeresspiegelanstieg um 40 cm die Anzahl der Menschen, die im Jahr 2080 von Überschwemmungen bei Sturmfluten betroffenen wären, weltweit um etwa 75 bis 200 Millionen erhöhen könnte – verbunden mit möglichen Infrastrukturschäden von einigen 10 Mrd. US\$ für einzelne Länder wie Ägypten, Polen oder Vietnam (IPCC 2001c, S. 13).
- ⁴ Zur Bedeutung dieser konstruktivistischen Sichtweise für die Unterrichtsforschung vgl. GERSTENMAIER/MANDL (1995).

- ⁵ Das allgemein für globale Umweltprobleme entwickelte Modell von BÖHM/MADER (1998) wurde bei der Adaption an den anthropogenen Treibhauseffekt an drei Stellen modifiziert: 1. Die Ebene der atmosphärischen Prozesse wurde aus den Umweltveränderungen ausgegliedert. 2. Die Ebene der Einstellungen und Werte (z. B. Bequemlichkeit, mangelndes Umweltbewusstsein), die eigentlich den menschlichen Aktivitäten vorgelagert ist, wird in die Kategorie der mittelbaren Ursachen integriert, da sie nur eingeschränkt als Ursache für menschliche Aktivitäten aufgefasst werden kann. Dafür spricht auch, dass sie empirisch nur selten repräsentiert war. 3. Parallel dazu wurde die Kategorie der mittelbaren Folgen neu eingeführt, die nur noch indirekt mit dem Klimawandel in Verbindung stehen. Diese Modifikationen des Modells von BÖHM/MADER haben sich bei der Inhaltsanalyse der in der schriftlichen Befragung genannten Ursachen und Folgen bewährt.
- ⁶ Im BLK-Programm „21“ – „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist „interdisziplinäres Wissen“ eines von drei zentralen Modulen, denen die einzelnen Themenfelder zugeordnet sind (HAAN/HARENBERG 1999). Die anderen beiden sind „partizipatives Lernen“ und „innovative Strukturen“.
- ⁷ Die Fragen im Wortlaut: „1) Stellen Sie sich vor, Sie müssten für die UNO eine Liste globaler Probleme erstellen. Wie würde diese Liste aus Ihrer Sicht aussehen?“ „2) Als Mitarbeiter/in der UNO wurden Sie beauftragt, diese Probleme nach ihrer Bedrohlichkeit für die Welt einzustufen. Bitte markieren Sie jedes Problem in Ihrer Liste mit den folgenden Zeichen: xxxx sehr bedrohlich, xxx ziemlich bedrohlich, xx mittelmäßig bedrohlich, x wenig bedrohlich.“
- ⁸ Im Juli 2002 lagen die Attentate vom 11. September 2001, der Afghanistan-Krieg und das Attentat auf überwiegend deutsche Touristen auf der Insel Djerba erst wenige Monate zurück.
- ⁹ Mittelwert $M=3,4$ auf einer 4-stufigen Skala, d. h. zwischen sehr bedrohlich und ziemlich bedrohlich ($SD=0,7$). Die Einschätzung wurde nur von denjenigen erhoben, die den globalen Klimawandel als globales Problem genannt hatten. Denselben Wert erreichen die (Regen-)Waldzerstörung ($n=20$) und das Thema Kernenergie ($n=10$).
- ¹⁰ Es gibt sogar mehr Jugendliche (26%), die die Ausbreitung westlicher Lebensstile mit einer verstärkten Armut in der Dritten Welt in Verbindung bringen. Begründet wird dieser Zusammenhang z. T. mit einer Ausbeutung der Dritten Welt durch den Kauf von günstigen Konsumgütern, z. T. durch eine Zunahme der relativen Armut.
- ¹¹ Im Rahmen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ spricht man von Struktur-lege-Techniken (SCHEELE 1992).

Literatur

- BAYRHUBER, H. u. a. (o. J.): Didaktische Analyse des Themas System Erde. Kiel. <http://systemerde.ipn.uni-kiel.de/poster/Analyse.pdf> (Online 28.05.2003).
- BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M. (= Edition Zweite Moderne).
- BERGER, P./LUCKMANN, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt a. M.
- (HAAN, G. de/HARENBERG, D.) (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 72).

- BÖHM, G./MADER, S. (1998): Subjektive kausale Szenarien globaler Umweltveränderungen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, Jg. 45, H. 4. S. 270-285.
- BOLSCHO, D./SEYBOLD, H. (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin.
- CRANACH, M. von (1995): Über das Wissen sozialer Systeme. In: FLICK, U. (Hrsg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek. S. 22-53.
- FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“ (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, H. 6. S. 867-888.
- GRÄSEL, C. (1999): Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen trägt ist. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 27. S. 196-212.
- GRÄSEL, C. (2000): Ökologische Kompetenz: Analyse und Förderung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilian-Universität München. München.
- GRÄSEL, C. (2002): Methodologische Aspekte einer Befragung von Schüler/innen zu Umweltwissen und ökologischem Handeln. In: RIESS, W./SEYBOLD, H. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schwäbisch Gmünd. S. 63-70 (= Gmünder Hochschulreihe, Bd. 22).
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- HAAN, G. de/HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn (= BLK – Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72).
- HAAN, G. de/KUCKARTZ, U. (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen.
- HABRICH, W. (1999): Umweltbildung. In: Geographie heute, Jg. 20, H. 174. S. 2-6.
- HAUBRICH, H. (1998): Geographie hat Zukunft. Wege der Geographie und ihrer Didaktik. Seelze-Velber.
- HOFF, E.-H. (1999): Kollektive Probleme und individuelle Handlungsbereitschaft. Zur Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein. In: GRUNDMANN, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M. S. 240-266.
- (IPCC) Intergovernmental Panel on Climate Change (2001a): Climate Change 2001. Synthesis Report to the Third Assessment Report of the IPCC. Cambridge.
- (IPCC) Intergovernmental Panel on Climate Change (2001b): Climate Change 2001. The Scientific Basis. Contribution of the Working Group I to the Third Assessment Report of the IPCC. Cambridge.
- (IPCC) Intergovernmental Panel on Climate Change (2001c): Climate Change 2001. Impacts, Adaption and Vulnerability. Contribution of the Working Group II to the Third Assessment Report of the IPCC. Cambridge.
- (IPCC) Intergovernmental Panel on Climate Change (2001d): Climate Change 2001. Mitigation. Contribution of the Working Group III to the Third Assessment Report of the IPCC. Cambridge.

- KAISER, F./FUHRER, U. (2000): Wissen für ökologisches Handeln. In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen. S. 51-71.
- KOULAUDIS, V./CHRISTIDOU, V. (1999): Models of Students' Thinking Concerning the Greenhouse Effect and Teaching Implications. In: Science Education, Jg. 83, H. 5. S. 559-576.
- KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Die curriculare Neuorientierung der Geographiedidaktik. In: Geographie heute, Jg. 13, H. 100. S. 57-62.
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute. Jg. 16, H. 134. S. 4-9.
- KUCKARTZ, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen.
- MANDL, H./FISCHER, F. (Hrsg.) (2000): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen.
- MAYRING, PH. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.
- MAYRING, PH. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim.
- MEADOWS, D. H. u. a. (1992): Die neuen Grenzen des Wachstums. Stuttgart.
- MEINEFELD, W. (2000): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: FLICK, U./KARDORFF, E. v./STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S. 265-275.
- NERB, J. (2000): Die Bewertung von Umweltschäden. Kognitive und emotionale Folgen von Medienmeldungen. Bern.
- PREIN, G./KELLE, U./KLUGE, S. (1993): Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. Bremen (= Universität Bremen – Arbeitspapiere des SFB 186, Nr. 19).
- RAHMSTORF, S. (2002): Flotte Kurven, dünne Daten. Im Medienstreit um den Klimawandel bleibt die Wissenschaft auf der Strecke. In: Die Zeit 37/2002.
- RAYNER, S./MALONE, E. (Hrsg.) (1998): Human Choice and Climate Change. 4 Bände. Columbus/Ohio.
- RENKL, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, Jg. 47, H. 2. S. 78-92.
- RIESS, W. (2003): Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum „Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen.“ In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 9. S. 147-159.
- ROST, J. (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 25, H. 1. S. 7-12.
- SCHEELE, B. (Hrsg.) (1992): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster.
- SCHEUNPFLUG, A./SCHRÖCK, N. (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption entwicklungsbezogener Bildung. Stuttgart.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1996): „Bevölkerungsexplosion“, „Treibhauseffekt“, „Tropenwaldzerstörung“. Unterrichtsskizzen zu „harten“ Umwelt-Themen. In: Praxis Geographie, Jg. 18, H. 7/8. S. 21-23.

- SCHNOTZ, W. (2001): Conceptual Change. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. Weinheim. S. 75-80.
- SCHULER, S. (2002): Subjektives Wissen über globale Umweltprobleme. In: RIESS, W./SEYBOLD, H. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schwäbisch Gmünd. S. 145-158 (= Gmünder Hochschulreihe, Bd. 22).
- SCHULER, S. (2003): Zur gesellschaftlichen Wahrnehmung des globalen Klimawandels. In: BURGER, D./MEURER, M./VOGT, J. (Hrsg.): Studien zur Geographie und Geoökologie. Karlsruhe. S. 133-144 (= Karlsruher Schriften zur Geographie und Geoökologie, Bd. 18).
- STEHR (1999): „Mastering“ the Global Commons. In: STORCH, H. v./FLÖSER, G. (Hrsg.): Anthropogenic Climate Change. Berlin/Heidelberg. S. 257-280.
- STEHR, N./STORCH, H. (1999): Klima, Wetter, Mensch. München.
- VOSNIADOU, S. (1999): Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions. In: SCHNOTZ, W./VOSNIADOU, S./CARRETERO, M. (Hrsg.): New Perspectives on Conceptual Change. Oxford. S. 3-13.
- (WBGU) Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1997): Welt im Wandel – Wege zu einem nachhaltigen Umgang mit Süßwasser. Berlin/Heidelberg.
- WEINGART, P./ENGELS, A./PANSEGRAU, P. (2002): Von der Hypothese zur Katastrophe. Der anthropogene Klimawandel im Diskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Massenmedien. Opladen.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTERMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim/Basel. S. 227-255.

Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung

1	Das Revival der Typenbildung.....	148
2	Typenbildung als Methode: Grundlagen	149
3	Typenbildung als Methode: Beispiele	150
4	Resümee	153
	Literatur	153

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 147-154 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Das Revival der Typenbildung

Noch immer wird, wenn in den Sozialwissenschaften von Verfahren der Typenbildung als wissenschaftlicher Strategie gesprochen wird, damit der Eindruck des Neuen verbunden. Zumeist wird man die Lebensstilforschung assoziieren, und innerhalb dieser ist es die Typologie des SINUS-Institutes mit den sog. SINUS-Milieus, die weithin bekannt ist. Solche Formen der Disaggregation (und der Reaggregation) des Sozialen, der Lebenswelt, sind nicht einmal zwei Jahrzehnte alt. Die ersten SINUS-Milieus wurden Mitte der 1980er Jahre konstruiert, vermutlich ange-regt durch die Arbeiten BOURDIEUs (1982), der in seinem Buch „Die feinen Un-ter-schiede“ eine Hinwendung zu einer Soziologie der Lebensstile vollzog.

Typenbildung ist allerdings keineswegs etwas Neues in den Sozialwissenschaften, sondern hat eine fast hundertjährige Tradition. Edward A. TIRYAKIAN (1968), Autor des Beitrags Typenbildung in der Enzyklopädie der Sozialwissenschaften, be-ginnt die Ahnenreihe zu Beginn des letzten Jahrhunderts.

Allerdings hat in der empirischen Methodik die Bildung von Typen nicht die Haupt-rolle gespielt. Andererseits lässt sich auch nicht behaupten, es sei ein marginalisiertes Konzept, denn schließlich haben auch die Großen der Disziplin wie Max WE-BER (1968) dezidiert ein Konzept der Typenbildung verfolgt. Doch je mehr die so-zialwissenschaftliche Methodik statistische Verfahren einsetzte – und das machte sie, seitdem Computer und entsprechend leicht zu handhabende Statistiksoftware dies erleichtert haben, in besonderem Maße ab Mitte der 1960er Jahre – desto mehr hat sich das lineare Modell durchgesetzt. 95% der zum Einsatz kommenden statisti-schen Verfahren basieren auf der Logik des linearen Modells.

Betrachtet man ein einzelnes soziales Merkmal, d. h. eine Variable, so handelt es sich um nichts anderes als eine Logik des Mittelwerts und der Varianz bzw. Stan-dardabweichung, d. h. der mittleren Abweichung von eben diesem Mittelwert. Be-trachtet man Zusammenhänge zwischen zwei und mehr Variablen, handelt es sich um eine Logik des Je-Desto: Je mehr A, desto mehr B, je ausgeprägter Merkmal A bei Personen vorhanden ist, desto ausgeprägter auch mehr Merkmal B. Dieses all-gemeine lineare Modell lässt sich beliebig ausbauen. Fortgeschrittene Varianten se-hen dann so aus wie die bekannten LISREL-Modelle, die zudem noch zwischen Messmodell und Strukturmodell differenzieren. Hier erscheint die Sozialwelt als ein Tableau von linearen kausalen Zusammenhängen.

Seit einiger Zeit verliert das lineare Modell aber zunehmend an Attraktivität, und es lässt sich ein Revival der Typenbildung feststellen. Die Ursache scheint uns in der veränderten Weise zu liegen, in der man heute Gesellschaft denkt. Hier lassen sich zwei Stränge ausmachen, ein empiriebezogener und ein theoriebezogener Strang.

Gesellschaft empirisch anders zu denken ist prototypisch in der Lebensstilforschung. Man hält es angesichts sinkender Varianzaufklärung in den Analysen für angeraten, andere und mehr als die traditionellen sozialen Indikatoren zu verwenden. Man ver-mutet eine andere Art des Zusammenhangs zwischen den Indikatoren, als dies mit dem üblichen linearen Modell zum Ausdruck gebracht werden kann. Es liegt eine

andere Logik zu Grunde, nämlich dass diejenigen, die Segmentierung und Differenzierung im Blick haben, sich nicht unbedingt einer Methodik bedienen möchten, die ausschließlich auf Mittelwert, Standardabweichung usw. beruht.

Die theoriebezogene Variante, Gesellschaft anders als in linearen Zusammenhängen zu denken, finden wir in den Theorien der zweiten Moderne, beispielsweise in BECKs (1996) Theorie der reflexiven Modernisierung und GIDDENS (1997) Theorie der Enttraditionalisierung. In gewisser Weise könnte man also formulieren: Die Theorie einer posttraditionellen Gesellschaft hat die Abkehr vom linearen Modell zur Konsequenz. Das Ende der unumschränkten Herrschaft des linearen Modells scheint gekommen. Diese Sichtweise hat inzwischen auch in die sozialwissenschaftlichen Umweltforschung Eingang gefunden. Selbst dort, wo man eher ökonomischen Sichtweisen der „rational choice“-Theorie zuneigt, zitiert man die Kernsätze der Lebensstilforschung, so im Ethikgutachten (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1999).

2 Typenbildung als Methode: Grundlagen

Bevor typenbildende Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung thematisiert werden, scheint es sinnvoll, noch einige wesentliche Charakteristika einer Typenbildung zusammenfassend darzustellen.

Der aus dem griechischen stammenden Begriff „typos“ bedeutet ursprünglich Gepräge, Muster, Grundform. Ein Typ ähnelt dem Negativ einer Fotografie, von dem eine beliebig große Anzahl von Abzügen angefertigt werden kann. Insofern stellt ein Typ die Essenz dessen dar, was übrig bleibt, wenn man alles Individuelle, Persönliche abzieht. Mehrere miteinander in Beziehung stehende Typen bilden eine Typologie. Sie sind gewissermaßen die Elemente, die kategorialen Einheiten, aus denen sich eine Typologie zusammensetzt. Solche typologischen Klassifikationen stellen den Versuch dar, einen Gegenstandsbereich zu ordnen, und zwar auf der Basis von Differenzbegriffen, nicht von vereinheitlichenden Prozeduren der Ähnlichkeitsbetrachtung oder Durchschnittsbildung. Eine allgemeine, gleichwohl kurze Definition von Typenbildung lautet: Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Objekte zu Klassen (Typen) zusammengefasst. Dabei sollen die Objekte derselben Klasse einander möglichst ähnlich, die verschiedenen Klassen hingegen möglichst unähnlich sein.

Im Rahmen des Konzepts der Typenbildung spielt der Begriff Merkmalsraum („attribute space“) eine bedeutende Rolle. Der Merkmalsraum wird von den für die Typenbildung ausgewählten Merkmalen gebildet. Die für die Forschungsfrage relevanten Variablen sollen explizit gemacht und zur Typenbildung herangezogen werden. Der Blick in die Datenmatrix ist bei typenbildenden Verfahren üblicherweise ein anderer als bei der klassischen statistischen Analyse, bei der man gewissermaßen durch die Spalten der Matrix schaut. Typenbildung ist hingegen nicht variablenorientiert, sondern fallorientiert, d. h. es wird ein horizontaler Blick in die Datenmatrix geworfen. Der Vergleich von Individuen und die Ermittlung von wechselseitigen Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten steht im Mittelpunkt.

Aus methodischer Sicht lassen sich einige allgemeine Kriterien für eine „gute Typologie“ formulieren:

- Jedes Objekt (Person) wird (genau einmal) klassifiziert, d. h. ein Proband/Befragter wird beispielsweise einem bestimmten Lebensstiltyp zugeordnet und nicht mehreren gleichzeitig.
- Die Merkmale und Dimensionen der Typenbildung werden explizit gemacht, d. h. es erfolgt eine nachvollziehbare Definition des Merkmalsraumes.
- Die ausgewählten Merkmale sind relevant für die Fragestellung. Die ausgewählte Clusterlösung folgt dem Prinzip der Sparsamkeit, d. h. sie besteht aus so vielen Clustern (Typen) wie nötig.
- Die Typologie zeigt Fruchtbarkeit im Hinblick auf die Entdeckung neuer Phänomene und erweist sich in neuen Feldern als heuristisch brauchbar. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Lebensstiltypologie sich als sehr nützlich zur gezielten Konzeption von Bildungsangeboten erweisen würde.
- Der Zusammenhang der Typen zu einem Ganzen ist gegeben. Die Typen beziehen sich wechselseitig aufeinander und die Typologie weist erkennbar eine Gestalt auf.

3 Typenbildung als Methode: Beispiele

Da gerade der letzte Punkt sehr kritisch zu sehen ist, seien einige positive Beispiele aufgeführt. Oftmals nämlich erscheinen Typologien als relativ willkürlich. Sie weisen keine Gestalt auf und man hat deshalb große Mühe, sich allein die Typenbezeichnungen einzuprägen.

Dies dürfte umgekehrt den großen Erfolg der SINUS-Typologie ausmachen (Abb. 1). Diese Typologie weist zweifellos eine Gestalt auf. Es liegt sogar eine einprägsa-

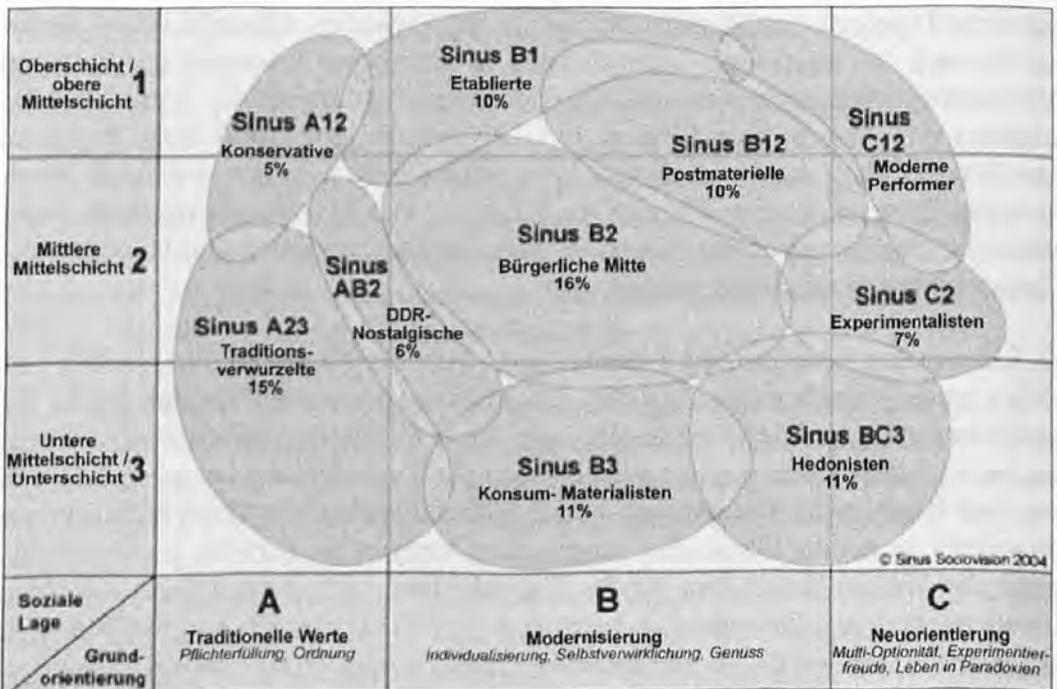


Abb. 1: SINUS-Typologie 2004 (<http://www.sinus-milieus.de>)

me Visualisierung vor, die einem hilft, die „sozialen Milieus“ im Merkmalsraum zu verorten – wenngleich dieser natürlich in der Darstellung stark vereinfacht und dimensionsreduziert ist.

Seit einigen Jahren haben Typenbildungskonzepte auch in die sozialwissenschaftliche Umweltforschung Eingang gefunden. Als Beispiel solcher Typenbildung werden hier die WELSKO-Typen von PROSE/WORTMANN (1991) näher betrachtet. PROSE/WORTMANN entwickeln im Rahmen einer Studie für ein Kieler Energieversorgungsunternehmen sieben Haushaltstypen, die sie entsprechend den Dimensionen der zugrundeliegenden Variablen WELSKO-Typen nennen. Hierbei steht WELSKO für Werte, Lebensstile und Konsumentenverhalten (Abb. 2).

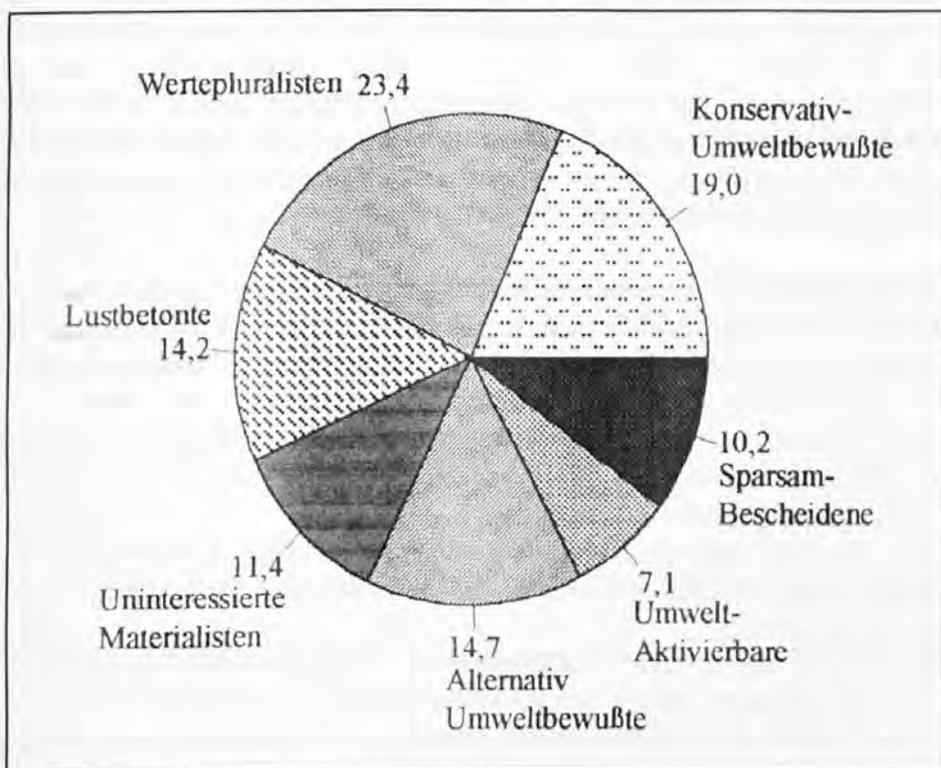


Abb. 2: WELSKO-Typologie.

Quelle: PROSE/WORTMANN 1991 (<http://www.nordlicht.uni-kiel.de>)

Die Haushaltstypen wurden mittels der Clusteranalyse auf der Grundlage von 20 Dimensionen gebildet. Diese 20 Dimensionen fassen bereits die ursprünglich wesentlich zahlreicheren Items zu den Bereichen Werte (16 Items), Lebensstile (46 Items) und Konsumverhalten (38 Items) zusammen. Die Autoren entschieden sich „aus inhaltlichen und pragmatischen Gründen“ für eine 7-Cluster-Lösung, die sich in den Mustern des Bewertens, Denkens und Verhaltens unterscheiden. Ihnen wurden schließlich die soziodemographischen Angaben über Alter, Geschlecht, Bildung, Beruf, Einkommen und Haushaltssituation hinzugefügt.

Es ergaben sich sieben Typen: die Sparsamen/Bescheidenen, die Wertpluralisten, die Lustbetonten, die konservativ Umweltbewussten, die alternativ Umweltbewussten, die uninteressierten Materialisten und die Umwelt-Aktivierbaren. Die Typen-

bildung erwies sich als durchaus erklärungskräftig. Sie zeigte auf, in welche Segmente sich der Markt für Energiesparen sinnvoll aufteilen lässt. Die einzelnen Segmente ließen sich im Hinblick auf die dort vorhandenen Werte und Lebensstile sowie das Konsumverhalten anschaulich beschreiben.

Ein weiteres Beispiel für eine Typenbildung lässt sich unserer Untersuchung zum „Umweltbewusstsein in Deutschland 2002“ entnehmen (GRUNENBERG/KUCKARTZ 2003, S. 202). Zum einen haben wir versucht, auf der Basis von sieben Indikatoren die Personengruppe der Umweltaktiven bzw. Umweltengagierten zu extrahieren, die in unserer Untersuchung 20,1% ausmacht. Ursprünglich geht diese Idee auf PREISENDÖRFER (1999) zurück, der vier Umwelttypen herausgearbeitet hatte, die Umweltignoranten mit 10%, die Umweltrhetoriker mit 32%, die einstellungsgebundenen Umweltschützer mit 28% und die konsequenten Umweltschützer mit 30%. In beiden Fällen dient die Typologie jedoch nicht dazu, eine Aussage darüber treffen zu können, wie groß die vorgefundenen Gruppen letztlich sind, sondern vielmehr dazu, eine analytische Kategorie zu gewinnen. Die Einteilung in Gruppen homogener Merkmalsträger bietet daher die Chance, je nach Erkenntnisinteresse einzelne darunter näher zu untersuchen.

Zum anderen haben wir versucht für die Befragten eine Typologie der Lebensphasen zu erstellen (GRUNENBERG/KUCKARTZ 2003, S. 60ff.). Als Grundlage dienten hier soziodemografische Variablen. Folgende Phasen haben wir unterschieden:

1. *Junge Singles* – Ledige, Verwitwete, Geschiedene, nicht in eheähnlichen Verhältnissen Lebende in Ein-Personen-Haushalten, Alter unter 40 Jahren (5,7% der Stichprobe).
2. *Junge Unverheiratete in Familie* – Ledige, Verwitwete, Geschiedene, nicht in eheähnlichen Verhältnissen Lebende in Mehr-Personen-Haushalten, Alter unter 40 Jahren (5,3%).
3. *Junge Paare ohne Kinder* – Verheiratete oder in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, keine Kinder, Alter unter 40 Jahren (6,0%).
4. *Junge Familie mit mindestens einem Kleinkind* – Verheiratete oder in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, mindestens ein nicht schulpflichtiges Kind, Alter unter 40 Jahren (10,9%).
5. *Alleinerziehende* – Ledige, Verwitwete, Geschiedene, nicht in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, mit mindestens einem Kind im Haushalt (2,1%).
6. *Familie mit nur älteren Kindern* – Verheiratete oder in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, mindestens ein Kind, kein Kind unter 7 Jahren (21,8%).
7. *Partner-Haushalte über 40 bis unter 60 Jahre* – Verheiratete oder in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, 40 bis unter 60 Jahre, keine Kinder im Haushalt (11,6%).
8. *Partner-Haushalte ab 60 Jahre* – Verheiratete oder in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, 40 bis unter 60 Jahre, keine Kinder im Haushalt (16,1%).
9. *Ältere Singles* – Ledige, Verwitwete, Geschiedene, nicht in eheähnlichen Verhältnissen Lebende, 40 Jahre oder älter (20,4%).

Eine Typisierung hinsichtlich demografischer Merkmale bietet sich an, wenn breite Bevölkerungsgruppen einer Analyse zugeführt werden sollen. Weist die zu untersu-

chende Gruppe dagegen weniger Varianzen hinsichtlich der entsprechenden Merkmale auf, wie im Falle einer Schulklasse, dann macht eine solche Einteilung weniger Sinn.

4 Resümee

Die Arbeit der Forscher besteht darin, aus dem Zahlenwerk der Merkmalshäufigkeiten in den Clustern verständliche Handlungstypen zu konstruieren. Statistische Koinzidenzen müssen, folgt man Max WEBER, jeweils noch in Sinnhaftigkeit übersetzt werden. Für nahezu alle Typologien stellt sich unabhängig von der Art ihrer Gewinnung die Frage, ob es sich um „Typen an sich“ oder um „Typen für sich“ handelt, d. h. ob sich die Mitglieder eines solchen Typs auch selbst als solche fühlen und ihresgleichen wiedererkennen würden oder nicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Typenbildungsverfahren sind keine neuartige Ketzerei, sondern beruhen auf einer langen Tradition.
- Typenbildungsverfahren sind je nach Fragestellung mehr oder weniger angebracht.
- Typenbildungsverfahren überschreiten (einfache) Zusammenhangsaussagen.
- Typenbildungsverfahren sind hinsichtlich Auswahl des Verfahrens und Interpretation subjektabhängiger als andere Verfahren.
- Typenbildungsverfahren sind in Hinblick auf Häufigkeitsaussagen mit Vorsicht zu behandeln.

Literatur

- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede : Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- GIDDENS, A. (1997): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.
- GRUNENBERG, H./KUCKARTZ, U. (2003): Umweltbewusstsein 2002. Umweltbewusstsein im Wandel. Opladen.
- HAAN, G. de/KUCKARTZ, U. (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen.
- PREISENDÖRFER, P. (1999): Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Empirische Befunde und Analysen auf der Grundlage der Bevölkerungsumfragen „Umweltbewusstsein in Deutschland 1991-1998“. Opladen.
- PROSE, F./WORTMANN, K. (1991): Energiesparen: Verbraucheranalyse und Marktsegmentierung der Kieler Haushalte. Kiel. Im Internet unter dem Titel: Die sieben Kieler Haushaltstypen – Werte, Lebensstile und Konsumverhalten (WELSKO), <http://www.nordlicht.uni-kiel.de/welsko.htm>
- SINUS: http://www.sinus-milieus.de/content/grafik/kartoffel/kartoffeln_d_neu.jpg
- TIRYAKIAN, E. A. (1968): Typologies. In: SILLS, D. L. (Hrsg.): International encyclopedia of the social sciences. Bd. 16. Chicago. S. 177-186.

WEBER, M. (1968): Methodologische Schriften. Mit einer Einführung von J. Winkelmann. Frankfurt a. M.

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (Hrsg.) (1999): Welt im Wandel – Umwelt und Ethik. Marburg.

Interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht aus Schülersicht

1	Bilingualer Unterricht – Interkulturelles Lernen – Globales Lernen.....	156
2	Methodische Vorgehensweise.....	159
3	Subjektive Sichtweisen von Schülern und Absolventen zum interkulturellen Lernen im bilingualen Geographieunterricht.....	161
3.1	Vorstellungen vom interkulturellen Lernen	161
3.2	Kulturelles und interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht	162
3.3	Beispiel einer subjektiven Theorie: Interkulturelles Lernen im Alltag	168
4	Fazit	172
	Anmerkungen	173
	Literatur	174

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 155-175 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Bilingualer Unterricht – Interkulturelles Lernen – Globales Lernen

Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem bilingualen Geographieunterricht und dem globalen Lernen, wie es beispielsweise von KROSS (z. B. 1995) vertreten wird? Dieser Zusammenhang ist vor allem im interkulturellen Lernen bzw. in der interkulturellen Erziehung zu sehen. So heißt es in der ersten Verwaltungsvorschrift von Rheinland-Pfalz zum bilingualen Unterricht: „Bilinguale Züge haben das übergeordnete Ziel einer vertieften und erweiterten fremdsprachlichen und interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“ (MBWW 1995, S. 397). In der aktuellen und zweiten Verwaltungsvorschrift von 2001 ist die Formulierung konkreter – aus dem übergeordneten Ziel wurde eine Tatsache: „Bilingualer Unterricht ist Sachfachunterricht in einer Fremdsprache; er vertieft und erweitert interkulturelle und fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“ (MBWW 2001, S. 337). Studien aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik haben gezeigt, dass der bilinguale Unterricht die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz der Schüler fördert (vgl. z. B. KNUST 1996; BREDENBRÖKER 2000). Die Frage ist nun: Wie steht es um die vertiefte und erweiterte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz bzw. wie kann sie im bilingualen Erdkundeunterricht in besonderer Weise erreicht werden?

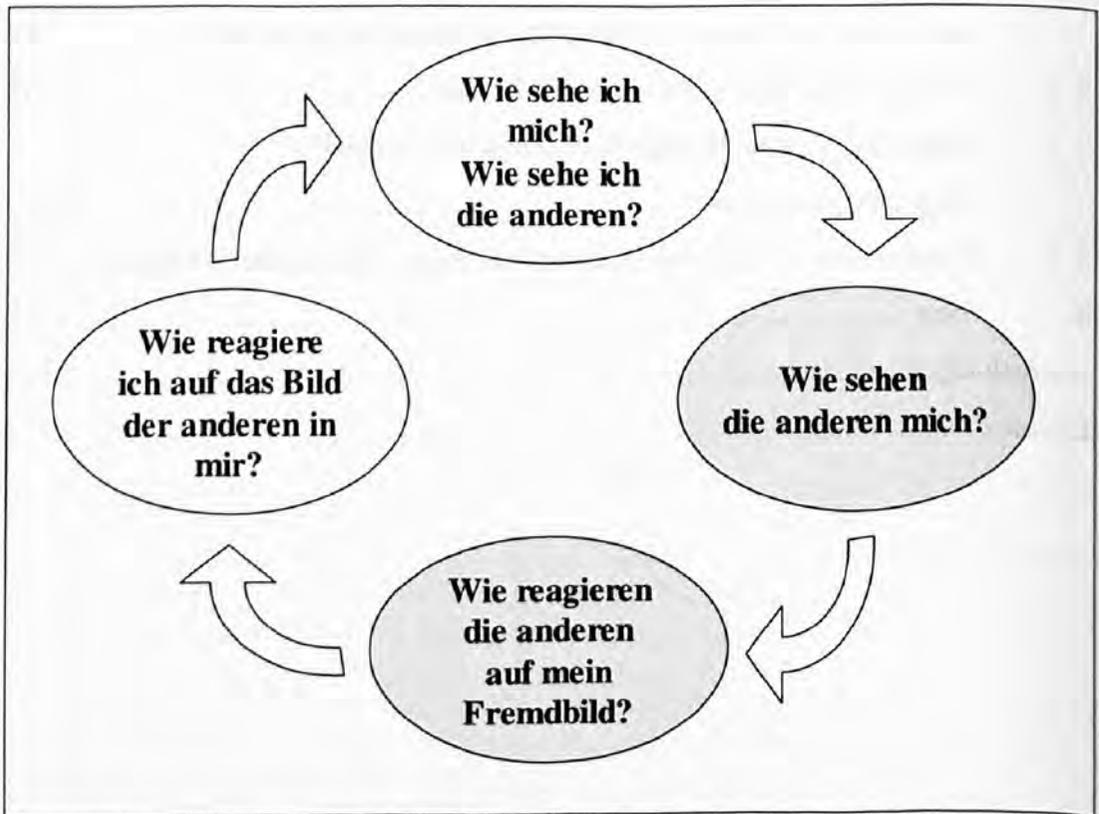


Abb. 1: Fragenkreis des interkulturellen Lernens (eigener Entwurf in Anlehnung an ROHWER 1996, S. 5)

Interkulturelle Kompetenz ist das Ziel interkulturellen Lernens, das als Prozess verstanden wird, in dessen Verlauf sich der Umgang mit der eigenen und der fremden Kultur verändert (vgl. GROSCH/LEENEN 2000, S. 37). Dieser Prozess setzt eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems voraus und kreist um die Fragen, die in Abb. 1 dargestellt sind (vgl. ROHWER 1996, S. 5). Inhaltlich lassen sich nach AUERNHEIMER (2000, S. 26) drei Dimensionen eines interkulturellen Unterrichts unterscheiden: „Übungen zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion in der Konfrontation mit der Fremdheit, die multiperspektivische Bildung und die politische Aufklärung“. Diese Ziele sind zum einen vor allem affektiver Art, zum anderen sind sie nicht fachgebunden.

Zu der oben zitierten Zielvorgabe aus der alten Verwaltungsvorschrift von 1995 findet sich ein Hinweis im Lehrplanentwurf für den zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in den Klassen 7-10: „Wenn die interkulturelle Zielsetzung des zweisprachig geführten Erdkundeunterrichts zu einem vertieften Verständnis einer anderen Kultur führen soll, dann sollten die fremdsprachlich vermittelten Themen und Inhalte insbesondere Menschen in ihrem alltäglichen Leben, Bedingungen und Motive ihres Handelns, Freiheiten und Zwänge in ihren konkreten Lebenssituationen erfassen“ (MBWW 1996, S. 9). Diese doch sehr allgemeine Aussage sowie die obigen theoretischen Darstellungen bringen implizit zum Ausdruck, dass sich das interkulturelle Lernen im bilingualen Geographieunterricht in seiner inhaltlich-methodischen Herangehensweise nicht vom interkulturellen Lernen im regulären Geographieunterricht unterscheiden muss/kann. Dies wird deutlich, wenn im Zitat „zweisprachig geführten“ und „fremdsprachlich“ gestrichen werden (ausführlich hierzu MEYER 2003a, S. 34 ff.).

Auf der anderen Seite hat KIRCHBERG (1997, S. 244) zum bilingualen Geographieunterricht konstatiert: „Die Fremdsprache dient nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern sie verändert auch die Wahrnehmung. Als selbstverständliches Verständigungsmittel eingesetzt, öffnet sie neue Erfahrungsfelder. Ethnozentrische, v. a. deutsche Sichtweisen werden relativiert, eigene Vorurteile sichtbar, der Umgang mit den Vorurteilen und Sichtweisen anderer toleranter“. In seiner Argumentation wird der Fremdsprache ein großes Gewicht hinsichtlich des interkulturellen Lernens in dieser besonderen Unterrichtsorganisationsform beigemessen. Diese Vorstellung wurde von einer Studentin und Absolventin des bilingualen Angebots veranschaulicht (Abb. 2). Sie vergleicht die interkulturelle Erziehung im bilingualen Erdkundeunterricht mit einem Backvorgang: Die Kuchenform ist die Fremdsprache z. B. Englisch. Diese Form wird mit dem Teig, d. h. den erdkundlichen Unterrichtsthemen gefüllt. Der Unterricht als Backvorgang liefert als Ergebnis den fertigen Kuchen, in diesem Fall die interkulturelle Erziehung. Nur: Die Herstellung des Teiges sowie der Backvorgang bleiben – mit Blick auf die allgemeinen Vorgaben im Lehrplanentwurf oben – zumeist den Lehrkräften überlassen. Gegen eine gleichsam automatische Relativierung von Sichtweisen argumentiert auch LAMSFUSS-SCHENK (2002, S. 88), deren Forschungsarbeit auf den bilingualen Geschichtsunterricht ausgerichtet ist: „Die Beeinflussung des Denkens durch die Struktur einer Sprache oder auch allein durch die in ihr enthaltenen Konnotationen kann, wenn überhaupt, doch nur für einen sehr kompetenten Sprecher angenommen werden. Die ‚Weltsicht‘ (Humboldt) oder ‚World View‘ (Whorf) einer Sprache geht wohl kaum (gleichsam magisch) au-

tomatisch auf den jeweiligen Lerner über, sondern muss eigens erschlossen werden, beispielsweise in dem allgemein als sehr fruchtbar angesehenen Begriffsvergleich“.

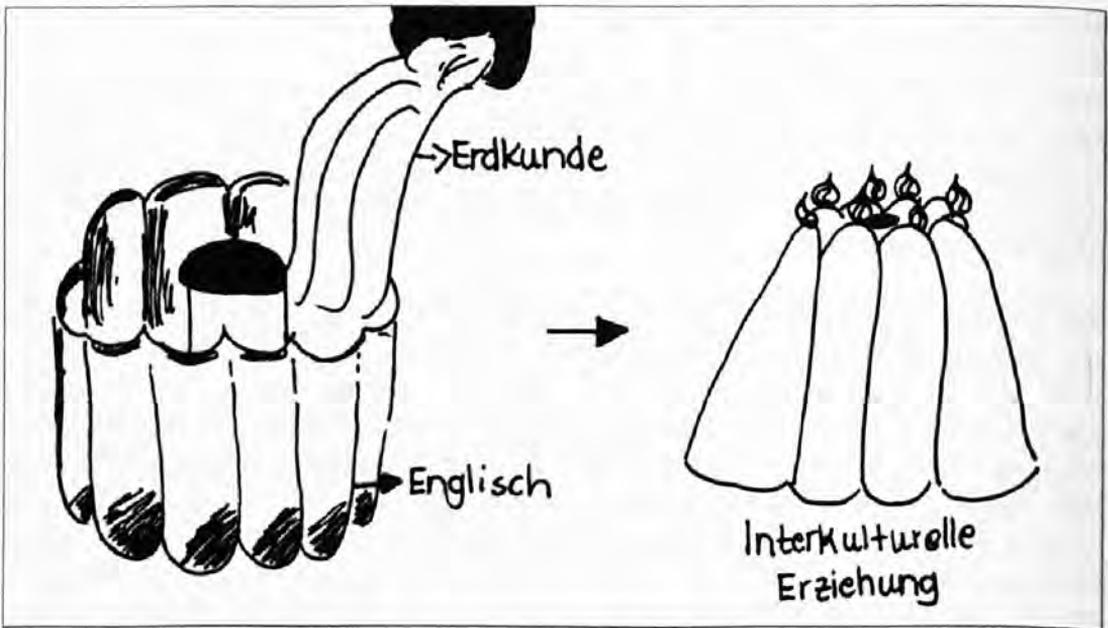


Abb. 2: Vorstellung einer Studentin zur interkulturellen Erziehung im bilingualen Erdkundeunterricht

Es soll im Folgenden aber nicht darum gehen, die mit dieser Darstellung bzw. Aussage von KIRCHBERG (1977) hervorgehobene Besonderheit des interkulturellen Lernens im bilingualen Geographieunterricht zu erläutern. Es geht mir nicht darum, zu zeigen oder zu widerlegen, dass der bilinguale Unterricht einen *besonderen* Beitrag zum interkulturellen Lernen leistet bzw. für dieses Leitziel geradezu prädestiniert sei (MÜLLER 2000 sowie kritische Anmerkungen in MEYER 2003a, S. 38 f.). Vielmehr möchte ich verschiedene Sichtweisen hierzu präsentieren und beschränke mich dabei auf Sichtweisen von „bilingualen“ Schülern und Studenten, die als Schüler am bilingualen Unterricht teilgenommen haben.

Im Anschluss an die Darstellung der subjektiven Sichtweisen wird die qualitative Forschungsmethode vorgestellt, mit der ich den bilingualen Geographieunterricht explorativ erforscht habe (MEYER 2003b). Es handelt sich um den Forschungsansatz der subjektiven Theorien, der in der Psychologie entwickelt wurde. Mit Hilfe dieses Ansatzes wurden subjektive Theorien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht in Rheinland-Pfalz erhoben. In den dazu geführten Interviews wurde am Rande auch das interkulturelle Lernen angesprochen, d. h. die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse sind nur ein „Nebenprodukt“. Anhand eines Beispiels wird abschließend dargestellt, wie sich das interkulturelle Lernen in einer subjektiven Theorie niedergeschlagen hat und was die Interviewteilnehmerin damit verbunden hat. Abschließend fasse ich aufgrund theoretischer Überlegungen sowie auf Basis der Erkenntnisse aus den subjektiven Sichtweisen zusammen, *welchen* Beitrag der bilinguale Geographieunterricht zum interkulturellen Lernen leisten kann.

Diesbezüglich soll speziell auf den bilingualen Geographieunterricht in Rheinland-Pfalz geblickt werden. Zur Terminologie möchte ich Folgendes anmerken: In Rheinland-Pfalz wird für den bilingualen Geographieunterricht in der Mittelstufe die Bezeichnung „zweisprachiger Erdkundeunterricht“ (MBWW 1996) verwendet, was Fachunterricht sowohl in einer Fremdsprache als auch in der Muttersprache bedeutet. Der in der Stundentafel vorgesehene Erdkundeunterricht wird in der Fremdsprache erteilt; zusätzlich erhalten die Schüler jeweils eine Wochenstunde Sachfachunterricht in deutscher Sprache (vgl. MBWW 1995 und 2001). In den Ausführungen wird sowohl vom „Erdkundeunterricht“ als auch vom „Geographieunterricht“ gesprochen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass von ministerieller Seite aus das Schulfach als „Erdkunde“ bezeichnet wird. In der geographiedidaktischen Literatur wird hingegen für das Schulfach bevorzugt der Terminus „Geographie“ verwendet.

2 Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden wird die Forschungsmethode vorgestellt, mit deren Hilfe die subjektiven Sichtweisen auf den bilingualen Geographieunterricht untersucht wurden. Die Darstellungen verfolgen u. a. den Zweck, die Methode als eine Anregung für zukünftige Forschungen, beispielsweise zum interkulturellen Lernen, zur Diskussion zu stellen. Als methodische Herangehensweise wurde in meiner Forschungsarbeit (MEYER 2003b) das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien nach GROEBEN u. a. (1988) bzw. eine darauf basierende modifizierte Variante aus der Fremdsprachendidaktik (KALLENBACH 1996a) zugrunde gelegt.

Was aber sind subjektive Theorien? Sie sind in der engeren Begriffsexplikation nach GROEBEN u. a. (1988, S. 19): „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens-Verfahren aktualisier- und rekonstruierbar sind (*) als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist (*).“ Die mit (*) gekennzeichneten, definierenden Merkmale sind diejenigen, die der zweiten Variante des Konzepts „Subjektive Theorie“ hinzugefügt wurden (GROEBEN u. a. 1988, S. 19). Sie beziehen sich zum einen auf die hermeneutische Forschungsphase (Rekonstruktion im Dialog-Konsens-Verfahren), zum anderen auf die empirische Forschungsphase (Überprüfen der Handlungswirksamkeit). In der ersten Phase des Forschungsprozesses wird durch ein Interview die subjektive Sicht expliziert. Dabei sollen die am Interview Beteiligten möglichst zu einem konvergierenden Verständnis der explizierten Theorie gelangen („Dialog-Konsens“). In der zweiten Phase wird die verbal rekonstruierte Theorie einer „explanativen Validierung“ unterzogen. Durch systematische Beobachtung soll das Verhältnis von subjektiver Theorie zum tatsächlichen Handeln empirisch geprüft werden. Im Rahmen meiner qualitativen Studie zum bilingualen Geographieunterricht richtete sich das primäre Interesse analog zur Vorgehensweise von KALLENBACH (1996a) auf die Beschreibung der Inhalte der subjektiven Theorien. Somit lag der Schwerpunkt auf der ersten Forschungsphase und nicht im Erkenntnisinteresse der potenziellen Handlungsrelevanz der subjektiven Theorien zum bilingualen Erdkundeunterricht.

In meiner Studie habe ich elf Interviews geführt, vier davon mit Schülern und sieben mit Absolventen (vgl. MEYER 2003b, S. 121 ff.). Alle Interviews dauerten etwa eine Dreiviertelstunde (zu den folgenden Ausführungen s. Abb. 3). Sie wurden auf Kassetten aufgezeichnet und transkribiert. Zwei bis vier Wochen nach dem Interview fand ein Nachgespräch statt. Die Teilnehmer wurden im zweiten Gespräch aufgefordert, Strukturbilder zu legen, die ihre Gedankengänge aus dem Interview widerspiegeln sollten. Dazu wurden ihnen Begriffskärtchen vorgelegt, die vorab von der Verfasserin angefertigt wurden und zentrale Formulierungen des Interviews wiedergaben. Auch diese Gespräche wurden aufgezeichnet, aber nur punktuell transkribiert. Der Schwerpunkt der Forschungsarbeit lag in der Auswertung der Interviews (vgl. MEYER 2003b, S. 114 ff.; s. auch KALLENBACH 1996a, S. 78 ff.).

Bei der Interpretation der Interviews wurden, um den Grundgedanken der jeweiligen subjektiven Theorie herauszukristallisieren, die Häufigkeit bestimmter Ausdrücke/Begriffe sowie Metaphern oder die Häufigkeit, mit der ein Thema Gesprächsgegenstand wird, herangezogen (vgl. KALLENBACH 1996a, S. 97). Es wird deutlich, dass vor allem in den Phasen II und IV des Forschungsprozesses der Einfluss des/der Forschenden relativ groß ist. Daher erhebe ich nicht den Anspruch, die „wahren“ Ansichten und subjektiven Theorien der Interviewteilnehmer ermittelt zu haben. Die Interviews und die Auswertung bzw. Interpretationen sind aber zumindest mit dem Bewusstsein einer erforderlichen kritischen Haltung gegenüber der eigenen Subjektivität entstanden (vgl. MEYER 2003b, S. 117 ff.).

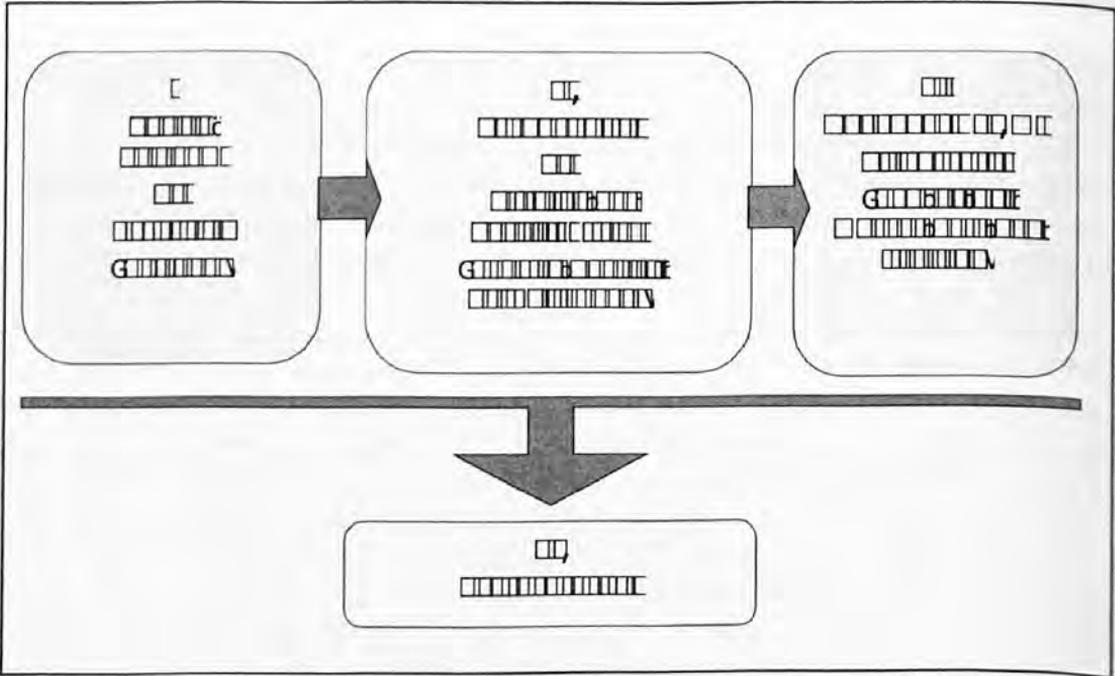


Abb. 3: Methodische Vorgehensweise der Untersuchung zum interkulturellen Lernen

3 Subjektive Sichtweisen von Schülern und Absolventen zum interkulturellen Lernen im bilingualen Geographieunterricht

3.1 Vorstellungen vom interkulturellen Lernen

Zwei Fragen wurden mit Blick auf das interkulturelle Lernen gestellt (vgl. MEYER 2003b, S. 127): „Hast du schon einmal etwas vom interkulturellen Lernen gehört?“ und „Was verstehst du unter ‚interkulturellem Lernen‘?“ Zudem wurde auf Basis dieser Antworten darauf eingegangen, ob der bilinguale Geographieunterricht nach Ansicht des jeweiligen Interviewteilnehmers in besonderer Weise zum interkulturellen bzw. kulturellen Lernen beitrage.

Die meisten Interviewteilnehmer (von insgesamt elf) hatten zuvor den Begriff „interkulturelles Lernen“ noch nicht gehört oder nur entfernt davon etwas mitbekommen. Dennoch hatten bis auf eine Ausnahme alle eine Vorstellung davon, was darunter verstanden werden könnte. Dabei wurde spontan aus den einzelnen Begriffen abgeleitet, dass verschiedene Kulturen oder Länder gemeinsam lernen oder etwas erarbeiten, wobei es vor allem um den Austausch der kulturellen bzw. gesellschaftlichen Vorstellungen gehen könnte, d. h. die Kultur wird zum einen auf die Kommunikationsteilnehmer bezogen, zum anderen als Kommunikationsgegenstand betrachtet. Varianten sind, dass jemand in einem Land lebt, um die entsprechende Kultur kennen zu lernen und unmittelbar zu erfahren oder dass es reicht, wenn auf eine andere Kultur geblickt wird. Einmal wurde in diesem Zusammenhang als Ziel dieses Gedankenaustausches die generelle Aufgeschlossenheit und das „Offen-auf-andere-zugehen“ angesprochen.

Interessant ist, dass die Vorstellungen, die spontan mit dem interkulturellen Lernen verbunden werden, vor allem den unmittelbaren *Austausch* zwischen Personen verschiedener Kulturen betonen¹, wie drei Interviewauszüge zeigen:

(1)

A.: Ganz spontan würde ich mir vorstellen, *dass Leute aus verschiedenen Kulturen zusammen lernen. Und dann auch über die unterschiedlichen Kulturen von den Leuten, die daran teilnehmen. Ob unbedingt in unterschiedlichen Sprachen jetzt, weiß ich nicht, muss nicht unbedingt sein, so wie ich mir das vorstelle.*

L.: Also verschiedene Kulturen lernen zusammen.

A.: Ja.

(2)

L.: Hast du schon mal den Begriff „interkulturelles Lernen“ gehört?

T.: Nein. Aber ich kann mir denken, was das ist.

L.: Ja?

T.: Vielleicht, *dass man in dem Land lebt und dann die Kultur kennen lernt, oder?*

(3)

K.: Also für mich bedeutet es eigentlich, *dass man andere Kulturen kennen lernt auch mit Hilfe der entsprechenden Sprache, also wenn ich jetzt so an Englisch und Amerika denke – im ganzen Englischunterricht war es*

so, dass wir dann auch Themen bekommen haben, die Amerika oder England betreffen und dass man so auch die Kultur ein bisschen kennen lernt. Und also ich verstehe eigentlich darunter, dass man die Kultur kennen lernt.²

Zweimal war ein fundiertes Hintergrundwissen zum interkulturellen Lernen gegeben. In beiden Fällen bildet das Studium der Anglistik den biographischen Hintergrund, so dass ein Rückschluss auf die Prägung durch Studieninhalte naheliegend ist, zumal das interkulturelle Lernen seit einigen Jahren in der entsprechenden Fachliteratur für den Fremdsprachenunterricht proklamiert und zudem kontrovers diskutiert wird. Von beiden Teilnehmerinnen wird hervorgehoben, dass es dabei um das Kennen lernen einer anderen Kultur gehe mit dem Ziel, diese besser zu verstehen, zu akzeptieren bzw. zu respektieren und die eigenen kulturellen Vorstellungen zu relativieren oder kritischer zu betrachten. Letztlich soll dadurch mehr Offenheit und ein Aufeinander-zugehen erreicht werden. Im Vergleich zu den „naiven“ Vorstellungen der übrigen Teilnehmer wird von beiden Teilnehmerinnen der unmittelbare Austausch zwischen den Kulturen nicht betont. Vielmehr wird das interkulturelle Lernen in einem *unverbindlicheren* Rahmen betrachtet. Nach dieser Vorstellung reicht es aus, sich intensiver mit einer anderen Kultur bzw. anderen Kulturen zu beschäftigen, um sie besser kennen zu lernen und zu verstehen. Abgesehen von kognitiven Zielen werden in diesem Zusammenhang in den Interviews vor allem affektive Ziele genannt:

(4)

I.: Was verstehst du denn eigentlich unter interkultureller Kompetenz oder interkulturellem Lernen?

A.: (...) Interkulturelle Kompetenz ist für mich, *dass man andere Kulturen kennen lernt, dass man (...) diese akzeptiert und respektiert*. Dass einem eine andere Kultur auch nicht fremd ist im Sinne von „will ich nichts mit zu tun haben“ oder „ist 'ne andere Welt, die gehört nicht zu meiner Welt“, sondern eine andere Kultur ist wie eine Art Nachbar, aber nicht jemand, wo eine Art Wand dazwischen ist. Also das ist für mich Förderung von interkultureller Kompetenz.

(5)

I.: Was verstehst du denn unter interkulturell (...)?

N.: Also eine ganze Menge eigentlich, zum einen, *sich für eine andere Kultur öffnen*, auch mal interessiert sein, einfach auch mal versuchen zu gucken, wie denn da die Kultur so ist zu ganz verschiedenen Aspekten, also wie das Leben da so ist und wie da die Geschichte war und wie das Land so funktioniert. Einfach mal so *Interesse für andere zeigen, um dann eben das andere Land besser verstehen zu können und vielleicht auch das eigene kritischer zu reflektieren. Also aufeinander zugehen*.

3.2 Kulturelles und interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht

Die Antwort auf die Frage, welchen Beitrag der bilinguale Erdkundeunterricht zum kulturellen oder interkulturellen Lernen leistet, ist bei den Interviewteilnehmern eng

an das Verständnis von „Kultur“ und „interkulturell“ gebunden. Da die Vorstellungen hierüber unterschiedlich sind, ergeben sich folglich auch verschiedene Sichtweisen, die im Folgenden bestimmten Kategorien zugeordnet werden, die sich aber wegen der Vorkenntnisse der Teilnehmer vor allem auf das *kulturelle* Lernen beziehen.

Bilingualer Unterricht ermöglicht thematische Vertiefungen und kulturelle Einblicke bezogen auf den englischsprachigen Raum: Von einigen Teilnehmern wird die thematische und kulturelle Fokussierung auf den englischsprachigen Raum als etwas Besonderes des bilingualen Unterrichts genannt, die im regulären Unterricht nicht stattfindet, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

(6)

I.: Und vielleicht so in Richtung Kultur, Kulturen kennen lernen, Verständnis für Kulturen entwickeln?

M.: Ja, *man hat sich schon mehr dann auch über die Kulturen Gedanken gemacht, vor allem über die englische und amerikanische*, weil man dann ja auch mal, sagen wir mal ein kleines Fenster dafür bekommen hat und man konnte sich so weiter damit vertiefen.

Bilingualer Unterricht ermöglicht Perspektivenwechsel: Kulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht wird dreimal uneingeschränkt als generelle Begleitscheinung empfunden. Dabei wird vor allem betont, dass die englische Sprache als „Gesicht der Gesellschaft“ einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Während der Interviewauszug (7) zum Ausdruck bringt, dass dieser Perspektivenwechsel allein durch die Materialien gegeben ist und „gewissermaßen in ihnen steckt“, betont der Auszug (8) zudem die damit einhergehende Selbstreflexion in einem zweiten Schritt. Weiterhin wird in diesem Auszug eine emotionale Komponente angesprochen, dadurch dass der kulturelle Bezug immer ein bisschen „mitschwingt“:

(7)

I.: Und glaubst du, dass der bilinguale Unterricht dadurch, dass du ihn in der englischen Sprache machst, dass der da noch einen besonderen (betont) Beitrag zur Kultur liefert.

C.: (...) Vielleicht auch, weil man Dinge ja auch sozusagen aus einer anderen Sicht sieht.

I.: Ja?

C.: *Die Sprache bringt ja schon eine andere Sichtweise*. Oder wenn man sich irgendwie jetzt vorstellen würde, wie man das in England sozusagen schildern würde, *dass man die auch irgendwie ein bisschen mit anderen Augen sieht*.

I.: (...) Hast du das selber auch so empfunden (...), dass du gedacht hast, das sind jetzt noch mal andere Sichtweisen, die ich vorher nicht kennen gelernt hatte?

C.: Doch, ich denk schon, dass das anders ist irgendwie. (...)

I.: Und dadurch erhältst du einen besonderen Zugang zur englischen Kultur?

C.: Doch, mit auch. Weil man dann irgendwie ja den Umgang, wie die die Sprache nutzen, kennen lernt und dass man die auch irgendwie verstehen lernt. [...] *Weil die Sprache ja auch schon was aussagen kann über die Stellung, die man jetzt zu einem Sachverhalt hat*. Außer, wenn es jetzt so

ein ganz trockener Text ist, der jetzt halt nur so Fakten hat, denk ich, kann man schon so was erkennen im Text. Wenn man so einen Text hat, (...) *also der spiegelt so ein bisschen das Gesicht der Gesellschaft wider, die sich formiert so insgesamt, für irgendwas vielleicht steht, jetzt zum Beispiel Industrialisierung, vom schlechten Wohnen oder so, dass es sich schon in den Texten widerspiegelt.*

I.: Und meinst du, dass man das im herkömmlichen Unterricht nicht so vermitteln kann?

C.: Doch, aber auf eine andere Weise wieder. Aus einer andern Sicht. Ist dann ja wieder jetzt von uns Deutschen eher. (...)

(8)

I.: Und hast du das Gefühl gehabt, dass das (...) im bilingualen Erdkundeunterricht dann richtig rübergekommen ist, das Interkulturelle, was du gerade beschrieben hast?

N.: Also sicherlich guckt man sich ja eben an, z. B. Amerika (...) hat man sich da so'n bisschen angeguckt und dann kriegt man automatisch auch von dem Leben etwas mit, zumindest werden dann Ausschnitte davon gezeigt, man kann ja nie so'n ganzes Land beschreiben, [...]

I.: Dieser Perspektivenwechsel, dass man auch mal geguckt hat, wie gucken die auf uns, wie gucken wir auf die? Wie ordnen wir Dinge ein?

N.: Ich glaub, *das kommt immer auch zwangsläufig so'n bisschen mit, weil man immer aufpassen muss bei Bewertungen*, also automatisch kommen dann irgendwann immer irgendwie auch neue Sachverhalte oder neue Sachen, da kommt da immer so eine Bewertung rein, *da muss man immer vorsichtig sein, und sich noch mal bewusst werden, dass man eben aus der eigenen Perspektive ja zunächst einmal bewertet und dass man erst einmal versuchen muss, sich in die anderen hineinzuversetzen, um zu gucken, wie die das so sehen. Ja, doch, ich würd schon sagen. [...]* So punktuell kam das so, und in Geschichte wahrscheinlich dann noch mehr als, also ich hab jetzt eben noch mal so überlegt, was da jetzt in Erdkunde überhaupt für Themen so (waren), also in Geschichte kam das vielleicht noch mehr so rüber, aber trotzdem (...) *es war so'n Bezug, der schwingt irgendwie so mit, ohne dass da jetzt so ganz bewusst gesagt wird „Achtung, da kommt jetzt Kultur“ oder so.*

Bilingualer Unterricht in Englisch ermöglicht in besonderer Weise interkulturelles Lernen, da die Sprache als „Lingua franca“ fungiert: In dieser Sichtweise wird von einer Anglistik-Studentin betont, dass vor allem die englische Sprache als Weltsprache geeignet sei, um interkulturelles Lernen zu vermitteln. Im Vergleich dazu vermittele beispielsweise der französischsprachige Unterricht vor allem „bikulturelles“ Lernen. Der Interviewauszug (9) verdeutlicht, dass in dieser subjektiven Sichtweise interkulturelles Lernen an die Sprache in den Zielsprachenländern gebunden wird, die eine Identifizierung mit dem Raum ermögliche. Letztlich basiert die Argumentation darauf, dass die englische Sprache als „Lingua franca“ fungiert. Die Verbreitung der englischen Sprache wird gewissermaßen gleichgesetzt mit dem Potenzial an interkultureller Bildung. Damit erfolgt eine grundlegend andere, an der Fremdsprache orientierte Akzentuierung des interkulturellen Lernens im Vergleich zu den Dar-

stellungen der Pädagogik (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2000) sowie der Geographiedidaktik (vgl. z. B. ROHWER 1996).

(9)

I.: Und welchen Beitrag leistet speziell der bilinguale Unterricht zur interkulturellen Kompetenz?

A.: Dass man nicht nur, ich meine man behandelt ja auch im deutschen Erdkundeunterricht andere Länder, Kulturen etc., aber ich glaub, dass das noch stärker im bilingualen Unterricht der Fall ist. Und das zum Beispiel die englischsprachigen Länder, die werden ja stärker herangezogen und dass das als so eine Art exemplarisches Prinzip genutzt werden kann, um interkulturelle Kompetenz zu fördern, dass Schülerinnen und Schüler wissen, aha, auf die und die Weise kann ich zum Beispiel an ein anderes Land herangehen, dann könnte ich das ja auch mit dem und dem Land so machen, aber im deutschen Erdkundeunterricht, dann ist man halt immer, ja auf dieses Deutsche –

I.: Die deutsche Sichtweise, meinst du?

A.: Ja.

I.: Meinst du vielleicht, dass man gerade dadurch, dass man die englische Sprache verwendet, einen besonderen Zugang erhält zu den Kulturen, die man dann behandelt, dass man das eben nicht in der deutschen Sprache macht?

A.: *In Bezug auf die Sprache würde ich das jetzt erst mal in erster Linie nur auf den englischsprachigen Raum beziehen, dass man sich dann dadurch besser mit dem Raum identifizieren kann, weil man auch seine Sprache spricht, und was dann auch andere Kulturen angeht.*

I.: Du meinst, eben nicht englischsprachige.

A.: Ja, da würde ich nicht unbedingt sagen, dass da die englische Sprache mehr fördern kann als die deutsche. Es ist halt immer nur mit dem Hintergrund zu betrachten, *dass Englisch halt die Weltsprache ist, und dass das eine Sprache ist, die da von einem breiten Spektrum an Kulturen akzeptiert wird bzw. verständlich ist.*

I.: Aber jetzt sagst du ja gerade, dass diese Sprache von einem breiten Spektrum von Kulturen akzeptiert wird. Jetzt geht's ja eigentlich darum, dass man diese interkulturelle Kompetenz irgendwie wohl deiner Meinung nach im bilingualen Unterricht besonders gut erwerben kann. Vielleicht kannst du mal versuchen, da jetzt den Bogen zu schlagen, weil jetzt hast du ja gerade eigentlich eher nur gesagt, andere Kulturen akzeptieren das Englische und deswegen kann man sich da eher irgendwie unterhalten, aber jetzt geht's ja eigentlich darum, dass man im bilingualen Unterricht ja auf andere Kulturen blickt.

A.: Ja, aber ich hatte das ja so gemeint, also der Unterschied zwischen Deutsch und Englisch, *dass man mit dem Englischen halt mehr Zielgruppen in Anführungszeichen erreichen kann, weil diese Zielgruppen eher auf das Englische zurückgreifen können als auf das Deutsche, deshalb ist, glaube ich, die Fähigkeit, mit Englisch diese interkulturelle Kompetenz zu erreichen, größer als mit dem Deutschen.*

- I.: (...) es gibt ja auch französischsprachigen bilingualen Unterricht, dann würdest du eigentlich dafür dann sagen, mit (dem) englischsprachigen (Unterricht) könntest du mehr interkulturelle Kompetenz erreichen.
- A.: Ja (deutlich, bestimmt). Das vertrete ich auch. (...) das habe ich auch (...) nachgelesen, dass Französisch eher so, ja mehr das Partnerland mit einbezieht, das ist mehr so was Bikulturelles, aber *Englisch vertritt für mich was Interkulturelles, ja was Globales*, aber Französisch ist nun mal keine Weltsprache und deshalb denke ich nicht, dass man damit die gleichen Ziele erreichen kann. Also, ich würd's dann zwischen das Deutsche und das Englische setzen.
- I.: Also noch mehr als das Deutsche, noch mehr, als man auch in Deutsch erreichen kann, an interkultureller Bildung.
- A.: Ja, weil's ja, weil Französisch würde dann ja wieder einen Horizont mehr erweitern.

Bilingualer Erdkundeunterricht befasst sich nicht in besonderer Weise mit Kulturen: Den deutlich zustimmenden Ansichten zum kulturellen/interkulturellen Lernen im bilingualen Geographieunterricht stehen eher skeptische und einschränkende Überlegungen gegenüber, was die folgenden fünf Interviewauszüge zeigen. Dabei ist auffällig, dass in zwei Fällen eine Fokussierung auf Kultur(en) eher dem Geschichtsunterricht zugeschrieben wird.

(10)

- I.: (...) dadurch, dass du jetzt in der englischen Sprache Fachinhalte gelernt hast, hast du dann dadurch *einen anderen Zugang zur Kultur, zur englischen Kultur* erhalten?
- A.: *Nee, glaub ich nicht. Nee!*
- I.: Und warum bist du jetzt so fest überzeugt, dass das eigentlich nicht der Fall war?
- A.: Ja, also *die Sprache hätte ich ja sowieso gelernt und in diesem bilingualen Unterricht hab ich jetzt nicht so viel über das Land an sich erfahren*, also ich kann mich eher an so allgemeine Inhalte wie Flussbildungen oder sonstiges erinnern als speziell an Sachen, die mit dem Land zusammenhängen.

(11)

- I.: Hast du auch was von der Kultur gelernt? Oder über Kulturen – im Erdkundeunterricht?
- D.: Ja, gut im Erdkundeunterricht? Generell denk ich schon, aber jetzt so speziell auf das Bilinguale bezogen, denk ich, hat man nicht wesentlich mehr gelernt als die Engländer von den Deutschen als „Krauts“ oder in England ist immer schlechtes Wetter.
- I.: Also nicht im Speziellen?
- D.: Nee! Würde ich jetzt nicht sagen, also vielleicht gerade in Erdkunde, über soziale Verhältnisse, die irgendwo anders in der Welt herrschen und dann vielleicht auch in England oder Amerika, dass wir da ein bisschen gezielter drauf eingingen – (...) ich bin sowieso kein Mensch, der großartig auf irgendwelchen Vorurteilen beharrt, die irgendwo in der Weltgeschichte rumirren.

I.: *Meinst du nicht, dass der sehr viel Einfluss gehabt hat, der bilinguale Unterricht?*

D.: *Nee, eigentlich nicht, nicht sonderlich. Man ist vielleicht mehr darauf eingegangen und vielleicht hat's auch gerade diese bescheuerten Vorurteile ein bisschen aus der Welt geräumt, aber da hab ich sowieso noch nie sonderlich fest dran geglaubt, so gesehen hat sich da bei mir auch durch das Bilinguale nicht viel geändert.*

(12)

I.: (...) und du meinst auch gar nicht, dass man interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht –

K.: *interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht – aber ich glaub nicht in Geographie, im bilingualen Geographieunterricht, weil so wie ich das erlebt habe, ist Kultur nicht behandelt worden, also es war eher – ich mein, wir haben zwar über andere Länder gesprochen, aber halt auch nur über die geographischen Gegebenheiten und nicht über die Kultur, ja vielleicht –*

I.: *also Oberflächenformen, Vegetationsformen?*

K.: *Ja, genau. Vielleicht schon wie, was weiß ich, die Nomaden in der Wüste leben, wie sie die Brunnen nutzen oder Wasser nutzen, aber ich mein, okay, das ist ja schon ein bisschen Kultur, die Nutzung vor allem (...).*

I.: *Also ich höre da jetzt so'n bisschen heraus, dass dir nicht vermittelt wurde, was für gesellschaftliche Normen vorherrschen oder wenn man da hinkommt, in das Land, wie man sich eigentlich als Ausländer bewegen sollte, welche Regeln es gibt.*

K.: *Nee, überhaupt nicht.*

I.: *Und bist du der Meinung, das sollte man mehr machen im Geographieunterricht?*

K.: *Ja, also ich denke schon. Also für mich wäre es auf jeden Fall interessant. Gut, das liegt jetzt vielleicht auch an mir und daran, dass ich mich halt dafür interessiert habe. Weil ich so viel mit verschiedenen Nationen zu tun hatte in Texas, weil da waren Indonesier, da waren Italiener, Israelis, also da war immer so eine Gruppe von ungefähr zehn Leuten, die aus dem Land kamen, und wir haben Englisch genutzt, um uns zu unterhalten, egal wie schlecht das Englisch war, aber wir haben kommunizieren können.*

I.: *Und dort hast du auch viel erfahren über das Leben in den Ländern.*

K.: *Ja genau.*

I.: *Von einer ganz anderen Perspektive.*

K.: *Ja genau. Vor allem habe ich auch gelernt, wie die Amerikaner die Deutschen sehen. Die haben mich z. B. gefragt, ob wir Videorekorder haben und ob wir überhaupt Fernseher haben. Und das hat mich schon sehr erschrocken, das war aber auch interessant. [...]*

I.: *Und das verbindest du eigentlich auch mit interkulturellem Lernen?*

K.: *Ja.*

(13)

I.: *Und habt ihr dann so ein bisschen mehr auf die Zielsprachenländer, also englischsprachigen Länder, habt ihr da ein bisschen mehr auf die Kulturen gedeut?*

- R.: Ja, auf jeden Fall denk ich schon.
 I.: Jetzt im bilingualen Unterricht – mehr als im normalen Erdkundeunterricht.
 R.: *In Erdkunde würde ich nicht so sagen, aber auf jeden Fall in Geschichte.*

(14)

- I.: Hast du über Großbritannien auch so viel erfahren über die Kultur?
 N.: *Also mehr halt eben so vom Geschichtlichen her, also der ganze geschichtliche Aufhänger ging eben von Großbritannien aus, wie da eben die ganzen Frauen für ihr Wahlrecht gekämpft haben, also da war der Schwerpunkt sicherlich Großbritannien. Also alles, was im Geschichtsunterricht behandelt wurde, hatte sehr viel mit Großbritannien zu tun.*

In Bezug auf Fachtexte wurde in der Fachtextlinguistik erforscht, dass kulturell bedingte Unterschiede tendenziell vor allem in Fachtexten aus den Gesellschaftswissenschaften nachgewiesen werden können, wohingegen derartige Unterschiede in naturwissenschaftlichen Fachtexten nur wenig oder gar nicht bestehen (vgl. OLDENBURG 1992). Dies ist eine mögliche Begründung für die obigen Einschätzungen, da im Erdkundeunterricht auch Themen aus dem Bereich der Naturwissenschaften behandelt werden. Zwei Teilnehmerinnen nehmen keinen Standpunkt ein, sondern beschreiben nur Inhalte, die sie mit dem Lernen über eine Kultur bzw. mehrere Kulturen verbinden.

3.3 Beispiel einer subjektiven Theorie: Interkulturelles Lernen im Alltag

Nachstehend wird exemplarisch eine subjektive Theorie im groben Überblick vorgestellt (ausführlich in MEYER 2003b, S. 143 ff.). Es handelt sich um die subjektive Theorie einer Schülerin, die kein spezifisches Hintergrundwissen zum interkulturellen Lernen – wie beispielsweise die beiden Anglistik-Studentinnen – besaß. Sie stellt insofern einen Sonderfall dar, da sie das interkulturelle Lernen aus eigenem Antrieb praktiziert. Gerade deswegen ist ihre subjektive Theorie im Rahmen dieses Beitrags von Interesse. Obwohl diese Schülerin das interkulturelle Lernen im Hinblick auf den bilingualen Geographieunterricht eher kritisch eingeschätzt hat, sieht sie im interkulturellen Austausch ein persönliches Hauptziel des bilingualen Unterrichts. Ihren Schilderungen lässt sich entnehmen, dass sie ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz besitzt.

(15)

- I.: Hast du schon mal was von interkulturellem Lernen gehört.
 R.: Gehört ja. Also der Begriff kommt mir bekannt vor.
 I.: Was verstehst du darunter, unter interkulturellem Lernen?
 R.: *Also ich würde jetzt einfach so sagen, dass man vielleicht auch mit anderen Schülern aus anderen Kulturen zusammen lernt und dann jede Kultur betrachtet und vergleicht vielleicht. Und dass man nicht so sehr darauf achtet, also dass es eigentlich egal ist, mit wem man redet und was der für eine Kultur hat. Dass man also aufgeschlossen ist.*
 I.: Also offener auf andere zugehen?

- R.: Ja, genau.
- I.: Offener sich mit ihnen dann austauschen. Und du hast auch schon gesagt, dass man sich vergleicht. Was meintest du damit?
- R.: *Die Kulturen vergleicht. Ja, also ich chatte auch öfters jetzt mit Ausländern und das mache ich meistens auf Englisch. Das ist icq (...), also das ist ziemlich berühmt. [...] Das kann man sich auch vom Internet runterladen. Und also wirklich aus hundert so und soviel verschiedenen Ländern, und wenn man sich da jetzt irgendwie mit Chinesen unterhält oder Leuten aus Albanien, also da unterhält man sich auf Englisch, und da reden wir auch öfters über Kulturen, also jetzt, wie die so Sachen sehen, zum Beispiel jetzt die Religion. Ich hab jetzt auch mit jemandem aus Afghanistan geredet, (...) und da hab ich den so gefragt, wie der das mit der Religion sieht und so, und da haben wir ein bisschen unsere Religionen verglichen. Also dass er zum Beispiel keine Freundinnen einfach so haben darf, (...) ja, so ne richtige Freundin dürfte der sowieso nicht haben. Da hab ich gesagt, das finde ich schon ein bisschen komisch, aber ob er die Religion wirklich so ernst nehmen würde, weil bei uns wäre das ja alles ein bisschen lockerer und er so, ja, die würde schon ziemlich ernst genommen werden, also er könnte das auf gar keinen Fall machen, weil er sonst von der Gesellschaft her dann irgendwie schlecht betrachtet worden wäre und so was.*
- I.: (...) Wie bist du denn dazu gekommen, dass du in diesem *icq* chattest?
- R.: Ja, (...) ein Freund von mir hat mir das mal geschickt, also so per E-Mail, und ich war da auch ein bisschen neugierig, weil *ich hab auch ziemlich viele Brieffreunde*, also eine Zeitlang hatte ich mal fünfzig Stück und auch aus sämtlichen Ländern und da hab ich auch mal geguckt, was das für Länder sind und da wird man plötzlich von tausend Leuten angedredet, also dann kommen immer so Fenster und da kann man mit denen reden und die waren aus so und soviel verschiedenen Ländern, die kann man auch in so einer Kartei kurz aufnehmen, dann sieht man immer, wann die *online* sind und dann kann man auch wieder mit denen reden, also da wird man richtig Freunde. [...]
- I.: (...) Und glaubst du, dass der bilinguale Unterricht dir da jetzt auch so ein bisschen eine Tür geöffnet hat, dass du dich durch deine Sprachkenntnisse jetzt auch traust?
- R.: Ja, auf jeden Fall. Ich hätte das sonst nie gemacht.
- I.: Fühlst du dich auch sicherer?
- R.: Hmm (bestätigend). Ich hab letztens auch mal, ich hab auch einen Freund in Amerika und da hatte ich gerade irgendein Problem in Erdkunde, (...) da hab ich mit dem *warm-and-cold-Dingsbums-front* gemacht und da war irgendwie auch so ein Begriff bzw. ein paar Begriffe, die ich absolut nicht verstanden habe und da hab ich ihn auch so gefragt. Und er will auch Meteorologe werden und dann hat er mir auch ziemlich viel dazu erzählt. Das hab ich dann auch verstanden.

Der Grundgedanke dieser subjektiven Theorie lässt sich in etwa folgendermaßen formulieren: Der bilinguale Unterricht wird als Mittel zum freien Sprechen und besseren Beherrschen der Fremdsprache gesehen, um sich mit Personen aus anderen

Ländern bzw. Kulturräumen verständigen und austauschen zu können. Die subjektive Theorie ist somit eng an das Fremdsprachenlernen und weniger an das Lernen der Sachfachinhalte geknüpft. Die Schülerin misst dem Sprachenlernen im bilingualen Unterricht die wesentliche Bedeutung bei. Daher müssen „bilinguale“ Schüler Spaß am Sprachenlernen – auch am fremdsprachigen *Fachsprachenlernen* – haben. Weiterhin sieht sie die Fremdsprache als ein nützliches Werkzeug, mit dem sie ihr Wissen und ihre Einblicke in andere Kulturen vertiefen kann. Ihr ausgeprägtes Interesse an anderen Ländern und Kulturen kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass ihr das Fach Erdkunde insofern gut gefällt, weil sie etwas über andere Länder und deren Kulturen erfährt.

Die Reichweite der subjektiven Theorie ist im Bewältigen von konkreten Lebenssituationen zu sehen. Hierzu bringt die Schülerin verschiedene Beispiele, die auf Erfahrungen bei einem Aufenthalt in England sowie mit zahlreichen Brief- und Internetkontakten basieren. Die Fremdsprache dient dabei als Kommunikationsmittel, um sich mit Ausländern austauschen zu können. Sie beschreibt zudem eine affektive Komponente in Form einer Beziehung zu anderen Ländern, deren Sprache man beherrscht. Wobei sie kritisch anmerkt, dass die Sprache allein nicht ausreicht, um einen gesellschaftlichen Zugang zu erreichen. Damit deutet sie an, dass abgesehen von der Sprache eine offene Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen notwendig ist, womit sie die Zielrichtung des interkulturellen Lernens einschlägt, wie die beiden folgenden Interviewauszüge belegen:

(16)

R.: *Ich lerne gerne Sprachen, weil man sich mit fremden Leuten unterhalten kann, irgendwie so. In England hab ich schon gesehen, da waren wir mit Leuten unterwegs, die konnten gar kein Englisch und die waren ziemlich aufgeschmissen.*

(17)

I.: (...) würdest du dem bilingualen Unterricht generell eine gesellschaftliche Bedeutung zukommen lassen? [...]

R.: (...) ich würde einfach nur sagen, wenn jetzt zum Beispiel Ausländer hierhin kommen und die auch nur Englisch können, *dass wir dann auch so gesellschaftlich mit denen besser umgehen können, also so auch sprachlich besser (...) auf die eingehen können, das liegt, denk ich, auch an unserem Wortschatz.* [...]

I.: Und du hattest auch gerade schon selber die Unterscheidung gemacht bezogen auf andere Länder. Hast du da auch eine Vorstellung?

R.: Ja, ich denke, man hat eine andere Beziehung zu anderen Ländern, weil man Sprachen halt eben kann (betont). Weil, wenn man jetzt in so ein fremdes Land kommt und gar nichts von der Sprache weiß, ist man ziemlich aufgeschmissen, würde ich sagen. *Dass man dann eben auch nur über die Sprache die Gesellschaft kriegt, das glaub ich dann auch wieder eher nicht.*

Einen Überblick über die Argumentationsstruktur zum bilingualen Geographieunterricht gibt das Strukturbild auf der folgenden Seite als eine Form der Zusammenfassung (s. Abb. 4). Da die einzelnen Aspekte darin jedoch ohne Gewichtung sind,

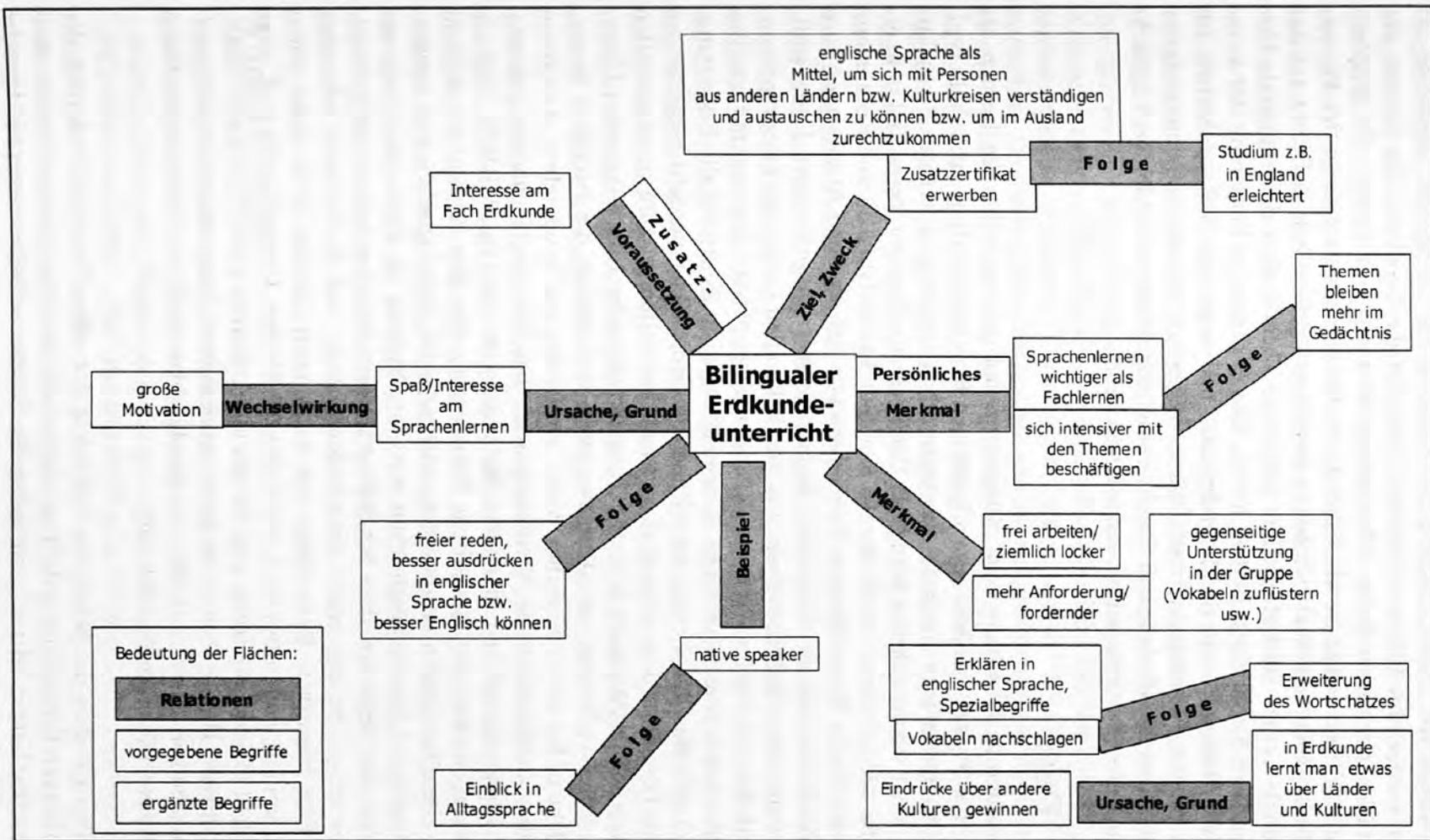


Abb. 4: Strukturbild einer subjektiven Theorie einer Schülerin zum interkulturellen Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht

kann die subjektive Theorie anhand des Bildes selbst nur annäherungsweise erschlossen werden. Im Bild wird deutlich, dass für die Schülerin das Lernen der Fremdsprache ein wesentlicher Motivationsfaktor im bilingualen Geographieunterricht ist. Zudem sieht sie als Folge dieses Unterrichts, dass sie in der Fremdsprache freier reden kann und sich besser ausdrücken gelernt hat. In Bezug auf das interkulturelle Lernen verdeutlicht ihre subjektive Theorie, dass der bilinguale Unterricht insofern hierzu einen Beitrag leistet, dass er durch die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache und somit der Selbstsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache auf Seiten engagierter, offener und interessierter Schüler die Kontaktaufnahme und den Austausch mit Personen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen erleichtern bzw. unterstützen kann.

4 Fazit

Die interkulturelle Erziehung bzw. Kompetenz und das interkulturelle Lernen als dazugehöriger Prozess gehören zum allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule (vgl. KMK 1996) und können durch das Bewusstmachen eigener und fremder Perspektiven eingeleitet werden. Da der bilinguale Unterricht als übergeordnetes Ziel u. a. eine vertiefte und erweiterte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz anstrebt, wurden in diesem Beitrag Sichtweisen von Schülern und Absolventen zum interkulturellen Lernen im bilingualen Geographieunterricht präsentiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Sichtweisen zum interkulturellen Lernen im Geographieunterricht erheblich differieren und dass u. a. der biographische Hintergrund und das Verständnis von Kultur wesentliche Voraussetzungen in Bezug auf die Bedeutung, die dem interkulturellen Lernen im bilingualen Geographieunterricht beigemessen wird, sind. Dies wird u. a. an den allgemeinen Vorstellungen zum interkulturellen Lernen deutlich (s. Abschnitt 2.1). Ein Perspektivenwechsel im bilingualen Unterricht wurde beispielsweise vor allem von zwei Studentinnen der Anglistik betont, nur ein Schüler hat ihn in ähnlicher Weise empfunden und beschrieben. Ansonsten wurden thematische/kulturelle Vertiefungen zu den Zielsprachenländern genannt, die im Lehrplanentwurf von Rheinland-Pfalz anvisiert sind (vgl. MBWW 1996, S. 7). Diese stellen zwar eine thematische Fokussierung dar, aber sie sind per se nicht als interkulturelles Lernen einzuordnen, wie es in der pädagogischen und geographiedidaktischen Literatur beschrieben wird (s. Abschnitt 1). Denn das würde auf der anderen Seite bedeuten, dass der Erdkundeunterricht schon immer interkulturelles Lernen umgesetzt hat, indem verschiedene Länder und Kulturkreise behandelt wurden. Eine intensivere Behandlung von bestimmten Ländern reicht daher allein nicht aus, um auf interkulturelles Lernen rückzuschließen. Generell stellt m. E. eine thematische Fokussierung sowie eine für das interkulturelle Lernen geeignete inhaltlich-methodische Herangehensweise keine nennenswerte Besonderheit des bilingualen Erdkundeunterrichts dar, da diese in gleicher bzw. ähnlicher Weise im regulären Geographieunterricht stattfinden könnte.

Festzuhalten ist, dass der bilinguale Unterricht vor allem über die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache in der Hinsicht einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten kann, indem die Schüler selbstbewusster die Sprache anwenden. Dies kann sich positiv in konkreten Lebenssituationen auswirken, wenn beispielsweise im Umgang mit Personen aus anderen Sprachkreisen persönliche

Hemmungen und psychologische Sprachbarrieren leichter überwunden werden – exemplarisch wurde hierzu die subjektive Theorie einer Schülerin vorgestellt. Der besondere Beitrag des bilingualen Unterrichts zum interkulturellen Lernen ist somit vor allem in der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz zu sehen, die – wie das Beispiel demonstriert – außerschulisch in Alltagssituationen Anwendung finden kann.

Als Forschungsmethode wurde das Konzept der subjektiven Theorien im Überblick vorgestellt, mit dessen Hilfe eine Exploration des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland-Pfalz vorgenommen wurde. Diese Verfahren könnte sich u. U. auch zur qualitativen Erforschung des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kompetenz eignen. Hierbei wäre von epistemologischem, aber auch praktischem Interesse, welche subjektiven Theorien auf Lehrer- und auf Schülerseite hierzu vorherrschen. Da die subjektiven Theorien an eine Selbstreflexion geknüpft sind, könnte das Verfahren zudem in einer didaktisierten Form eine geeignete Herangehensweise sein, um den Prozess des interkulturellen Lernens im Unterricht einzuleiten. Einige Überlegungen zu einer Didaktisierung subjektiver Theorien zur Anbahnung von Fremdverstehen finden sich bei KALLENBACH (1996b).

Der bilinguale Geographieunterricht ist m. E. nicht vorrangig mit dem Erreichen einer interkulturellen Kompetenz zu begründen. Vielmehr sehe ich beispielsweise allgemeine Bildungsziele mit dieser Unterrichtsorganisationsform verwirklicht. TERHART (2002) hat erst jüngst für eine Synthese des funktionalen-utilitaristischen Bildungsverständnisses, in dem die Schule als Qualifikations-, Selektions- und Integrationsinstrument fungiert, sowie des pädagogischen-individualistischen Bildungsverständnisses, das die Schule zur Entwicklung von Persönlichkeit, Fähigkeiten und Selbständigkeit betrachtet, plädiert. Im bilingualen Sachfachunterricht werden m. E. diese Bildungsziele in besonderer Weise realisiert.

Der bilinguale Sachfachunterricht stellt also ein besonderes Qualifizierungsangebot für sprachinteressierte bzw. -begabte Schüler dar. Durch die damit verbundenen besonderen Anforderungen trägt er aber auch zur Persönlichkeitsbildung bei (s. obige Ausführungen zum Umgang mit der Fremdsprache), u. a. schon dadurch, dass die Schüler sich bewusst für den größeren Zeit- und Lernaufwand entscheiden und sich damit größeren Herausforderungen stellen (ausführlicher in MEYER 2003b, S. 195 ff.).

Anmerkungen

¹ Alle Interviewauszüge in diesem Beitrag wurden zur besseren Lesbarkeit geglättet und abgerundet, d. h. sie wurden grammatikalisch korrigiert. Zudem werden unwichtige Passagen, Wortwiederholungen, „Worthänger“ bzw. Wortabbrüche und Füllwörter wie „ähm“, „hm“ der transkribierten Fassung des Interviews nicht wiedergegeben. Runde Klammern (...) bedeuten das Auslassen von wenigen Wörtern und Satzteilen, eckige Klammern [...] kennzeichnen das Auslassen größerer Passagen (von Fragen und Antworten) des Interviews.

² Zur letzten Einschätzung erfolgte im Verlauf des Interviews eine Konkretisierung. Dabei wurde aufgrund persönlicher Erfahrungen der unmittelbare Austausch betont (s. Interviewauszug 12).

Literatur

- AUERNHEIMER, G. (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (2000): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung. Neudruck. Bonn. S. 18-28.
- BREDENBRÖKER, W. (2000): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen. Frankfurt a. M. (= Foreign Language Teaching in Europe, Bd. 3).
- GROEBEN, N. u.a. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- GROSCH, H. /LEENEN, W. (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (2000): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung. Neudruck. Bonn. S. 29-46.
- KALLENBACH, C. (1996a): Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- KALLENBACH, C. (1996b): Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 1, H. 3. 10 S. (= Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm).
- KIRCHBERG, G. (1997): Bilinguales Lernen. In: HAUBRICH, H. u. a. (Hrsg.) (1997): Didaktik der Geographie konkret. München. S. 244-247.
- KMK (Hrsg.) (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KNUST, M. (1994): „Bili ist echt gut...“: Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaalem Unterricht in Schleswig-Holstein. Kiel (= Arbeitsberichte und Materialien zum bilingualen Unterricht und Immersion, Nr.3).
- KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute, Jg. 16, H. 134. S. 4-9.
- LAMSFUSS-SCHENK, St. (2002): Bilingualer Geschichtsunterricht. Die Perspektive des Sachfachs. In: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 55, H. 2. S. 87-96.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1995): Bilinguale Züge an Gymnasien. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 5. Juli 1995 (1544C-Tgb.Nr.62/93). In: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 397-406.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): Lehrplanentwurf – Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I (Englisch). Grünstadt.
- MBWW Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2001): Bilinguale Züge an Gymnasien - Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 17. Januar 2001 (1544C-Tgb.Nr. 2362/00). In: Gemeinsames Amtsblatt der

Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz. S. 337-338.

MEYER, Ch. (2003a): Bilingualer Unterricht: Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik. In: HOFFMANN, R. (Hrsg.) (2003): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Nürnberg. S. 25-44 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37).

MEYER, Ch. (2003b): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts – Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Dissertation Trier.

<http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.htm>

MÜLLER, Ch. (2000): Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht. In: Geographie heute, Jg. 21, H. 181. S. 42-43.

OLDENBURG, H. (1992): Angewandte Fachtextlinguistik. Tübingen (= Forum für Fremdsprachen-Forschung, Bd. 17).

ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, Jg. 17, H. 141. S. 4-9.

TERHART, E. (2002): Schule als Lehranstalt und Lernwerkstatt. In: Geographie heute, Jg. 23, H. 200. S. 38-41.

Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus Lehrersicht

1	Einleitung	178
2	Bilingualer Unterricht	178
3	Interkulturelles Lernen	179
3.1	Interkulturelles Lernen aus Sicht der Geographie- und der Fremdsprachendidaktik	180
3.2	Der bilinguale Unterricht als „Sonderfall“	182
4	Das Forschungsprojekt.....	183
4.1	Fragestellungen und Zielsetzung.....	183
4.2	Methodik der Studie.....	183
5	Erste Forschungsergebnisse	185
5.1	Der Beitrag einzelner Unterrichtsfächer zum interkulturellen Lernen	186
5.2	Die mediale Umsetzung interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht.....	187
5.2.1	Die Sprache	187
5.2.2	Personale Medien	187
5.2.3	Direkte Kontakte	188
5.2.4	Authentische Lehr- und Lernmaterialien	189
5.2.5	Differenzierte Sicht der Lehrkräfte	190
5.3	Der „interkulturelle Perspektivenwechsel“	191
5.4	Verstärktes interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht? ..	192
6	Fazit	192
	Anmerkungen	194
	Literatur	195

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 177-197 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einleitung

Interkulturelles Lernen ist seit den 1980er Jahren ein häufig thematisierter Aspekt in der geographiedidaktischen Diskussion. Es hält seitdem verstärkt Einzug in geographischen Lehrplänen, Schulbüchern und in konkreten Unterrichtseinheiten im regulären Erdkundeunterricht. Seine Bedeutung und methodische Umsetzung wird in zahlreichen Publikationen diskutiert und in unterrichtspraktischen Beispielen demonstriert. Schwenkt man nun den Blick vom regulären Erdkundeunterricht auf sein bilinguales Pendant, so stellen sich die Fragen, welche Bedeutung interkulturelles Lernen im zweisprachigen Erdkundeunterricht erfährt und ob aus der anderen unterrichtsmethodischen Umsetzung ein „anderes“ interkulturelles Lernen resultiert – abweichend vom regulären Erdkundeunterricht.

Die folgenden Ausführungen zeigen erste empirische Ergebnisse meiner laufenden Dissertation über „Die Arbeit mit Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht“ (Arbeitstitel), aus der hier der Teilbereich zum interkulturellen Lernen mit einigen theoretischen Gedanken und ersten Ergebnissen der qualitativen Studie präsentiert wird.

2 Bilingualer Unterricht

Bilingualer Unterricht¹ ist ein unterrichtsmethodisches Prinzip, in dem ein schulisches Sachfach – wie z. B. das Fach Erdkunde – in zwei Lern- und Arbeitssprachen (der Fremdsprache und der landesüblichen Unterrichtssprache²) unterrichtet und gelernt wird (vgl. HELBIG 2003, S. 179). Der Gebrauch des Deutschen als zeitweiliger Unterrichtssprache im bilingualen Unterricht wird mit steigendem Lernniveau der Schüler minimiert und schließlich auf die Sicherung der deutschen Fachterminologie beschränkt.

Diese Unterrichtsform existiert in Deutschland seit Ende der 1960er Jahre und ist mittlerweile – z. T. in verschiedenen Ausprägungen – in allen Bundesländern eingeführt. Die Grundlage des bilingualen Unterrichts bildet der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963. Dem Wunsch folgend, zur Versöhnung mit dem ehemaligen „Erbfeind“ Frankreich beizutragen, wurde in dem Vertrag die Forderung gestellt, die Schüler durch intensiviertere fremdsprachliche und landeskundliche Kompetenzen der Friedenserziehung zu vermitteln. Diese Forderungen sollten durch schulpolitische Maßnahmen umgesetzt werden. Eine dieser Maßnahmen wurde 1969 mit der Einrichtung des ersten bilingualen Bildungsganges in Deutschland in Gang gebracht. Diese zunächst deutsch-französische „Erfindung“ wird seit den 1980er Jahren quantitativ vom deutsch-englischen Sachfachunterricht deutlich übertroffen.

Eine der zentralen Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts ist der schulische Erwerb intensivierter fremdsprachlicher Kompetenzen, die über die erhöhten Anwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache auch in anderen Fächern erworben werden sollen. Als weiteres Ziel gilt der Erwerb einer „bikulturelle[n] Kompetenz, wodurch sie vorbereitet werden, Mittler von Sprache und Kultur des Landes bzw. der Länder ihrer Zielsprache zu werden“ (SEKRETARIAT 1999, S. 8). Da bilingualer Unterricht ein in der Fremdsprache gehaltener Sachfachunterricht ist, kommt das Primat

Bilingualer (Sachfach-)Unterricht

zentrale Zielsetzungen

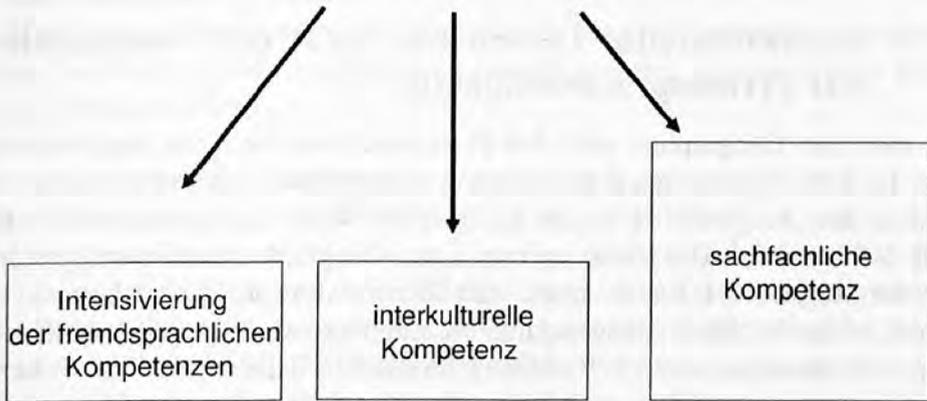


Abb. 1: Zentrale Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts (eigener Entwurf)

dem Sachfach zu – und somit der Zielsetzung der sachfachlichen Kompetenz (s. Abb. 1).

Mit der verstärkten Diskussion über interkulturelles Lernen, die auch in der Fremdsprachendidaktik in den 1980er Jahren aufkam, wurde die *bikulturelle*³ Zielsetzung auf eine *interkulturelle* Zielsetzung ausgeweitet, so dass in den Empfehlungen zum bilingualen Erdkundeunterricht für Nordrhein-Westfalen vom „Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen“ Lernens (MINISTERIUM 1997, S. 9) gesprochen wird.

Bevor im Folgenden die konkreten Aussagen der Lehrkräfte zum interkulturellen Lernen im deutsch-französischen Erdkundeunterricht dargelegt werden, sollen hier zunächst einige grundlegende Gedanken und Positionen der Fachdidaktiken (der Geographie und der Fremdsprachen) zum interkulturellen Lernen in ihren Fächern und im bilingualen Unterricht vorangestellt werden.

3 Interkulturelles Lernen

Die Zielperspektive für interkulturelle Bildung und Erziehung wird mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet, die AUERNHEIMER (1998, S. 24) mit der Trias „Verständnis – Verstehen – Verständigung“ auf eine Formel bringt. Voraussetzung für diese Zielsetzung ist die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog, die Anerkennung von Andersheit und Verstehen voraussetzt und eines der anspruchsvollsten pädagogischen Ziele darstellt.

Die Umsetzung dieses Anspruchs erfordert laut AUERNHEIMER (1998, S. 24) das „offene Zugehen auf Gruppen mit anderer kultureller Orientierung und Menschen mit anderen Identitätsentwürfen, für die fremde Kulturelemente bedeutsam sind, die Anerkennung also anderer Orientierungssysteme und Identitätskonstrukte. Das impliziert die Überwindung von Vorurteilen bzw. ein Misstrauen gegenüber den eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata. Interkulturelles Lernen beginnt mit angeleiteter Selbsterfahrung und kritischer Selbstreflexion.“

3.1 Interkulturelles Lernen aus Sicht der Geographie- und der Fremdsprachendidaktik

Stellt man den Geographie- und den Fremdsprachenunterricht graphisch nebeneinander (s. Abb. 2), so erkennt man, dass der Fremdsprachenunterricht einen Teilbereich hat, der „in großer Nähe zur Geographie steht: die Landeskunde“ (KIRCHBERG 1993, S. 32)⁴. Das Zusammenspiel von Geographie und Fremdsprache bietet somit die Möglichkeit, Landeskunde und Raumanalyse nicht beziehungslos nebeneinander zu unterrichten, sondern durch die Landeskunde das geographische Leitziel „Raumverhaltenskompetenz“ zu unterstützen. KIRCHBERG (1998, S. 6) bezeichnet bilinguales Lehren und Lernen daher auch als „ein hervorragendes Beispiel für die erheblichen positiven Synergieeffekte einer nicht nur gelegentlichen Fächerverbindung“.

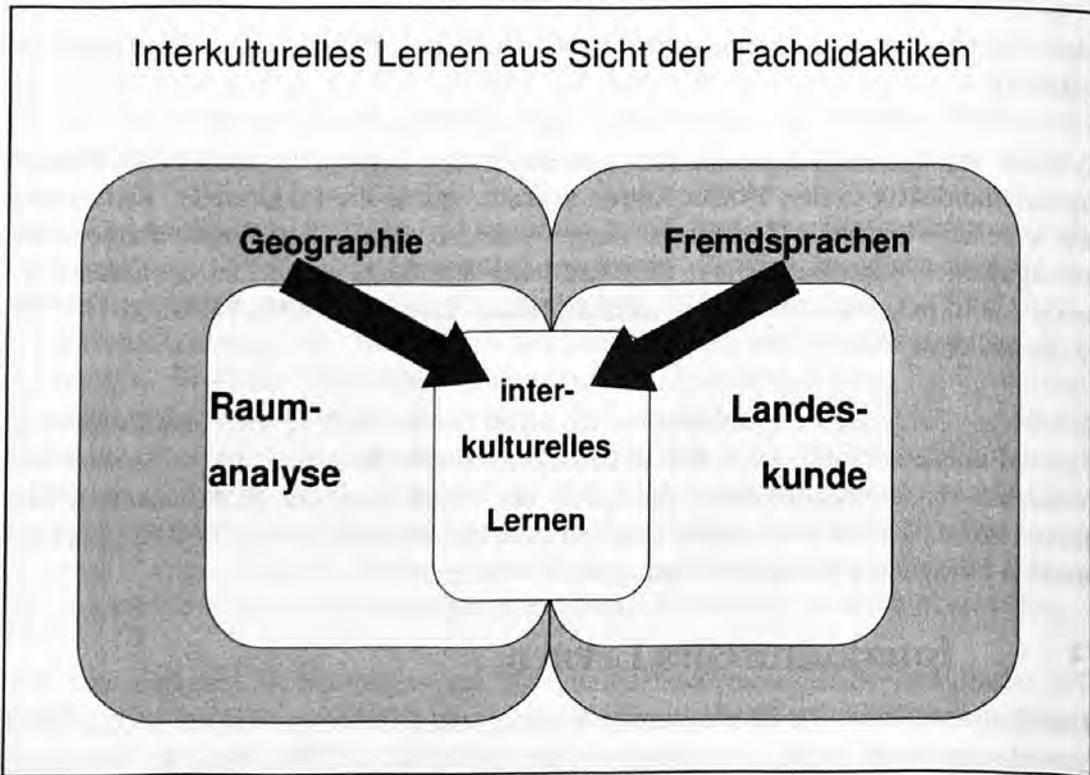


Abb. 2: Interkulturelles Lernen aus Sicht der Fachdidaktiken (eigener Entwurf nach KIRCHBERG 1993, S. 32)

Nun verdeutlicht diese Abbildung nicht nur die Affinität des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts mit ihren positiven Synergieeffekten, sondern sie weist auch auf die Blickwinkel hin, die von den einzelnen Fachdidaktiken auf das interkulturelle Lernen gerichtet werden. Dabei stellen sich die Fragen:

- Wie wird in dem jeweiligen Unterrichtsfach der Begriff „interkulturelles Lernen“ definiert und welche Diskussionen finden in den Fachdidaktiken zum interkulturellen Lernen statt?
- Was für ein Beitrag zum interkulturellen Lernen wird jeweils propagiert und wie vollzieht sich die methodische Umsetzung des interkulturellen Lernens im jeweiligen Fach?

Die Sicht der Geographiedidaktik auf interkulturelles Lernen lehnt sich an die pädagogischen Ansätze an (vgl. AUERNHEIMER 2002). Zielvorstellung interkulturellen Lernens im Erdkundeunterricht ist es, „fremdkulturelle Orientierungssysteme zu verstehen und dabei das eigene Orientierungssystem zu reflektieren, im günstigsten Fall auch Vorurteile abzubauen“ (HAUBRICH u.a. 1997, S. 82). ROHWER (1996, S. 5) unterstreicht zusätzlich die notwendigen Handlungskompetenzen, die im Rahmen des interkulturellen Lernens aktiviert werden müssen. Für sie ist interkulturelles Lernen „ein lebenslanger Prozess [...], [der] danach strebt, das spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns von Menschen anderer Kulturen zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und es im Umgang mit ihnen anzuwenden. Interkulturelles Lernen setzt eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems voraus“.

Die Lernziele bzw. Handlungskompetenzen „Anwendung“, „Verstehen“, „Reflexion“ etc. zeigen den hohen Anspruch des pädagogischen Ziels und verdeutlichen die Schwierigkeit der Überprüfung des Lernziels „interkulturelle Kompetenz“. Diese Schwierigkeit drückt ROTHER (1995, S. 5) aus, indem er interkulturelles Lernen als einen lebenslangen Prozess „mit ungewissem Ausgang“ bezeichnet.

Auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ist interkulturelles Lernen ein aktueller und häufig diskutierter Begriff (vgl. BAUSCH/CHRIST/KRUMM 1994; auch HU 1999). Die z. T. sehr kontroversen Meinungen reichen von „Das Lernen von Fremdsprachen *ist* interkulturelles Lernen“ (BLEYHL 1994, S. 9) und „Fremdsprachenunterricht *als Ausgangspunkt* für interkulturelles Lernen“ (MÜLLER 1994, S. 155) bis hin zu „Interkulturelles Lernen: *Auch noch* im Fremdsprachenunterricht?“ (GNUTZMANN 1994, S. 63; Herv. M.-B.).

Die Konnotation interkulturellen Lernens mit dem Fremdsprachenunterricht erfolgt besonders über den Faktor Sprache. Ihr wird im Lernprozess des interkulturellen Lernens eine bedeutende Rolle zugesprochen: So verschaffe sie dem Lerner die Möglichkeit, an der anderssprachigen Kultur teilhaben zu können und die Wahrnehmung der Schüler zu verändern. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht findet sich „[i]m Extrem [...] die Ansicht, dass jedes fremdsprachliche Lernen per se interkulturelles Lernen sei. Je nach Standpunkt kann diese Auffassung dazu veranlassen, den Begriff des Interkulturellen für alles zu reklamieren, was nicht die Vermittlung der

linguistischen Dimension von Sprache im engsten Sinne betrifft“ (GOGOLIN 2003, S. 99).

Sehr differenziert ist die Definition von ABENDROTH-TIMMER (2002, S. 377), die interkulturelles Lernen als „die unterrichtliche kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Wissen, Haltungen und Einstellungen bezüglich des Eigenen und des Anderen unter Bewusstmachung des Wechselspiels zwischen Kultur, Wahrnehmung, Identität und Sprache“ beschreibt. Die komplexe Ausweitung auf die Faktoren Kultur, Wahrnehmung, Identität und Sprache zeigt einen Standpunkt, der sich nicht auf die Sprache reduzieren lässt.

3.2 Der bilinguale Unterricht als „Sonderfall“

Besondere Bedeutung wird dem interkulturellen Lernen im bilingualen Unterricht zugesprochen, und zwar aus unterrichtsmethodischer Sicht und aus inhaltlicher Sicht.

Aus unterrichtsmethodischer Sicht stellt der bilinguale Unterricht nach KIRCHBERG (1993, S. 32) einen „Sonderfall“ dar, da in ihm die Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen erbracht werden muss: „Im bilingualen Unterricht sind die Dienstleistungen des Schulfaches Geographie für den fremdsprachlichen Unterricht besonders ausgeprägt: Es liefert die Inhalte, Themen und (begrenzt) auch Arbeitsweisen für eine besonders intensive Form des Sprachenlernens in der Schule. Dabei sollen auch die eigenen Zielsetzungen des sog. Sachfachs verwirklicht werden“ (KIRCHBERG 1993, S. 32). Diese Aussage lässt jedoch das *Primat* der gültigen Lehrplanvorgaben des Sachfaches außer Acht, so dass es besser hieße: Dabei *müssen* die eigenen Zielsetzungen des sog. Sachfaches verwirklicht werden (vgl. MINISTERIUM 1997, S. 14). Die mögliche Vernachlässigung der sachfachlichen Komponente wird erneut deutlich in KIRCHBERG's Aussage (1993, S. 32): „Bilingualer Unterricht bedeutet nämlich in erster Linie intensivierter und auf Sachfächer erweiterter Sprachunterricht“. Diese Ausführungen deuten darauf hin, dass das Verständnis der Zielsetzungen bilingualen Unterrichts mitentscheidend für die Bedeutungszuweisung interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht sein kann.

Explizit auf die Rolle interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht bezieht sich KIRCHBERG (1997, S. 244) in seiner Äußerung: „Bilingualer Erdkundeunterricht ist ein Beitrag zum interkulturellen Lernen“. Dabei stellt sich sogleich die Frage: Wodurch ist dieser Beitrag zum interkulturellen Lernen gekennzeichnet? Oder erweist sich bilingualer Unterricht als per se interkulturell? Als Begründung für den Beitrag des bilingualen Unterrichts zum interkulturellen Lernen nennt KIRCHBERG (1997, S. 244) den Faktor „Fremdsprache“, da sie „nicht nur als Kommunikationsmittel [dient], sondern sie verändert auch die Wahrnehmung. Als selbstverständliches Verständigungsmittel eingesetzt, öffnet sie neue Erfahrungsfelder. Ethnozentrische, v. a. deutsche Sichtweisen werden relativiert, eigene Vorurteile sichtbarer, der Umgang mit den Vorurteilen und Sichtweisen anderer toleranter“. Mit dieser Aussage wird der Beitrag des interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht auf die

Sprache reduziert. Weitere Faktoren, die interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht ermöglichen (können), werden nicht genannt.

Nach der Darlegung dieser theoretischen Ausführungen zum interkulturellen Lernen aus Sicht der beteiligten Fachdidaktiken stellt sich die Frage, ob – und wie – interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht von den Lehrkräften wahrgenommen wird, welche Rolle es für sie spielt und anhand welcher Medien sie es in ihrem Unterricht vermitteln. Bevor ich auf diese Fragen eingehe, möchte ich zunächst die Zielsetzungen und den forschungsmethodischen Rahmen, in dem u. a. dieser Fragestellung nachgegangen wird, aufzeigen.

4 Das Forschungsprojekt

4.1 Fragestellungen und Zielsetzung

Zielsetzung meiner Studie ist es, dem sowohl in der fachdidaktischen Literatur als auch von bilingual unterrichtenden Lehrkräften beklagten Materialdefizit bzw. dem „Problem“ der Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien (FINKBEINER 2002, S. 17) für den bilingualen Unterricht nachzugehen. Dieser Zielsetzung folgend

- erhebe ich die verfügbaren Materialien für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht, die von verlaglicher und/oder institutioneller Seite angeboten werden und die sich in Lehrerhand befinden.
- erfasse und interpretiere ich, welche Printmedien (Schulbücher, Kurshefte/selbsterstellte Arbeitsblätter) von den Lehrenden verwendet werden und welche Entscheidungen die Lehrkräfte bei der Auswahl beeinflussen. Dabei soll besonders die Rolle von Schulbüchern im bilingualen Erdkundeunterricht definiert werden.
- erfasse und interpretiere ich die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Möglichkeiten und Probleme bei der Arbeit besonders mit Schulbüchern, Kursheften und eigenen Arbeitsblättern im bilingualen Erdkundeunterricht.

Aus den gewonnenen Ergebnissen sollen schließlich Handlungskonsequenzen abgeleitet werden, die als Unterstützung bei der Materialauswahl und -nutzung im bilingualen Erdkundeunterricht sowohl von universitärer, ministerieller oder verlaglicher Seite gegeben werden können. Im Rahmen dieser übergeordneten Fragestellungen ist die Rolle des interkulturellen Lernens bei den Auswahlkriterien für die verwendeten Materialien einzuordnen. Dabei interessieren u. a. die verschiedenen Positionen zum interkulturellen Lernen im deutsch-französischen Erdkundeunterricht aus Lehrersicht: Welche Einstellung haben die befragten bilingual unterrichtenden Lehrkräfte zum interkulturellen Lernen? Wie setzen sie diese in ihrem Unterricht um?

4.2 Methodik der Studie

Um die Forschungsfragen der gesamten Arbeit zu bearbeiten, wurde eine zeitlich aufeinanderfolgende Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung gewählt, um so die „Synergien und gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten der beiden Methodenstränge“ (ROLFES 2002, S. 54) zu nutzen. Da es primär darum geht, die

Handlungsmuster der Lehrkräfte bezüglich ihrer Arbeit mit Schulbüchern und Kursheften im bilingualen Erdkundeunterricht zu erfassen und zu interpretieren, leitet die qualitativ orientierte Methodik die explorativ-interpretative Studie ein. An die qualitative Phase schließt eine quantitative Phase an, bei der es um die quantitative Erfassung unterschiedlicher Handlungstypen und einer repräsentativen Aussage zu den verfügbaren sowie verwendeten Materialien und deren Einsatzmöglichkeiten geht.

Forschungsphase I: Die qualitative Studie

Die Kombination der Forschungsmethoden wurde so gewählt, dass zunächst im Rahmen der qualitativen Studie leitfadengestützte Interviews in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt wurden. Die Wahl fiel auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, da mit diesen beiden Bundesländern die zwei in Deutschland vertretenen Typen bilingualer Bildungsgänge vertreten sind, die sich in ihrer organisatorischen Struktur voneinander unterscheiden: die additive und die integrative Form bilingualen Lehrens und Lernens.⁵

Bei der Stichprobenauswahl wurden aus der Gesamtzahl der Schulen mit bilingua-lem deutsch-französischem Unterricht der beiden Bundesländer Schulen mit jeweils entsprechendem Profil ausgewählt, so dass eine möglichst differenzierte Merkmalsverteilung erreicht werden konnte. Die in die Befragung eingegangenen Schulen wurden ausgewählt nach dem Jahr der Einrichtung des bilingualen Bildungsgangs (Schulen mit bereits langjähriger Erfahrung/Schulen mit zeitlich geringerer Erfahrung) und dem Vorhandensein eines CDI („Centre de documentation et d'information“: einem Medienraum, wie er auch in Frankreich in den meisten Schulen existiert). Über diese Auswahl wurde mit insgesamt 18 Lehrkräften (9 NRW, 9 RLP) ein jeweils ca. 60-minütiges Interview geführt.

Die laufende Auswertung der qualitativen Studie erfolgt computergestützt mithilfe des Programms MaxQDA (KUCKARTZ 2001). Dieses Programm stellt eine große Hilfe bei der Codierung und Textzuordnung dar. Im ersten Schritt werden die Interviews einer Einzelfallanalyse unterzogen, in der jedes einzelne Interview mit einem System thematischer Kategorien versehen wird (unter die u. a. das interkulturelle Lernen fällt). Die anschließende Themenanalyse, unter die die Zusammenstellung und Interpretation aller Textsegmente fällt, die dem gleichen Code zugeordnet sind, ermöglicht die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Codes.

Aus den Kategorisierungen und Strukturierungen (vgl. ROLFES 2002, S. 58) sollen im Anschluss Typen entwickelt werden, die die jeweiligen Handlungsmuster (vgl. FLICK 1995, S. 167; KELLE/KLUGE 1999, S. 75) der Lehrkräfte aufzeigen. Diese Typen können „heterogene Untersuchungsbereiche und differenzierte Handlungsmuster angemessen identifizieren und strukturieren [...] [und somit] helfen, Hypothesen zu generieren, Theorien zu entwickeln und Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren“ (HAAN u. a. 2001, S. 10 f.). Aus den in der qualitativen Studie gewonnenen Ergebnissen werden dementsprechend empirisch generierte Hypothesen abgeleitet, die in der anschließenden quantitativen Studie überprüft werden sollen.

Forschungsphase II: Die quantitative Studie

Nach der Auswertung der qualitativen Daten werden einzelne Aspekte ausgewählt und in einen standardisierten Fragebogen (mit teilweise offenen Fragen) eingeführt. Dieser Fragebogen wird an sämtliche Lehrkräfte des deutsch-französischen Erdkundeunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz verschickt. Auch wenn die Probandenanzahl von ca. 80 bilingual unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern als gering gilt und über die Anzahl nicht repräsentativ erscheint, so kann m. E. die Repräsentativität durch den Charakter einer Vollerhebung weitestgehend geleistet werden. Es ist davon auszugehen, dass die Rücklaufquote sehr hoch ausfallen wird, da bereits im Rahmen der qualitativen Studie eine äußerst große Bereitschaft zur Kooperation von Seiten der Lehrkräfte und der Schulleitungen gezeigt wurde.

5 Erste Forschungsergebnisse

Da sich die Gesamtstudie mit Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht beschäftigt, soll im Folgenden aufgezeigt werden, in welchem konkreten Zusammenhang während der Interviews das interkulturelle Lernen thematisiert wurde (Abb. 3).

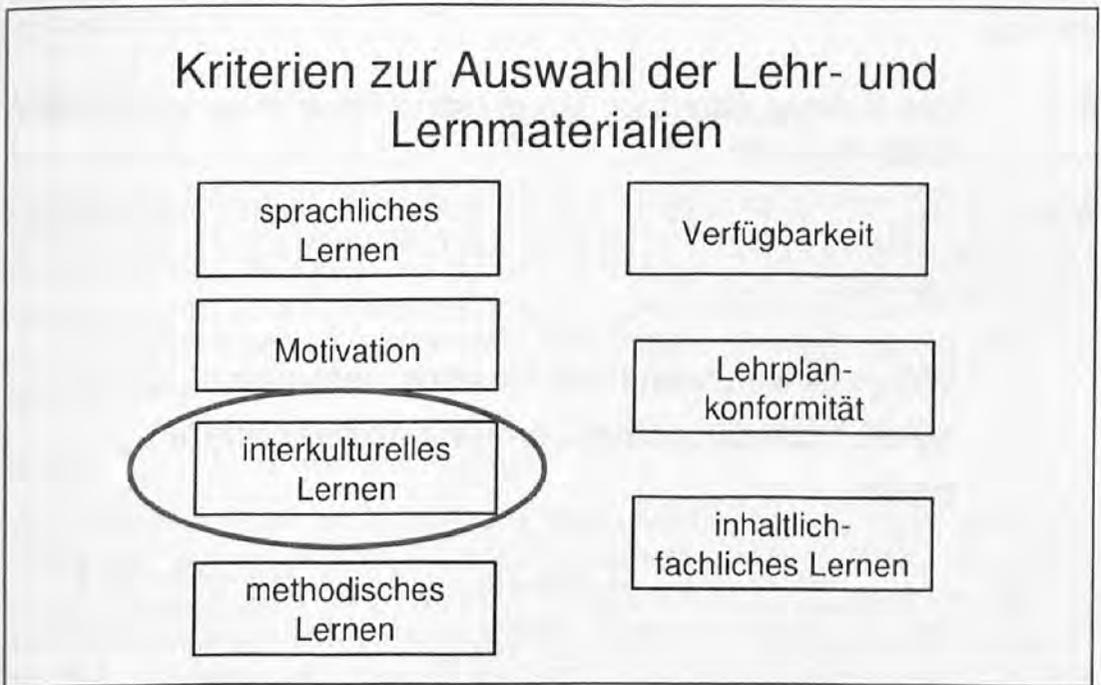


Abb. 3: Kriterien zur Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien im bilingualen Geographieunterricht

Im bilingualen Unterricht bieten sich im Rahmen des Einsatzes von Printmedien folgende Materialien an: französische Erdkundebücher, deutsche Erdkundebücher, speziell für den bilingualen Unterricht entwickelte Kurshefte oder selbsterstellte Arbeitsblätter. Um die Kriterien der Lehrkräfte bei der Auswahl entsprechender Materialien zu erheben, habe ich die Lehrkräfte diese im Interview darlegen lassen. Während der Erarbeitung des Forschungsdesigns konnten in informellen Gesprächen insgesamt sieben Kriterien erhoben und aufgelistet werden, so dass diese auf einzelnen

Karten zu den Interviews mitgebracht wurden. Die Aufgabe der Lehrkräfte bestand darin, mir ihre Auswahlkriterien der Materialien für den bilingualen Unterricht zu begründen.

Kamen wir somit im Rahmen des Interviews auf das interkulturelle Lernen zu sprechen, habe ich den Lehrerinnen und Lehrern folgende Fragen gestellt:

- WAS verbinden Sie mit dem Begriff „interkulturelles Lernen“? (Das Ziel dieser Frage war, die spontanen Assoziationen zu interkulturellem Lernen und die damit verbundene Bedeutung aus Lehrersicht zu erfassen.)
- WO (= in welchem Ihrer Unterrichtsfächer) spielt interkulturelles Lernen eine (besondere) Rolle?
- WARUM spielt interkulturelles Lernen dort eine (besondere) Rolle?
- WIE vermitteln Sie interkulturelles Lernen? (Dabei lag der Fokus auf dem Aspekt, welche medialen Möglichkeiten (apersonal und/oder personal) die Lehrkräfte zur Vermittlung interkulturellen Lernens sehen.)

Da es sich hier um erste Ergebnisse der laufenden Auswertung handelt, gehe ich im Folgenden nur auf die Fragestellungen „WO spielt interkulturelles Lernen eine (besondere) Rolle?“ und „WIE vermitteln Sie interkulturelles Lernen im Unterricht?“ näher ein.

5.1 Der Beitrag einzelner Unterrichtsfächer zum interkulturellen Lernen

Auf die Frage: „WO (= in welchem Ihrer Unterrichtsfächer) spielt interkulturelles Lernen eine (besondere) Rolle?“ konnten aus den Interviewaussagen bisher drei Positionen herausgearbeitet werden:



Abb. 4: Positionen der Lehrkräfte zum Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zum interkulturellen Lernen

Mehrere Lehrkräfte legten dar, dass sie interkulturelles Lernen besonders mit dem Französischunterricht in Verbindung bringen (Begründungen siehe 5.2). Bei einer anderen Lehrkraft wurde deutlich, dass sie interkulturelles Lernen besonders dem regulären Erdkundeunterricht zuspricht. Der größte Teil der Lehrkräfte sprach sich für eine besonders große Rolle des interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht aus.

Diese Ergebnisse dienen primär der Erfassung der unterschiedlichen Positionen der Lehrkräfte und sollen nicht vor dem Hintergrund einer quantifizierenden Verteilung gesehen werden. Besonders wichtig sind daher die Begründungen und Rahmenbedingungen, die zu den drei o. g. Positionen geführt haben. Die Begründungen bezogen sich i. d. R. auf die mediale Umsetzung interkulturellen Lernens im Unterricht.

5.2 Die mediale Umsetzung interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht

Bei den Interviewaussagen zur Frage, wie interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht vermittelt würde, konnten insgesamt vier übergeordnete Faktoren herausgezogen werden.⁶

5.2.1 Die Sprache

Wie eingangs beschrieben, wird der Faktor „Sprache“ beim interkulturellen Lernen sowohl aus fremdsprachendidaktischer als auch aus geographiedidaktischer Sicht stark betont. In den Interviews wurde der Faktor „Sprache“ v. a. mit sprachlichen Schwierigkeiten bezüglich der Nutzung authentischer zielsprachiger Materialien thematisiert. Im Rahmen des interkulturellen Lernens wurden sprachliche Aspekte i. d. R. nicht explizit aufgegriffen. Empirisch belegte Aussagen können daher hier nicht herangezogen werden.

5.2.2 Personale Medien

Als weiteres Medium zur Vermittlung interkulturellen Lernens wurde der Faktor „Personen“ genannt. Mehrere Lehrkräfte betonten die eigene Rolle als Lehrende mit einem entsprechenden biographischen Hintergrund (i. d. R. große Affinität zu Frankreich; sehr gute bis muttersprachliche Kenntnisse der französischen Sprache; längere Auslandsaufenthalte, z. T. mit Unterrichtserfahrung in einem zielsprachigen Land etc.).

Auf die Frage, wie sie interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht vermittele, antwortete daher eine muttersprachlich französische Lehrkraft: „Das ist unerschwinglich über meine Person, weil ich einen anderen Ansatz habe. Methodisch manchmal auch, weil die deutsche und die französische Geographie nicht ganz parallel laufen, wobei wir hier die Lehrpläne von Rheinland-Pfalz beachten müssen. Wir sind hier in Rheinland-Pfalz und nicht in Frankreich. Und indem ich auch exemplarisch auf diese Unterschiede manchmal aufmerksam mache.“ (Interview 05). Interkulturelles Lernen findet nach Meinung dieser Lehrkraft über die eigene Person als Lehrkraft statt, deren Denken und Handeln von den Schülerinnen und Schülern

in interkultureller Weise wahrgenommen werden kann. Als bedeutender Punkt wird im o.g. Zitat die Notwendigkeit der Bewusstmachung hervorgehoben („indem ich [...] exemplarisch auf diese Unterschiede manchmal aufmerksam mache“).

Die Zusammensetzung der Schülerpopulation als ein weiteres personales Medium zur Vermittlung interkulturellen Lernens beschreibt eine andere Lehrkraft, für die interkulturelles Lernen im *regulären* Erdkundeunterricht eine besondere Rolle spielt: „Interkulturelles Lernen [...] Gut, da mehr fast, fast noch mehr groß geschrieben, weil wir also Klassen haben mit sehr vielen ausländischen Kindern. Wir haben also wirklich über die ganze Welt Kinder im Unterricht. Und insofern kann man *da* wirklich interkulturell schön arbeiten. [I: Dann spielt also das interkulturelle Lernen für Sie im deutschen Erdkundeunterricht 'ne größere Rolle?] Für mich eigentlich ja. Im bilingualen Unterricht sitzen allgemein nur Kinder, die haben keine richtigen Erfahrungen; vielleicht haben die 'n Buch gelesen, die alle Frankreich nicht kennen sozusagen. Während eben in meinen deutschen Klassen teilweise Kinder sitzen, die aus diesen Ländern kommen.“ (Interview 07)

Diese Lehrkraft sieht die Chance eines gemeinsamen interkulturellen Lernens in einer kulturell heterogenen Schülerpopulation. Interkulturelles Lernen wird ihrer Meinung nach besonders durch die sprachlich und kulturell heterogene Lerngruppe gefördert, die aus ihrer Erfahrung im regulären Erdkundeunterricht eher gegeben ist als im bilingualen Erdkundeunterricht. Hypothetisch gälte demnach, dass interkulturelles Lernen durch kulturell heterogene Schülerpopulationen eher im regulären Erdkundeunterricht verwirklicht werden kann. Die Vermittlung interkulturellen Lernens über die besondere Affinität der Lehrkraft zum Zielsprachenland ist dagegen besonders im bilingualen Erdkundeunterricht gegeben.

5.2.3 Direkte Kontakte

Die Aussagen zur Bedeutung von personellen Einflüssen auf interkulturelles Lernen leiten fließend über zum Aspekt der direkten Kontakte durch Schüleraustausche, längere Auslandsaufenthalte oder Betriebspraktika im französischsprachigen Ausland. Aus Sicht der Lehrkräfte wird diesen direkten Kontakten eine sehr große Bedeutung für interkulturelles Lernen beigemessen: „Da verbinde ich natürlich eigentlich ganz stark den Französischunterricht mit. [...] Und wir fahren nach Paris in den Austausch. Also von daher kann ich interkulturelles Lernen gelockert grundsätzlich fallen lassen, weil das von selbst jetzt momentan eintritt in dieser Klasse. Und von daher spielt das hier in der Erdkunde keine große Rolle. Aber ansonsten ist das bei uns natürlich ein Thema: Einfach Verständnis wecken für ein anderes, für eine andere Kultur oder für eine andere Kulturleistung, die auch erbracht wird in einem anderen europäischen Land. Oder wenn wir in den Maghreb beispielsweise reingehen, würde ich da in dem Fall das hier [= interkulturelles Lernen] hoch einsetzen. Ich hab' auch einen Schüler, der hat eine lybische Mutter, und dann kommt der natürlich zum Zuge. Natürlich den Kindern immer ein anderes, Andersartigkeit zu vermitteln in einer positiven Konnotation. [I: Aber das hatten Sie ja gesagt, das ist also jetzt nichts Spezifisches, was Sie nur für den bilingualen Unterricht...] Also das ist im Französischunterricht automatisch drin, wenn man in 'n Austausch fährt. Da geht's nämlich los: ja, die Kinder [fahren] jetzt nach Paris. Jeder wird auf Familien verteilt

und da hat eine Familie ein Appartement von 24 Quadratmetern – das ist interkulturelles Lernen. Dass denen bewusst wird, dass man in Paris auf Studentenniveau wohnen muss und dass das Kind jetzt in dieser Familie nicht untergebracht werden kann. Und dass es dann vielleicht `ne Familie gibt, die auf 500 Quadratmeter wohnt in Paris und da müssen sie lernen und da lernen sie automatisch, das wird gar nicht thematisiert in dem Sinne.“ (Interview 03)

5.2.4 Authentische Lehr- und Lernmaterialien

Die meisten Aussagen zur Möglichkeit der Vermittlung interkulturellen Lernens im bilingualen Erdkundeunterricht beziehen sich auf den Faktor „authentische Lehr- und Lernmaterialien“ – so im Interview 10: „Ich find’, bilingualer Unterricht ist schon interkulturell. Es geht ja in den französischen Büchern, die wir als Medium haben, nicht nur darum, das Gleiche in `ner anderen Sprache zu lernen, sondern das ist `ne ganz andere Herangehensweise. Ganz anders nicht, aber zum Beispiel, dass Frankreich so ins Zentrum gestellt wird. Oder dass französische Bücher andere Schwerpunkte legen als deutsche“.

In diesem wie in weiteren Interviews wird den authentischen Materialien (Materialien, die für die Lernenden des Zielsprachenlandes konzipiert wurden) der Aspekt des interkulturellen Lernens zugeschrieben. Diese Vorstellung geht bei den Lehrkräften besonders einher mit einem Perspektivenwechsel, der auch als „anderer Blickwinkel“ beschrieben wird: „weil sie durch die französischsprachigen Materialien auch einen anderen Blickwinkel kriegen oder sehen einfach. Und bei manchen Themen ist dieser französische Blickwinkel ja ganz anders, was Entwicklungshilfe angeht, was Kommunismus angeht. Und so haben die einen ganz anderen Umgang damit. Manchmal auch schon ein Aha-Erlebnis für die Schüler.“ (Interview 01)

Die Betonung eines möglichen Perspektivenwechsels wird im folgenden Zitat eines Lehrers (Interview 06) mit möglichen methodischen Umsetzungsmöglichkeiten im bilingualen Unterricht beschrieben: „Ja, interkulturelles Lernen ist Fremdkultur kennen lernen und aus der Fremdkultur die eigene Wirklichkeit spiegeln. Und dann werden Methoden eingesetzt wie [...] Kontrastierung, Perspektivenwechsel usw. Ich mache, dass ich – hab’ ich jetzt noch in einer 13 gemacht – zwei Seiten aus dem französischen Schulbuch über’s Ruhrgebiet [I: Aus einem französischen Erdkundebuch?] – ja – und aus dem deutschen Erdkundebuch mal hab’ vergleichen lassen. Und dann finden sie ganz tolle Unterschiede in den Sichtweisen. Oder z. B. „le géant allemand“: Das Ruhrgebiet. [...] Also so Begrifflichkeiten über Strukturen, Darstellungsformen und so weiter. Das heißt also: Die Unterschiede rausarbeiten, aber auch die eigene Wirklichkeit, das Andere auch dann kritisch sehen“.

Die Möglichkeit der Kontrastierung zwischen einem deutschen und einem französischen Erdkundebuch wird auch in anderen Interviewaussagen genannt. Die Möglichkeit der Kontrastierung wird auf die verschiedenen Medientypen bezogen – von fremdsprachlichen Texten (und somit wieder der sprachlichen Komponente) bis hin zu visuellen Medien. Selbstverständlich kann der Einsatz (besonders) visueller Medien aus zielsprachigen Ländern auch im regulären Erdkundeunterricht vollzogen werden und dadurch auch dort interkulturelles Lernen fördern. Die generalisierende Argumentation, dass der Einbezug authentischer Materialien/Texte aus einem ande-

WIE vermitteln Sie interkulturelles Lernen im Unterricht?

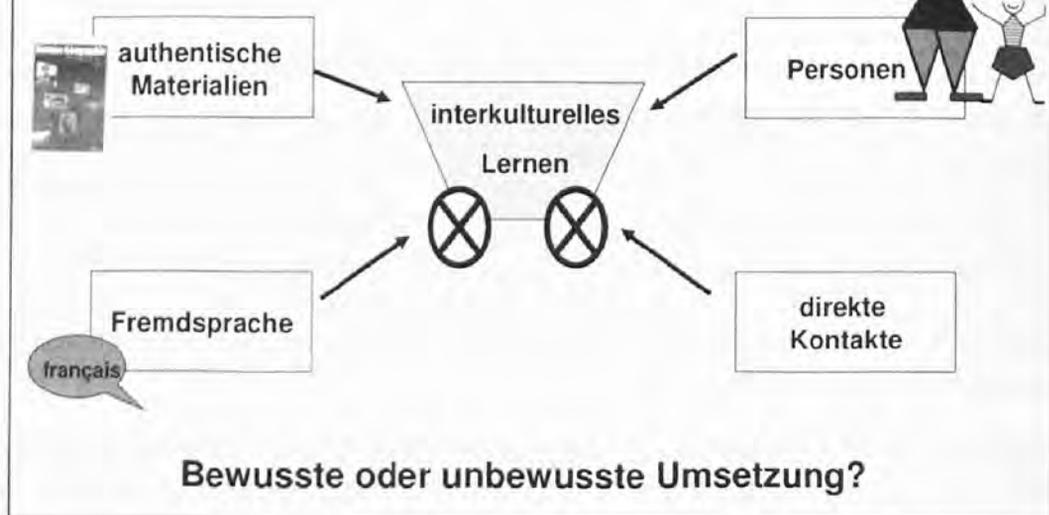


Abb. 5: Mediale Vermittlung von interkulturellem Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht

ren Land *grundsätzlich* auch im regulären Erdkundeunterricht möglich wäre, fokussiert sich meist auf bilinguale deutsch-englische Angebote. Der Einsatz englischer Texte im regulären Erdkundeunterricht bereitet i. d. R. keine gravierenden Schwierigkeiten. Nicht zu vergessen ist jedoch das mittlerweile existierende sprachlich vielfältige Angebot anderer bilingualer Bildungsangebote (deutsch-italienisch, deutsch-niederländisch, deutsch-spanisch, deutsch-griechisch oder deutsch-russisch), in denen der Einsatz zielsprachiger Materialien den Schülern sehr intensive interkulturelle Lernmöglichkeiten bieten kann.

Somit stellt sich die Frage, ob interkulturelles Lernen bereits „nur“ durch Kulturbeggnung, durch Sprache und durch das Arbeiten mit authentischen Lehr- und Lernmaterialien möglich ist (s. Abb. 5). Ein interessanter Aspekt ist dabei, ob die Lehrkräfte interkulturelles Lernen in ihrem bilingualen Unterricht sozusagen „automatisch“ und „nebenbei“ (unbewusst), oder mit spezieller Betonung (bewusst) umsetzen. Auf diese Fragestellung wird bei der weiteren Auswertung der Interviews noch eingegangen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass eine Bewusstmachung interkultureller Fragestellungen i. d. R. als notwendig gilt, da ansonsten bei lediglich quantitativ erhöhter Arbeit mit authentischen Materialien oder direkten persönlichen Kontakten vorhandene Stereotypen und Negativ-Bewertungen noch verstärkt werden können.

5.2.5 Differenzierte Sicht der Lehrkräfte

Insgesamt weisen die Aussagen der Lehrkräfte m. E. auf eine sehr differenzierte Sicht auf interkulturelles Lernen im bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht hin. Die Aussagen beziehen sich auf mehrere, z. T. verknüpfte Faktoren und

sind nicht auf den offensichtlichen Faktor Sprache reduziert. Es zeigt sich, dass sich die definatorischen Inhalte der sprachdidaktischen, geographiedidaktischen und pädagogischen Diskussion in den Lehreraussagen zum großen Teil wiederfinden. Diese Sensibilisierung für interkulturelles Lernen kann auf verschiedene Faktoren zurückgehen (Ausbildung, Fortbildungen, curriculare Rahmenbedingungen der Länder etc.).

In beiden in die Untersuchung aufgenommenen Bundesländern existieren curriculare Grundlagen zum bilingualen deutsch-französischen Geographieunterricht. Interkulturelles Lernen wird in Nordrhein-Westfalen in den Empfehlungen des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (MINISTERIUM 1997, S. 12) als einer von drei Aspekten unter dem Punkt „Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens“ aufgeführt und mit konkretisierten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten gefüllt (u. a. kontrastierende Betrachtungsweisen, Perspektivenwechsel und damit Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer etc.). Auch im Lehrplänenentwurf des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (MINISTERIUM 1996, S. 3) wird der interkulturelle Ansatz explizit aufgeführt und mit seinen Zielsetzungen benannt. Diese Tatsache spielt eine wichtige Rolle für die Ergebnisse, da somit davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkräfte mit der Zielsetzung und der Bedeutung des interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht zumindest durch diese Schriften bereits in Berührung gekommen sind.

5.3 Der „interkulturelle Perspektivenwechsel“

Auf die Frage, worin der mögliche größere Beitrag des bilingualen deutsch-französischen Geographieunterrichts zum interkulturellen Lernen liegt, möchte ich noch einmal auf die Möglichkeit des Perspektivenwechsels zu sprechen kommen.

Das Konzept eines Perspektivenwechsels ist im regulären Erdkundeunterricht fest verankert. Es kann umgesetzt werden durch das methodische Prinzip des „In-verschiedene-Rollen-Schlüpfens“ oder die Art des Fragens: „Aus welcher Sichtweise stammt eine Information?“ (RHODE-JÜCHTERN 1996). Während sich dieser Wechsel z. B. auf soziale, räumliche, zeitliche oder auch interkulturelle Aspekte bezieht und dazu führen soll, „die Differenzen von Geschlecht, von Rasse, von Wohlstand, von Klimazone und Wirtschaftslage, von Wohnviertel und Beruf, von Früher und Heute etc. als möglicherweise erhellend mitzudenken“ (RHODE-JÜCHTERN 1996, S. 4), steht im bilingualen Erdkundeunterricht besonders der Perspektivenwechsel auf kultureller und internationaler Ebene im Vordergrund. Gerade die verstärkte Möglichkeit zur kontrastierenden Betrachtung – oder der Betrachtung von Gemeinsamkeiten – beim Einsatz französischsprachiger Erdkundebücher kann zu einer verstärkten Reflexion und Änderung des eigenen Blickwinkels beitragen. Der „interkulturelle Perspektivenwechsel“ kann daher als ein Charakteristikum des zweisprachigen Sachfachunterrichts gesehen werden, auch wenn der Beitrag des regulären Erdkundeunterrichts zum interkulturellen Lernen nicht gering geschätzt wird.

M. E. ergeben sich im bilingualen Erdkundeunterricht quantitativ sowie qualitativ zusätzliche Chancen zur Förderung interkulturellen Lernens: *quantitativ* durch die häufigere Begegnung mit anderen Sichtweisen (über die Lehrperson, die authenti-

schen Materialien etc.) und damit eine größere Möglichkeit zum interkulturellen Perspektivenwechsel, *qualitativ* durch die besondere Möglichkeit, Aussagen von Individuen anderer Kulturen im Original zu lesen (ohne Übersetzung, die immer bereits eine Interpretation bedeutet). So bietet sich im bilingualen Unterricht z. B. besonders der Einsatz von authentischen oder erfundenen Biographien von Menschen u. a. aus französischsprachigen Entwicklungsländern in der Originalsprache an. Inhaltliche Dimensionen können dadurch mit einer deutlich größeren Authentizität vermittelt werden.

5.4 Verstärktes interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht?

Kommen wir nun zurück zur eingangs formulierten Frage: „Bilingualer Unterricht – eine andere unterrichtsmethodische Umsetzung des Sachfaches – und ein anderes interkulturelles Lernen?“ Im Rahmen der Interviews habe ich den Lehrkräften die Frage gestellt, ob interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht für sie eine größere Rolle spiele als im regulären Erdkundeunterricht. Meine Hypothese lautet: Aus Sicht der Lehrkräfte leistet der bilinguale Erdkundeunterricht einen größeren Beitrag zum interkulturellen Lernen als der reguläre Erdkundeunterricht. Aus meinen bisherigen Erkenntnissen ist deutlich geworden, dass das interkulturelle Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht zumindest genauso groß, wenn nicht aufgrund zusätzlicher Faktoren (vgl. 5.2) größer sein *kann* als im regulären Geographieunterricht. Das folgende Zitat einer Lehrkraft (Interview 18) verdeutlicht illustrativ diese Sichtweise: „Ich denke, im Bilingualen ist es [= das interkulturelle Lernen] mir wichtiger. Dadurch, dass ich natürlich schon eine andere Perspektive, eine andere Sprache, andere Materialien, Umgehensweise, hab’ ich das. Ich müsste es natürlich noch bewusst machen, weil sonst ist es den Schülern nicht bewusst, dass es sich jetzt um einen Teil von interkulturellem Lernen handelt.“

Allerdings muss festgehalten werden, dass der bilinguale Erdkundeunterricht aus Sicht einiger Lehrkräfte nicht per se als interkulturell angesehen wird. In den Lehreraussagen wurde betont, dass eine entsprechende methodische Umsetzung und Bewusstmachung notwendig ist, um das Lehrziel der interkulturellen Kompetenz zu erreichen. Dabei wurde deutlich, dass es sich bei der expliziten Berücksichtigung von interkulturellem Lernen bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Erdkundeunterricht um die „Kür“ handelt. Existentielle Aspekte wie ein Materialdefizit adressatengerechter Materialien wiegen bei der Materialauswahl deutlich mehr auf als das Lernziel „interkulturelles Lernen“.

6 Fazit

Die aufgeführten Aspekte, die zum interkulturellen Lernen im bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht beitragen (können), lassen sich abschließend in einer Grafik zusammenfassend darstellen (Abb. 6).

Die Umsetzung des interkulturellen Lernens in der Schule bedarf – sowohl im bilingualen als auch im regulären Erdkundeunterricht – der Öffnung der Schule für dieses Konzept (geöffnete Tür). Hineingetragen wird interkulturelles Lernen über die

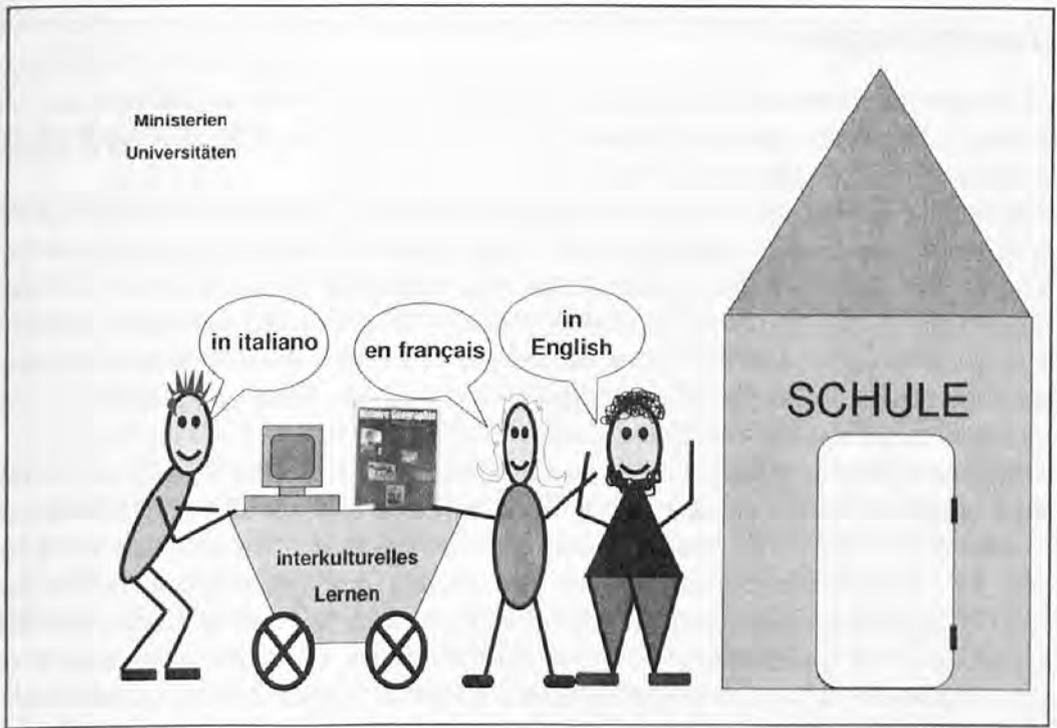


Abb. 6: Faktoren interkulturellen Lernens im schulischen Kontext

Lehrkräfte, die von ministerieller Seite dazu aufgefordert oder angeregt werden und von universitärer Seite dazu ausgebildet werden (Sonne/Sonnenstrahlen).

Ermöglicht und umgesetzt wird das interkulturelle Lernen im bilingualen Unterricht über die natürliche Anwendung der Fremdsprache, den Einsatz authentischer Bücher (oder Materialien), die authentische Nutzung des Internet (als zusätzlichem authentischen Materialpool für bilingual unterrichtende Lehrkräfte) sowie über den besonderen biographischen Hintergrund der bilingualen Lehrkräfte (Fakultas für Geographie und Französisch, Französisch als Muttersprache, längere Auslandsaufenthalte, Unterrichtserfahrungen im französischsprachigen Ausland, Besuch von Fortbildungen und Tagungen zum bilingualen Lehren und Lernen etc.).

Meiner Meinung nach „schlummern“ noch große Potenziale zur Verstärkung des interkulturellen Lernens im bilingualen Unterricht, die z. B. durch eine verstärkte Kooperation der Fachdidaktiken geweckt werden könnten. Bezogen auf den bilingualen Erdkundeunterricht bedeutet dies, dass besonders die Geographiedidaktik gefordert ist, sich mit ihren fachdidaktischen Erkenntnissen und Vorstellungen einzubringen – denn „die Sachfachdidaktiken werden in der Fremdsprachendidaktik kaum zur Kenntnis genommen“ (ABENDROTH-TIMMER 2002, S. 378). In der konkreten Ausbildungssituation leistet die Geographiedidaktik bereits einen großen Beitrag, wenn sie Studierende mit einer entsprechenden Fächerkombination auf eine bilinguale Ausbildungsmöglichkeit aufmerksam macht und diese fördert: z. B. durch einen Auslandsstudienaufenthalt im Geographischen Institut einer ausländischen Universität, durch Schulpraktika in Schulen mit bilinguaem Bildungsangebot oder über den Einbezug bilingual unterrichtender Lehrkräfte als Referenten in Didaktikseminaren.

Anmerkungen

- ¹ Im Folgenden verwende ich der Einfachheit halber den Terminus „Bilingualer Unterricht“. Hinweise zur begrifflichen Diskussion geben u. a. BREIDBACH (2003, S. 6) und HELBIG (2003, S. 179).
- ² Während in den meisten Veröffentlichungen von der „Zielsprache“ und der „Muttersprache“ der Schüler als Lern- und Arbeitssprachen im bilingualen Unterricht gesprochen wird, soll hier der Terminus „Muttersprache“ bewusst durch die „landesübliche Unterrichtssprache“ ersetzt werden. Aufgrund der heterogenen Schülerpopulationen in den Klassenräumen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Muttersprache bei allen bilingual unterrichteten Schülern gleich ist – und sich zudem auf das Deutsche beschränkt.
- ³ *Bilinguales Lernen = bikulturelles Lernen?* Die Sichtweise des bikulturellen Lernens reduziert das Kulturverständnis des bilingualen Unterrichts auf den Einbezug zweier Nationalkulturen und übersieht das Vorhandensein multikultureller Klassen. Die begriffliche und inhaltliche Ausweitung auf „interkulturelles“ Lernen trägt dagegen den realen Gegebenheiten deutlich mehr Rechnung. In der aktuellen Diskussion um bikulturelles und/oder interkulturelles Lernen wird verstärkt auf den Aspekt des transkulturellen Lernens aufmerksam gemacht, das „dort stattfindet, wo Schülerinnen und Schüler mehrerer Länder an einem gemeinsamen Projekt arbeiten. Dabei müssen sie im Grunde ihre bereits erworbene interkulturelle Sensibilität und ihr kulturelles Wissen einbringen bzw. werden sie erweitern können, sofern sie zu einer Reflexion angeleitet werden“ (ABENDROTH-TIMMER 2002, S. 378).
- ⁴ Der Begriff „Landeskunde“ weist im Fremdsprachenunterricht einen anderen Bedeutungsinhalt auf als im Erdkundeunterricht und darf nicht mit den geographischen Zielen und Inhalten der Länderkunde gleichgesetzt werden. „Landeskunde“ im Fremdsprachenunterricht beinhaltet sowohl geographische Inhalte als auch geschichtliche Aspekte des Landes, Bereiche des Alltagslebens, der Gesellschaft sowie politische Fragen u. v. m. Mit dem Aufkommen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik Ende der 1980er Jahre wandelte sich auch das Verständnis der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Während frühere Konzepte vor allem als Kulturkunde – mit hauptsächlich kognitiven Zielsetzungen – verstanden wurden, wurde nun der kommunikative Aspekt mehr betont und die Zielsetzung der interkulturellen Kompetenz trat hinzu (vgl. KIRCHBERG 1993, S. 32).
- ⁵ Dabei konzentriert sich die Ausübung der additiven Form lediglich auf Rheinland-Pfalz, während die anderen deutschen Bundesländer den integrativen Typ bilingualer Bildungsgänge praktizieren. Im additiven Typ des bilingualen Sachfachunterrichts wird das Sachfach sowohl von einem Zielsprachen-Muttersprachler als auch zusätzlich von einem muttersprachlich deutschsprachigen Lehrer erteilt. Die inhaltliche und sprachliche Arbeit wird unter diesen beiden Lehrern aufgeteilt. Neben dem bilingual erteilten Erdkundeunterricht wird so zusätzlich eine Geographiestunde in deutscher Sprache unterrichtet. Bei bilingualen Bildungsgängen des integrativen Typs unterrichtet eine einzige Lehrkraft das Sachfach inhaltlich und sprachlich integrativ (MÄSCH 1995, S. 338). Die Auswahl der Erhebungsräume NRW und RLP eröffnet somit die Möglichkeit, eine möglichst große Anzahl auch muttersprachlich französischer Lehrkräfte in die Befragung einzubeziehen.

⁶ Diese Ergebnisse stellen den Stand der laufenden Datenerhebung der qualitativen Studie dar (Mai 2003).

Literatur

- ABENDROTH-TIMMER, D. (2002): Interkulturelles Lernen durch bilinguale Module im Sachfachunterricht. In: *Französisch heute*, Jg. 33, H. 3. S. 376-387.
- AUERNHEIMER, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn. S. 18-28.
- AUERNHEIMER, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen (= *Interkulturelle Studien*, Bd. 13).
- BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- BLEYHL, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 9-20 (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- BREIDBACH, S. (2003): Bilingualer Sachfachunterricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht: tradierte und zukünftige Zuständigkeiten der Forschung. In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. Nürnberg. S. 6-23 (= *Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 37).
- CHRIST, H. (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 31-42 (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- ERNST, M. (1992): Bilingualer Sachfachunterricht. Ein Beitrag der Geographie zur internationalen Erziehung. In: *Geographische Rundschau*, Jg. 44, H. 11. S. 672.
- FINKBEINER, C. (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht*. Hannover.
- FLICK, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsinteresses. In: FLICK, U. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim. S. 147-173.
- GOGOLIN, I. (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen/Basel. S. 96-102.
- GNUTZMANN, C. (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 63-72 (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- HAAN, G. de u. a. (Hrsg.) (2001): *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung*. Opladen.
- HAUBRICH, H. u. a. (Hrsg.) (1997): *Didaktik der Geographie konkret*. 3. Neubearbeitung. München.

- HELBIG, B. (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen/Basel. S. 179-186.
- HU, A. (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 10, H. 2. S. 277-303.
- KANWISCHER, D./RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. Nürnberg. S. 53-72 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 35).
- KELLE, U./KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- KIRCHBERG, G. (1993): Die Bedeutung des Geographieunterrichts als Leistungsfach für andere Unterrichtsfächer. In: Geographie und Schule, Jg. 15, H. 84. S. 29-34.
- KIRCHBERG, G. (1997): Bilinguales Lernen. In: HAUBRICH, H. u. a. (Hrsg.): Didaktik der Geographie konkret. München. S. 244-247.
- KIRCHBERG, G. (1998): „Fächerübergreifender“ Geographieunterricht. Zu den Möglichkeiten, Formen und Grenzen des fachoffenen Lernens. In: Geographie und Schule, Jg. 20, H. 114. S. 2-8.
- KROSS, E. (2000a): Geographie. In: REICH, H.H./HOLZBRECHER, A./ROTH, H. J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen. S. 409-428 (= Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 20).
- KROSS, E. (2000b): Theorie und Praxis der „Interkulturellen Erziehung“ im Geographieunterricht. In: ESCHER, A. (Hrsg.): Ausländer in Deutschland: Probleme einer transkulturellen Gesellschaft aus geographischer Sicht. Mainz. S. 107-118 (= Mainzer Kontaktstudium Geographie, Bd. 6).
- KUCKARTZ, U. (2001): MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse. Berlin.
- MÄSCH, N. (1995): „Bilingualer Bildungsgang“. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen. S. 338-342.
- MEYER, C. (2003): Bilingualer Unterricht: Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik. In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Nürnberg. S. 25-44 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37).
- MINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): Lehrplanentwurf. Zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Französisch. Grünstadt.
- MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1997): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Frechen.
- MÜLLER, B.-D. (1994): Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. S. 155-164 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- MÜLLER, C. (2000): Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht. In: Geographie heute, Jg. 21, H. 181. S. 42-43.
- NIEKE, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen (= Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 4).
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996): Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. In: Praxis Geographie, Jg. 26, H. 4. S. 4-9.
- ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, Jg. 17, H. 141. S. 4-9.
- ROLFES, M. (2002): (Vor-)Wissen, Hypothesen und Kategorien in qualitativen Forschungsprozessen. In: KANWISCHER, D./RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. Nürnberg. S. 53-72. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 35).
- ROTHER, L. (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, Jg. 25, H. 7-8. S. 4-11.
- SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999): Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4.1.1999. Bonn.

Verständnis für fremde Völker

1	Einleitende Bemerkungen und Fragestellung.....	200
2	Geographiedidaktische Ansätze.....	201
3	Kulturelle Orientierungssysteme.....	202
4	Stufenmodell interkulturellen Lernens.....	204
5	Unterrichtsmodell.....	206
6	Untersuchungsergebnisse.....	208
7	Konsequenzen für den Geographieunterricht.....	209
	Literatur.....	212

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 199-213 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einleitende Bemerkungen und Fragestellung

Alltägliches Verhalten, Handeln und Lebensweisen von Menschen aus fremden Ländern werden oft vorschnell interpretiert, beurteilt, nicht selten verurteilt und führen in der Folge sehr leicht zu Stereotypen in Form von Aussagen über das Verhalten ganzer Völker. Besonders auffällig ist das „Unverständnis“ gegenüber Menschen aus sog. Entwicklungsländern, vor allem aus Afrika (der Einfachheit halber wird hier von „Afrika“ gesprochen, jedoch mit dem Bewusstsein, dass dies bei der Vielfalt afrikanischer Kulturen äußerst fragwürdig ist.), da Afrika ein Kontinent ist, dessen Bewohner oftmals ein von den Europäern sehr verschiedenes Verhalten bzw. unterschiedliche Handlungsmuster zeigen. Dieses für uns fremd wirkende Verhalten wird schnell missverstanden oder verurteilt. In vielen Fällen wird es sogar als minderwertig, rückständig oder weniger intelligent betrachtet. LÉVI-STRAUSS (1992), stellt fest, dass der Mensch, sobald er einer unerwarteten Situation gegenübersteht, alle kulturellen Formen, moralische, religiöse, gesellschaftliche und ästhetische, die am weitesten von denen entfernt sind, mit denen er sich identifiziert, schlicht und einfach ablehnt. Das Verständnis der Schüler für Fremde ist, auch in der Oberstufe, nicht zufriedenstellend erreicht.

Beispiele aus Schulen in Bayern (s. Abb. 1) belegen zum einen diese These, zeigen aber auch, dass sich an den Bildern und am Verständnis im Laufe der Schulzeit, also von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums, nicht viel ändert, obwohl der bayerische Lehrplan ein „vertieftes Verständnis für andere Völker und Kulturen“ fordert (KWMBI 1991, S. 1375).

<ul style="list-style-type: none">- dunkle Hautfarbe- viele sind Bauern- ernähren sich von Hirse und Mais- Krankheiten vermehren sich so schnell, dass viele Leute sterben <p>Grundschule, 4. Klasse, Oktober 2001</p>
<ul style="list-style-type: none">- viele Hungersnöte- Neger, halbnackt- komisches Essen- wohnen nicht in festen Behausungen- nicht so entwickelt- Stämme <p>Gymnasium, 8. Klasse, Juni 2000</p>
<ul style="list-style-type: none">- primitive Landwirtschaft- Stämme- Eingeborene- wenig entwickelt- Lehmhütten- arme Menschen <p>Gymnasium, 12. Klasse, Dez. 2001</p>

Abb. 1: Bilder über Afrika in den Köpfen bayerischer Schülerinnen und Schüler (eigene Untersuchungen, Juni 2000 – Dezember 2001)

Überlegungen hinsichtlich der Beurteilung von fremden Kulturen und einer Auseinandersetzung mit ihnen sind kein Novum. Gerade in Zeiten der Globalisierung und der zunehmenden Internationalisierung gewinnt diese Thematik besonders an Bedeutung.

2 Geographiedidaktische Ansätze

Die Geographiedidaktik setzt sich seit geraumer Zeit mit diesem Problem auseinander. Die bestehenden Vorschläge und Ideen lassen sich in vier verschiedenen, sich teilweise ergänzenden und nicht immer klar voneinander abtrennbaren Ansätzen zusammenfassen:

- Verständnis durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung,
- Verständnis durch Handlungsorientierung,
- Verständnis durch Begegnung,
- Verständnis durch Werteorientierung.

Durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung sollen die Schüler gefühlsmäßig erreicht werden. Dadurch rückt die fremde Lebenssituation näher in das Bewusstsein und den Bedeutungsraum der Schüler, sie sind so mehr motiviert, sich für fremde Menschen zu interessieren. Themen, die vorrangig die Emotionen der Schüler ansprechen, sind weniger der sozialen Kontrolle durch die Gesellschaft und damit auch weniger einer sozial anerkannten Wertung unterworfen. Die Schüler reagieren offen und neugierig, was günstige Wahrnehmungsvoraussetzungen für andere Themenbereiche schafft. In der Praxis werden hier vertraute Lebenszusammenhänge aufgezeigt, indem man etwa den eigenen Tagesablauf mit dem eines Kindes aus dem „fremden“ Land vergleicht, alltägliche Nahrungsmittel, die aus fremden Ländern kommen, thematisiert oder Einzelschicksale von Menschen aus anderen Ländern aufgezeigt. Es soll hier darauf geachtet werden, dass gerade die Normalität betont wird und der Fremde als rational handelndes und als entscheidungsfähiges Wesen gezeigt wird. Allgemein wird gefordert, dass die Erörterungen von der Makroebene auf die Mikroebene verlagert werden.

Da interkulturelles Lernen am aussichtsreichsten als soziales Lernen zu initiieren ist, das neben dem Wissenserwerb Raum bietet für die Entfaltung und Steuerung von emotionalen und handlungsorientierten Prozessen, scheint gerade der Aspekt der Handlungsorientierung sehr bedeutend. Nur so können sich Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit als zentrale Lernziele einer interkulturellen Erziehung entwickeln. Die Inhalte knüpfen wiederum an den Erfahrungen und Interessen der Schüler an. In der Praxis sind hier vor allem Projektstage beliebt, wobei jedoch die Gefahr besteht, die Handlungsorientierung nur auf eine Art handwerkliche Tätigkeit zu beschränken.

Ein weiterer Ansatz begründet sich in der direkten Kulturbegegnung als bester Ort für interkulturelles Lernen. In der Literatur und der Praxis lassen sich viele Unterrichtsbeispiele finden, die davon ausgehen, dass beispielsweise Gäste aus fremden Ländern im Unterricht zu mehr Offenheit, Respekt und Toleranz gegenüber Neuem und Fremden verhelfen können. Ebenso die Thematisierung nationaler Unterschiede

in einer Schulklasse, indem man zum Beispiel auf Feste, Bräuche, Religionen oder auf die Heimat ausländischer Mitschüler eingeht, soll den Schülern die Ziele interkulturellen Lernens vermitteln. Auch Studienreisen oder Schulpartnerschaften sollen der Erreichung dieser Ziele dienen. Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass weder die Einführung gemischt-kultureller Klassen noch die direkte Begegnung im Ausland oder der Gast im Klassenzimmer zwangsläufig zum Abbau ethnischer Stereotypen bzw. zum Aufbau von mehr Toleranz führten. In Gegenteil wurde häufig eher eine Verstärkung der vorhandenen Vorurteile registriert. So wird teilweise darauf hingewiesen, dass die virtuelle Begegnung (v. a. Internet, Video-Projekte, ...) sogar vorzuziehen sei, da die Schüler in ihrer gewohnten Umgebung bleiben können und somit der Kontakt mit dem Fremden behutsamer und stressfreier ist (THOMAS 1994, S. 231; OTTEN 1994).

Ein weiterer, wesentlicher Ansatzpunkt ist die Sensibilisierung und Erkenntnis kultureller Differenzen im Sinne von unterschiedlichen Wertvorstellungen. Es wird davon ausgegangen, dass Schüler fremde Kulturen nur dann verstehen, wenn sie ihre eigene Kultur verstehen. „Die Schüler sollen dazu angeleitet werden, die eigene biographiegebundene Wahrnehmung der Dritten Welt zu reflektieren. Der bewusste Umgang mit der eigenen Wertgebundenheit öffnet den Schülerinnen und Schülern den Blick für die Wahrnehmung der Menschen fremder Kulturen und befreit sie dabei gleichzeitig aus der Zwangsläufigkeit der eigenen unbewussten Selbstverständlichkeiten“ (TRÖGER 1993, S. 151). Die Schüler müssen ihre eigenen Vorurteile erkennen, bevor sie offen für das Verstehen und Respektieren von Fremden sind (ROHWER 1996). Um ihre eigenen Vorurteile zu erkennen, muss ihnen bewusst werden, wie ethnozentrisch ihre Wertungen sind. Durch Reflexion soll eine Distanz zu diesen eigenen sozial gelernten Wertungen geschaffen werden. „In dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren, können sie auch Fremdheit als solche aushalten“ (TRÖGER 1993, S. 152). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Art der Präsentation der Menschen in der Dritten Welt. Den Schülern soll das vernunftgeleitete, aufgeklärte Verhalten der fremden Menschen und die Tatsache, dass sie ihren eigenen Wertvorstellungen genügen, bewusst gemacht werden. Nur so können sie lernen, andere Einstellungen und Werte als gleichwertig anzuerkennen.

3 Kulturelle Orientierungssysteme

Um ethnozentristische Wertungen zu verstehen und vor allem zu akzeptieren, muss man zunächst deren Ursachen erfassen. THOMAS (1988, S. 82) geht davon aus, dass sich jede kulturelle Gruppe ein eigenes Regelsystem schafft, sogenannte Kulturstandards. Diese „Spielregeln“ setzen sich aus verschiedenen Elementen wie Einstellungen, Überzeugungen, Bewertungsprozessen, Erwartungen, Rollenverständnissen, Normen und Werten zusammen. Sie bestimmen das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln und werden von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und auch für andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen. Kulturstandards, die in einer Kultur besonders ausgeprägt und wichtig sind, können in einer anderen völlig fehlen oder zumindest von viel geringerer Bedeutung sein. Dieses Regelsystem wird über den Prozess der Sozialisation an die nachfolgende Generation weitergegeben. Wir übernehmen sie

genauso, wie wir die Sprache erlernen. „Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Standards beurteilt und reguliert“ (THOMAS 1993, S. 381).

Die individuellen und gruppenspezifischen Ausprägungen dieser Kulturstandards können innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs liegen, aber Einstellungen und Verhaltensweisen, die außerhalb dieser Toleranzgrenzen liegen, werden abgelehnt, teilweise sogar sanktioniert. Entspricht ein beobachtetes Verhalten z. B. den deutschen Kulturstandards von Pünktlichkeit, Höflichkeit, Sauberkeit u. ä., dann wird es als „normal“ und „richtig“ akzeptiert, weicht es unter Berücksichtigung gewisser Toleranzgrenzen davon ab, wird es als fremd, anormal, provokant u. ä. empfunden und bewertet. Verhaltensweisen, die in einer Kultur als wünschenswert angesehen werden, können in einer anderen Kultur durchaus als Fehlverhalten interpretiert werden.

Ein Beispiel (Abb. 2) zeigt, dass selbst einfache Gesten in einem anderen Land völlig missverstanden werden können. Einhundert Prozent der Schüler, denen dieses Bild gezeigt wurde, waren der Meinung, dass es sich hier um ein homosexuelles Pärchen handelt. Während tatsächlich in vielen Ländern das Händchenhalten als Zeichen von Liebe (unter Männern als Zeichen von Homosexualität) gewertet wird, gilt es in anderen Ländern jedoch als Zeichen großer Freundschaft und Respekt.

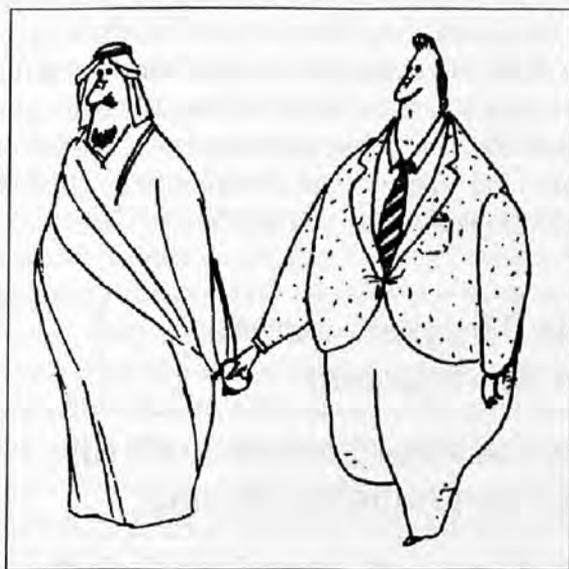


Abb. 2: Händchenhalten unter Männern – Zeichen von Homosexualität oder großer Freundschaft? (AXTELL 1998, S. 40)

In der Regel ist sich der Mensch der Funktionen und Einflüsse der Kulturstandards nicht bewusst (STAHL 1998, S. 78). Um andere Kulturen überhaupt verstehen bzw. Verständnis für deren Verhalten aufbringen zu können, ist es deshalb notwendig, Verhalten und Einstellungen im Kontext der anderen Kultur bzw. des anderen kulturellen Orientierungssystems zunächst zu erfassen und dann zu bewerten. Treffen zwei verschiedene kulturelle Regelsysteme aufeinander, so kann es zu zwei verschiedenen Wahrnehmungen von Wirklichkeit kommen. Ist sich der Mensch dann jedoch des Einflusses der Kulturstandards nicht bewusst, so wird sein Denken, Verhalten und Urteilen automatisch an den eigenkulturellen Standards ausgerichtet, was

zwangsläufig zu Missverständnissen und Konflikten führen kann. Verhaltens- und Reaktionsweisen der anderen werden auf der Basis des eigenen Orientierungssystems falsch interpretiert oder nicht verstanden. Bei der direkten Begegnung kommt es zum sog. „Kulturschock“ (MÜLLER/THOMAS 1991, S. 8). Aber auch bei der nicht-direkten Begegnung, wie etwa beim Lernen über fremde Kulturen im Erdkundeunterricht, kann es, wenngleich nicht zum Kulturschock, doch zu Vorurteilen und Abneigung gegenüber den Menschen dieser Kulturen kommen.

Hier setzt nach MÜLLER/THOMAS (1991) interkulturelles Lernen an. Für THOMAS (1988, S. 83) besteht interkulturelles Lernen darin, das der anderen Kultur „... spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden.“ Interkulturelles Lernen bedingt demnach neben dem Bewusstwerden und Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion der eigenen Kulturstandards.

4 Stufenmodell interkulturellen Lernens

Laut THOMAS (1993, S. 382) und FUNKE (1989) vollzieht sich interkulturelles Lernen nicht nur in interkulturellen Überschneidungssituationen, also in der direkten Begegnung, sondern auch bei vermittelten indirekten Erfahrungen. Dabei sind vier verschiedene Stufen des interkulturellen Lernens möglich bzw. nötig (Abb. 3). In der Literatur werden viele Bedingungen beschrieben, die erfüllt sein müssen, um kulturelle Überschneidungssituationen, zu denen man bedingt auch die Beschäftigung mit fremden Kulturen im Geographieunterricht zählen kann, bewältigen zu können. Nachzulesen sind diese zum Beispiel bei DINGES (1983), FURNHAM/BOCHNER (1986) und DINGES/BALDWIN (1996).

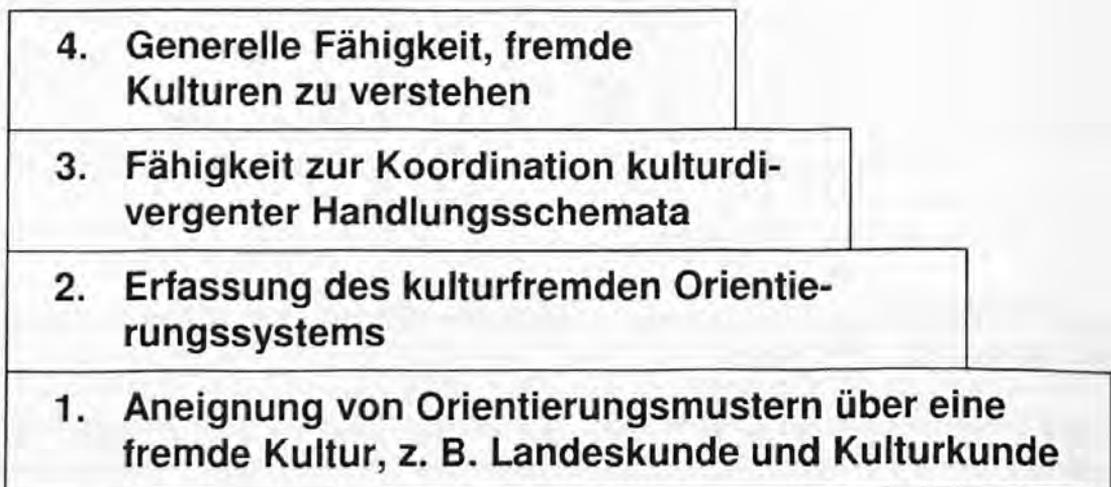


Abb. 3: Stufen interkulturellen Lernens (n. WINTER 1988)

Besondere Bedeutung findet das Konzept von TRIANDIS (1975). Für ihn ist die Fähigkeit zur „isomorphen Attribution“ eine der wichtigsten Voraussetzungen für interkulturelles Lernen und Handeln. Allgemein wird in der Psychologie „das Zuschreiben von Ursachen für ein bestimmtes Verhalten“ (MARKOWSKY/THOMAS

1995, S. 9) als „Attribution“ bezeichnet. Menschen beobachten das Verhalten anderer und bilden sich ein Urteil darüber, ob diese kompetent, naiv, machtgerig etc. sind. Um die Handlungsabsichten einer Person zu verstehen, muss man jedoch den Kontext verstehen, in dem Handlungen geschehen. Kultur leistet einen großen Beitrag zu diesem Kontext, weshalb es sehr wichtig ist, Wissen über die jeweilige Kultur zu haben, bevor man die Motivation eines anderen Menschen beurteilen kann. Die Ursachen für das fremdkulturelle Verhalten sind auf Grundlage des fremdkulturellen Orientierungssystems zu interpretieren. Der Lernende muss zu der Einsicht kommen: „Wenn ich in seiner Kultur aufgewachsen wäre und die Erfahrungen gemacht hätte, die er gemacht hat, dann würde ich genauso handeln wie er“ (TRIANDIS 1975, S. 41). Mit anderen Worten heißt das, dass der Lernende in der Lage sein sollte, das Verhalten eines Fremdkulturellen „so zu verstehen, wie es dem fremdkulturellen Orientierungssystem entspricht“ (LANGE 1994, S. 25). Im Modell interkulturellen Lernens nach WINTER (1988) könnte man diese isomorphe Attribution der dritten Stufe zuordnen: Nachdem das Wissen über die fremde Kultur und über deren Kulturstandards angeeignet worden ist, soll im nächsten Schritt die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Kulturstandards erworben werden.

Seit den 1960er Jahren wurden Untersuchungen durchgeführt, um herauszufinden, welche Kompetenzen man benötigt, um interkulturelle Überschneidungssituationen zu meistern und durch welche didaktischen Maßnahmen diese vermittelt werden können. Eine dieser Methoden ist der „Cultural Assimilator“ (LANGE 1994). Es handelt sich dabei um eine Trainingsmethode, die sich auf die Vermittlung von Erklärungs- und Begründungsmustern für häufig zu beobachtendes Verhalten aus Sicht der Menschen der anderen Kultur konzentriert. Methodisch ist der „Cultural Assimilator“ folgendermaßen aufgebaut: Dem Lerner werden verschiedene Fallbeispiele vorgesetzt, die eine typische, problematische Interaktion zwischen Mitgliedern der eigenen und einer fremden Kultur aufzeigen. Diese kritischen Situationen kommen dadurch zustande, dass ein Akteur sein Verhalten an Normen, Regeln und Bezugsmaßstäben orientiert, die dem anderen Partner nicht vertraut sind. Anschließend werden dem Lerner verschiedene Interpretationsmöglichkeiten für das Verhalten gegeben, aus denen er sich für eine, seiner Meinung nach zutreffende, entscheiden soll. Davon entspricht jedoch nur eine Erklärungsalternative der Interpretation der fremden Kultur, die anderen beinhalten Fehlinterpretationen, die typisch sind für Mitglieder der eigenen Kultur und auf Unkenntnis kultureller Einflussfaktoren, auf ethnozentrischem Denken oder Vorurteilen beruhen. Die Lösung ist nicht gleich ersichtlich, da aus der Sichtweise der eigenen Kultur verschiedene Interpretationsmöglichkeiten denkbar wären. Der Teilnehmer erhält einige Seiten weiter im Text eine Erklärung über die Richtigkeit seiner Entscheidung sowie eine Begründung, warum aus der Sicht der fremden Kultur diese Entscheidung adäquat, plausibel oder inadäquat ist. Diese Begründungen weisen auf bedeutsame kulturelle Unterschiede zwischen den beiden Kulturen hin. Untersuchungen haben ergeben, dass derartige Orientierungsprogramme „ein sehr hilfreicher Teil innerhalb längerfristiger Erziehungsmaßnahmen sein“ können (LANGE 1994, S. 16). So forderten ALBERT und TRIANDIS bereits 1988, interkulturelles Training für Schüler und Lehrer einzuführen.

5 Unterrichtsmodell

Auf der Grundlage des Stufenmodells nach WINTER, der kulturellen Orientierungssysteme nach THOMAS sowie der isomorphen Attribution nach TRIANDIS wurde daher ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe entwickelt und evaluiert, das sich aus vier Stunden zusammensetzt. Es ist in zwei Bereiche aufgeteilt. Der erste ist allgemeiner, eher theoretischer Natur. Der zweite Bereich konkretisiert die erworbenen Kenntnisse. Am Beispiel Afrikas werden sie vertieft und angewandt. Da der Unterricht für die Oberstufe konzipiert wurde, wurde davon ausgegangen, dass die erste Stufe interkulturellen Lernens nach WINTER als erreicht vorausgesetzt werden kann. Daher dient der erste Teil vor allem dazu, den Schülern im Sinne der Subjektwissenschaft (vgl. HELD 1994) die Notwendigkeit des Infragestellens der subjektiven Sicherheit des Verstehens bewusst zu machen. Hier sollen die Schüler zunächst erkennen, dass Menschen Dinge und Situationen unterschiedlich wahrnehmen und beurteilen. Unterstützt wird dies durch unterschiedliche Bedeutung von Gesten. Um die Probleme des Verstehens zwischen den Kulturen zu verdeutlichen, sollen die Schüler einen Einblick in die Theorie der zentralen Kulturstandards bekommen. Wichtig ist hier, dass den Schülern die Bedeutung des Ethnozentrismus in diesem Zusammenhang bewusst wird. Denn dadurch, dass die Menschen Situationen nur vor ihrem eigenen kulturellen Hintergrund, quasi durch ihre eigene „kulturelle Brille“ sehen und nur ihre eigenen Kulturstandards als Maßstab nehmen, werden Vorurteile verstärkt, Unsicherheiten hervorgerufen und Missverständnisse und Konflikte geschürt. Im Anschluss daran werden mögliche Ursachen und Gründe herausgearbeitet und die Bedeutung der Kulturstandards mit vielen Beispielen vertieft. Anschließend folgt das Einüben des Perspektivenwechsels bzw. isomorpher Attribution anhand von Auszügen eines „Cultural Assimilators“. Hierbei sollen die Schüler nun die Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der isomorphen Attribution erlernen. Dies wird mit den Schülern zunächst im Unterrichtsgespräch erarbeitet und im Folgenden vertieft und veranschaulicht. Anhand dreier Fallbeispiele eines Kulturassimilators sollen mit den Schülern eigene Kulturstandards reflektiert werden und fremde Attributionsmuster diskutiert werden.

In den beiden folgenden Stunden liegt der Schwerpunkt auf dem Vertiefen und Einüben von isomorpher Attribution. Die Schüler sollen sich zunächst Gedanken über mögliche unterschiedliche Kulturstandards anhand verschiedener Beispiele aus Ländern Afrikas machen und versuchen, diese fremden Handlungsschemata mit ihren eigenen zu koordinieren. Es ist in zwei Stunden keinesfalls zu leisten, „afrikanische Kulturstandards“ zu lernen, zumal man überhaupt nicht von gemeinsamen Kulturstandards in ganz Afrika sprechen kann. Es ist auch nicht das Ziel dieser Unterrichtseinheit, sämtliche Normen, Werthaltungen, Einstellungen oder Überzeugungen, die in Afrika bzw. verschiedenen Teilen Afrikas vorherrschen, zu vermitteln. Vielmehr soll den Schülern der Anstoß dazu gegeben werden, voreilige Beurteilungen von Menschen, zum Beispiel aus Afrika, zu hinterfragen. Dazu ist es notwendig, dass sich die Schüler zunächst das Bild, das sie selbst und andere von Menschen aus Afrika besitzen, bewusst machen. Aus Zeitgründen muss jedoch darauf verzichtet werden, dieses Bild ausführlich zu erarbeiten. Es werden vielmehr verschiedene „Bilder“ aus Voruntersuchungen diskutiert. Wie bereits erwähnt, zielen diese alle auf eine sehr negativ besetzte Vorstellung ab: Krankheiten, Hunger, Armut, Kata-

strophen, Hilflosigkeit, Faulheit, Leben nur in Hütten auf dem Land ... Diesen Bildern werden Darstellungen gegenübergestellt, die Länder Afrikas und deren Menschen in einem ganz anderen Licht zeigen. In diesen Materialien beschreiben Jugendliche aus Ländern Schwarzafrikas, wie sie sich und ihr Leben sehen. Diese Materialien werden bewusst sehr positiv und aus dem städtischen Leben gewählt, das dem der deutschen Schüler sehr ähnelt und ihren Vorstellungen von Afrika widerspricht. In einem Unterrichtsgespräch werden mögliche Ursachen für diese konträren Bilder erarbeitet. Es wird in diesem Zusammenhang zunächst auf die Darstellung Afrikas in Medien und Schulbüchern eingegangen. Ebenso wird während der Diskussion auf die Auswirkungen der Kolonialisierung, des Imperialismus, der Sklavenhaltung in den USA und der damit zusammenhängenden Geringschätzung von Afrikanern eingegangen.

Schließlich werden unterschiedliche Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Normen, also unterschiedliche Kulturstandards diskutiert. Mit diesem Schritt soll die zweite Stufe interkulturellen Lernens nach WINTER erfolgen, nämlich kulturfremde Orientierungssysteme zu erfassen. Hier soll jedoch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass nicht, so wie beim klassischen interkulturellen Training, sämtliche Kulturstandards erlernt werden sollen, sondern dass die Schüler ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturstandards bekommen und so vorschnelles Urteilen vermeiden. Als Unterrichtsmaterial hierzu dienen Texte, die für die Schüler befremdliche Situationen und Verhaltensweisen darstellen. Die Schüler sollen wiederum in Gruppenarbeit erörtern und diskutieren, welche möglichen Werte, Normen, Einstellungen oder sonstige Bedingungen hinter den auf sie fremd wirkenden Situationen stehen könnten. Auch hier werden in einer Plenumdiskussion die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen zusammengetragen.

Ein kurzer Ausschnitt aus dem Film „Kunst-Stücke/Das Fest des Huhnes“ (ORF, 12.06.1992) soll die isomorphe Attribution vertiefen. Methodisch dient hier das Mittel der Situationsumkehr. In diesem Film wird Österreich, das gleich zu Beginn mit Süddeutschland gleichgesetzt wird, aus Sicht einer afrikanischen Ethnologen-Gruppe erlebt, beschrieben und vor allem das Leben und Handeln der Einwohner („Ureinwohner“, „Eingeborenen“) bewertet und interpretiert. Durch die teilweise befremdliche und humorvolle Interpretation von für uns Alltäglichem aus afrikanischer Sicht werden die Schüler dazu angeregt, den Perspektivenwechsel nachzuvollziehen und kulturdivergente Handlungsschemata zu koordinieren, so wie es die dritte Stufe interkulturellen Lernens nach WINTER vorschlägt. Gleichzeitig soll durch diesen Filmausschnitt auch das eigenkulturelle Orientierungssystem reflektiert werden. Wenn es die Zeit erlaubt, ist es möglich, einen Teil des Filmausschnittes zunächst ohne Ton zu zeigen und von den Schülern vertonen zu lassen. Da dies aus deutscher Perspektive erfolgt, ist der Vergleich mit dem Originalton umso interessanter.

Stufe vier nach WINTER, nämlich die generelle Fähigkeit, fremde Kulturen zu verstehen bzw. sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden, kann im Rahmen dieser Unterrichtseinheit noch nicht erwartet werden. Man könnte sich jedoch durchaus vorstellen, sich diesem Ziel zu nähern, wenn Kulturstandards öfter im Erdkundeunterricht thematisiert und vertieft werden würden.

6 Untersuchungsergebnisse

Unterricht wurde an acht Gymnasien in Bayern durchgeführt und evaluiert. Durch Kontrollgruppen an jeder Schule sollten Drittvariableneffekte ausgeschlossen werden. Durch eine Vorher-Nachher-Messung können die Veränderungen in beiden Gruppen verglichen werden. Die Messung erfolgte in allen Fällen anhand standardisierter Fragebögen. Das Untersuchungsdesign der Hauptstudie zeigt die Abb. 4:

	t_1 Dezember 2000 – März 2001	t_2 je ca. drei Wo- chen nach t_1	t_3 Juni/Juli 2001
Treatmentgruppe 1-8	VT T	NT ₁ T	NT ₂ T
Kontrollgruppe 1-8	VT K	NT ₁ K	--

VT T = Vortest der Treatmentgruppe, direkt vor dem Treatment
 NT₁ T = Nachtest der Treatmentgruppe, direkt nach dem Treatment
 NT₂ T = zweiter Nachtest der Treatmentgruppe, zwei bis drei Monate nach NT₁ T

VT K = Vortest der Kontrollgruppe, zeitgleich zu VT T
 NT₁ K = Nachtest der Kontrollgruppe, zeitgleich zu NT₁ T , allerdings ohne Treatment

Abb. 4: Untersuchungsdesign der Hauptstudie

Zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe erkennt man in Verbindung mit durchgeführten Signifikanztests folgende Phänomene (s. Abb. 5):

- Zu Beginn der Untersuchung lassen sich keine Unterschiede zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe nachweisen.
- Die Treatmentgruppe weist am Ende einen signifikant niedrigeren Wert auf, die Kontrollgruppe hingegen einen signifikant höheren Wert als zu Beginn.
- Am Ende der Untersuchung unterscheiden sich Treatmentgruppe und Kontrollgruppe signifikant.
- Die Veränderungen in der Treatment- und Kontrollgruppe sind signifikant voneinander verschieden.

Weiter konnte in der Untersuchung festgestellt werden, dass der Lernfortschritt vom Ausgangsniveau abhängig ist. Das heißt je weniger Verständnis zum Zeitpunkt t_1 vorhanden war, desto größer ist das Verständnis zu t_2 . Das vorhandene Interesse der Schüler spielt keine Rolle, es wurde durch den Unterschied bei allen geweckt. Es konnte hinsichtlich des Ergebnisses kein Unterschied zwischen Grund- und Leistungskurs festgestellt werden (weder zum Zeitpunkt t_1 noch zu t_2), was die Schlussfolgerung nahe legt, dass es keinen Unterschied macht bzw. sich nicht auf das Verständnis für fremde Menschen auswirkt, ob das Thema intensiv behandelt wurde, wie es der Leistungskurs vorsieht, oder weniger intensiv wie in einem Grundkurs. Da auch kein Unterschied zwischen der 12. und der 13. Jahrgangsstufe festgestellt werden konnte, kann man darauf schließen, dass der bisherige Erdkundeunterricht nicht automatisch den Schülern zu mehr Verständnis für fremde Völker verhalf.

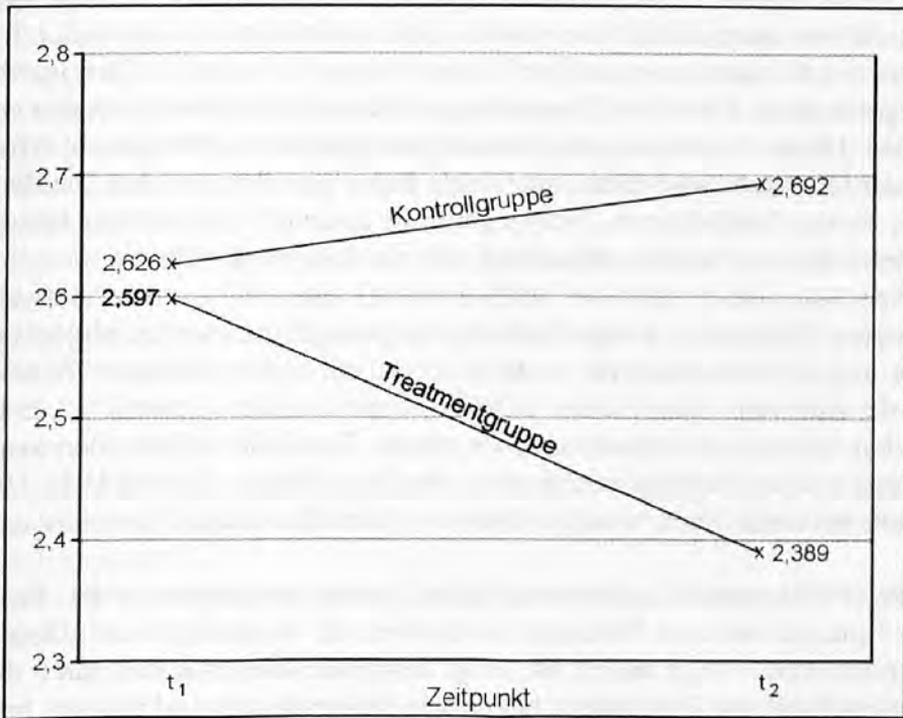


Abb. 5: Veränderung zwischen Treatmentgruppe und Kontrollgruppe. Querschnittsvergleich der korrigierten Mittelwerte (eigene Untersuchung)

Bemerkenswert ist außerdem, dass vor allem die männlichen Teilnehmer höhere Resultate erzielten, d. h. dass deren Werte, die zum Zeitpunkt t_1 höher lagen als bei den weiblichen Teilnehmern, und damit auf weniger Verständnis für Fremde deuten, im Vergleich dazu zum Zeitpunkt t_2 stärker gesunken sind. Der Unterricht scheint vor allem Schüler anzusprechen.

Vergleicht man außerdem die Schülerinnen und Schüler der Erdkundekurse (allesamt in der Treatmentgruppe) mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die Erdkunde abgewählt haben (allesamt in der Kontrollgruppe), so kann festgestellt werden, dass der traditionelle Erdkundeunterricht, zumindest wie er im Lehrplan für Gymnasien in Bayern verankert ist, die Schüler keineswegs zu mehr Verständnis für fremde Menschen und Kulturen erzieht. Die Mittelwerte der Treatmentgruppe (ausschließlich Schüler in Erdkundekursen) liegen zum Zeitpunkt t_1 zwar leicht unter denen der Kontrollgruppe (ausschließlich Schüler in anderen Kursen), der t-Test sowie der Wilcoxon-Test zeigen jedoch, dass dies keine signifikanten Unterschiede sind.

7 Konsequenzen für den Geographieunterricht

Es stellt sich die Frage, warum durch den Unterricht den Schülern offensichtlich mehr Verständnis für Fremde vermittelt wurde. Ein zentraler Aspekt der Unterrichtssequenz war, dass die emotionale Nähe, die immer wieder für den entwicklungspolitischen Unterricht gefordert wird, bewusst herausgenommen wurde. Durch emotionale Nähe soll eigentlich die fremde Lebenssituation in das Bewusstsein und den Bedeutungsraum der Schüler gerückt werden, um so die Schüler zu motivieren,

sich für fremde Menschen zu interessieren. Die Schüler sollen offen und neugierig reagieren. Diese emotionale Nähe wird in Unterrichtsbeispielen oft dadurch umgesetzt, dass den Schülern eine gewisse Verantwortung für andere aufgezeigt wird, indem die persönliche Nähe des Themas dargestellt wird. Beliebte Methoden sind hier Fallstudien. Dieser Ansatz mag vom Kindergarten bis hin zur Mittelstufe erfolgreich sein. In der Oberstufe wird diese emotionale Nähe vor allem bei den Schülern, aber auch bei vielen Schülerinnen überwiegend als „nervig“ empfunden. Die Schüler bauen vielmehr eine Art Abwehrhaltung auf, als dass sie das Thema an sich heranzulassen. Spontane Äußerungen der Schüler können dies untermauern. Auf dem Fragebogen zum Zeitpunkt t_3 wurden teilweise ungefragt Kommentare abgegeben wie: „Endlich mal ein Unterricht, der nicht so emotional verblendet war!“ Bezeichnend ist auch die Äußerung einer kleinen Schülergruppe nach dem Unterricht: „... und wir haben schon befürchtet, da kommt wieder so eine Tussi, die auf betroffen macht!“ In Gesprächen mit den Schülern wurde sehr deutlich, dass der Unterricht in der Oberstufe eine emotionale Sichtweise im Sinn von „betroffen machen“ ausblenden soll!

TRÖGER (1993) versteht „emotionale Nähe“ jedoch noch etwas weiter. Ihr geht es in erster Linie darum, eine Situation zu schaffen, die neugierig macht. Dass dies in der Oberstufe keineswegs anders ist, zeigt das große Interesse, das durch den Einstieg (unterschiedliche Bedeutung von Gesten in verschiedenen Ländern) hervorgerufen wurde. Die Schüler fanden das sehr informativ und interessant, was sich sowohl im Unterricht zeigte als auch in den Gesprächen im Anschluss und in den Kommentaren auf den Fragebögen. In diesem Zusammenhang kann die Bedeutung der Neugiermotivation durch optimale Inkongruenz zwischen aktuellen Informationen und beim Schüler bereits vorhandenem Wissen unterstrichen werden.

Der zentrale Aspekt des Unterrichts ist die Thematisierung kultureller Orientierungssysteme. Dass die Werteorientierung gerade im entwicklungspolitischen Unterricht eine große Rolle spielt, betonen u. a. auch TRÖGER (1993), KROSS (1992), NESTVOGEL (1991), HASSE (1990). TRÖGER (1993, S. 152) schreibt beispielsweise: „In dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren, können sie auch Fremdheit als solche aushalten“. Sie schlägt daher vor, mit Themen zu beginnen, die bei den Schülern wenig wertbesetzt sind, um eine „günstige Wahrnehmungsvoraussetzung für andere Themenbereiche“ zu schaffen. Die Schüler sollen „zum bewussten Umgang und zur reflektierten Bejahung der eigenen ethnozentrischen Wahrnehmungs- und Wertgebundenheit“ (TRÖGER 1993, S. 154) geleitet werden. Im vorangegangenen Unterrichtsbeispiel wurde dieser Aspekt der Thematisierung unterschiedlicher Werte vor allem in der zweiten Hälfte berücksichtigt.

Als wesentlich wird jedoch erachtet, dass die allgemeine Problematisierung unterschiedlicher Orientierungssysteme und zentraler Kulturstandards (TRIANDIS 1994) voransteht. In der Oberstufe (und spätestens dann) ist es wichtig, den Schülern zunächst allgemein zu vermitteln, dass in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Rollenverständnisse und Regeln gelten. Auch hier zeigten die Reaktionen der Schüler, dass durch die Vermittlung dieser Theorie vielen „ein Licht aufgegangen“ ist bzw. die Bedeutung erkannt worden ist. Einige Kommentare der Schüler, die unaufgefordert zum Zeitpunkt t_3 auf

die Fragebögen geschrieben wurden, belegen dies:

- „... gerade der erste Teil hat einen zuvor noch nicht angesprochenen Einblick verschafft.“
- „... viel Neues über andere Kulturen erfahren und Vorurteile so abgebaut...“
- „Ich werde jetzt versuchen, auf fremde Menschen besser einzugehen. Durch diese Art der Aufklärung wurden gewisse Unwissenheiten und Vorurteile abgebaut bzw. geklärt.“
- „... interessante Sachen über das Verständnis zwischen verschiedenen Völkern erfahren ...“
- „... einiges lernen konnte und viele Dinge klarer wurden, z. B. die Sachen aus Sicht der anderen zu sehen und zu wissen, wie andere Kulturen Europa sehen.“
- „... neue Aspekte, andere Sicht, interessante Darstellung ...“
- „... dazu gelernt, wie Menschen einander beurteilen.“
- „... viele unbekannte Sachen, europäische Sichtweise aufgezeigt, nachdenklich gestimmt ...“
- „... andere Perspektive, vieles dazu gelernt, z. B. Rücksichtnahme auf andere Kulturen ...“
- „... Verständnis der Vorurteile ...“
- „... man denkt wahrscheinlich immer von sich selbst, dass man ein toleranter und aufgeschlossener Mensch ist, aber man merkt doch, dass man immer noch Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Kulturen hat...“

Im zweiten Teil wurden die allgemein erworbenen Kenntnisse umgesetzt, indem zunächst allgemein die Bilder, die Schüler und Eltern von „Afrika“ haben, kritisch beleuchtet und ihre Ursprünge erklärt wurden. Es kommt hier nicht auf Vollständigkeit an, vielmehr sollen die Schüler Erklärungsversuche für uns fremdes Handeln vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lebensumstände und den sich daraus ergebenden Werten, Einstellungen, Rollenverständnissen geben. Aufgabe des Erdkundeunterrichts muss es also sowohl sein, nicht nur wie bislang die Lebensumstände aufzuzeigen, etwa durch Verweise auf naturgeographische und kulturgeographische Grundlagen und Zusammenhänge, sondern auch die Auswirkungen dieser Lebensumstände weitreichend zu diskutieren. Dies unterstreicht auch VAART (2001, S. 161), wenn er schreibt: „... the confrontation with these foreign cultural landscapes should not stop at the point of identification of physical characteristics and formal economic categories, such as subsistence farming, commercial farming, or informal service sector. It should also lead to discussion of motivations, perceptions, values, daily behavior patterns, constraints or material possessions of the people living in these places.“ Dabei sollte Wert darauf gelegt werden aufzuzeigen, wie ausgeklügelt die meisten Kulturen sich an den Lebensraum angepasst haben. Im Hinterkopf könnte dabei immer die Frage stehen, wie die Schüler sich verhalten würden bzw. zurecht kämen, würde man sie in diesem fremden Lebensraum aussetzen. Die Schüler erkennen so recht schnell, wie hilflos sie mit ihren „westlichen“ Qualifikationen wären und wie viel sie hierfür noch von den anderen lernen müssten!

Neben der erstmaligen Thematisierung der Kulturstandards wäre es sinnvoll, die daraus gewonnenen Erkenntnisse bei der Behandlung anderer Kulturen zu vertiefen. „Ausführungen über fremde Normen- und Wertesysteme können andere als unsere

eigenen Werte in den Mittelpunkt stellen und diese für gleichrangig erklären“ (LÜTKES/KLÜTER 1995, S. 66). Als Einstieg eignen sich auch hier die Bedeutung von Gesten, kulturelle Überschneidungssituationen, wie sie in Kulturassimilatoren zu finden sind, oder Auszüge aus sog. Kulturreiseführern, die immer populärer werden.

Natürlich kann eine derartige Erweiterung des Erdkundeunterrichts nicht als „Zaubertrick“ für das Verstehen Fremder gesehen werden. Einstellungen ändern sich nicht allein durch den Unterricht, sondern sind von vielerlei Faktoren abhängig. Im Bereich der Schule spielt hier u. a. zweifelsohne der Lehrer zum einen indirekt bzw. passiv als Vorbild eine große Rolle, zum anderen durch aktive Beeinflussungsmöglichkeiten im Unterricht gerade bei der Behandlung sog. „Dritte-Welt-Themen“. HEMMER/OBERMAIER (2002) haben in einer Untersuchung festgestellt, dass sowohl Referendare als auch Junglehrer die Bedeutung interkulturellen Lernens im Erdkundeunterricht als äußerst nachrangig betrachten. Neben der Betonung und Thematisierung kultureller Orientierungssysteme ist es daher wichtig, gerade die Lehrer in diesem Bereich zu sensibilisieren bzw. sie zu interkultureller Kompetenz zu befähigen.

Literatur

- AXTELL, R. E. (1998): *Gestures: The Do's and Taboos of Body Language Around the World*. New York.
- DINGES, N. (1983): *Intercultural Competence*. In: LANDIS, D./BRISLIN, R.W. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. Vol. I: *Issues in Theory and Design*. New York. S. 176-202.
- DINGES, N./BALDWIN, K. D. (1996): *Intercultural Competence: A Research Perspective*. In: LANDIS, D./BHAGAT, R.S. (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. 2. Aufl. Thousand Oaks. S. 106-123.
- FUNKE, P. (Hrsg.) (1989): *Understanding the USA. A cross-cultural perspective*. Tübingen.
- FURNHAM, A./BOCHNER, S. (1986): *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London
- HASSE, J. (1990): *Region als „Biogeographie“, Biogeographie als „Region“*. In: *Praxis Geographie*, Jg. 20, H. 4. S. 18-21.
- HELD, J. (1994): *Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte*. Hamburg.
- HEMMER, I./OBERMAIER, G. (2002): *Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie*. <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/MGF/Geographie/didaktik/Forschung/lehramtsausbildung>
- KROSS, E. (1992): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht – Ein Überblick über den Diskussionsstand*. In: KROSS, E./WESTRHENEN, J. von (Hrsg.): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht*. Nürnberg. S. 31-50 (= *Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 22) .
- LANGE, C. (1994): *Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“*. Göttingen.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1992): *Strukturelle Anthropologie II*. Frankfurt a.M.
- LIEBHART, E. H./LIEBHART, G. (1971): *Entwicklung einer deutschen Ethno-*

- zentrismus-Skala und Ansätze zu ihrer Validierung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Jg. 18. S. 447-471.
- LÜTKES, C./KLÜTER, M. (1995): Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. Münster/New York.
- MARKOWSKY, R./THOMAS, A. (1995): Studienhalber in Deutschland: interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg.
- MÜLLER, A./THOMAS, A. (1991): Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Saarbrücken/Fort Lauderdale (= Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme – Bulletin, Nr. 62).
- NESTVOGEL, R. (1991): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: NESTVOGEL, R. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragen "unseres" Verhältnisses zur dritten Welt. Frankfurt a.M. S. 85-112.
- OTTEN, H. (1994): Interkulturelle Jugendarbeit. In: OTTEN, H./ TREUHEIT, W. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Opladen. S. 17-30.
- ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, Jg. 17, H. 141. S. 4-9.
- STAHL, G. K. (1998): Internationaler Einsatz von Führungskräften. Oldenburg.
- THOMAS, A. (1988): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken. S. 77-99. (= Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) – bulletin, no. 58).
- THOMAS, A. (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen.
- THOMAS, A. (1994): Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: THOMAS, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen. S. 227-238.
- TRIANDIS, H. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim/Basel.
- TRIANDIS, H. (1994): Culture and Social Behavior. New York/St. Louis.
- TRÖGER, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken/Fort Lauderdale. (= Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) – bulletin, no. 186).
- VAART, R. van der (2001): „Other Cultures“ in School Geography: What Does Academic Geography Have to Offer? In: STÖBER, G. (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Hannover. S. 156-163 (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 106).
- WINTER, G. (1988): Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken. S. 151-178. (= Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) – bulletin, no. 58).

Interkulturelles oder antirassistisches Lernen? Eine exemplarische Schulbuchanalyse

1	Einleitung.....	216
2	Theorieansätze zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.....	216
3	Berücksichtigung der Theorieansätze in der Interkulturellen Erziehung	219
4	Implikationen der Interkulturellen Erziehung am Beispiel ausgewählter Problemkreise	221
4.1	Utilitarismus.....	221
4.2	Kulturalisierung	225
4.3	Paternalismus	227
5	Fazit	228
	Literatur	228

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 215-230 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Einleitung

Erziehung zur interkulturellen Verständigung und gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit erfreut sich nach wie vor einer großen Aufmerksamkeit. Diese Einigkeit und die schon zum Teil seit langem praktizierten Initiativen stehen jedoch in einem seltsamen Kontrast zu ihrem Ausgangspunkt: Rassistisch motivierte Übergriffe nehmen kaum merklich ab; dahinter stehende Gesinnungen finden immer neue Anhänger. Statt daher nach neuen Ideen und Konzepten in der Erziehungspraxis zu fragen, halten wir zunächst eine Beschäftigung mit den wissenschaftlichen Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus für notwendig. Denn eines ist klar: Der Erfolg einer antirassistisch motivierten (Erziehungs-)Praxis hat zumindest die Richtigkeit der zu Grunde liegenden Rassismusanalyse zur Bedingung. Umgekehrt werden sich mögliche Mängel der Rassismustheorie auch in darauf aufbauenden Konzepten der allgemeinen Pädagogik und ihrer Umsetzung in der fachlichen Praxis wiederfinden.

Auf dieser Überlegung basierte unsere Staatsexamensarbeit „Rassismusforschung und antirassistische Erziehung – erläutert am Beispiel aktueller Schulbücher für den Geographieunterricht“. In einem Dreischritt haben wir dort 1. versucht, das Spektrum aktueller Rassismusforschung zu erfassen und Mängel und Kritik offen zu legen, 2. die Bedeutung dieser Theorien und ihrer Mängel für antirassistische bzw. interkulturelle Ansätze der Pädagogik im Allgemeinen sowie der Geographiedidaktik im Besonderen nachzuzeichnen, um 3. die z. T. problematischen Konsequenzen dieser Ansätze für die unterrichtliche Praxis am Beispiel aktueller Erdkundebücher zu erläutern.

Eine den einzelnen Forschungsansätzen gerecht werdende Wiedergabe und Kritik ist hier allerdings nicht möglich. Gleiches gilt für die interkulturelle Erziehungsdiskussion in der Geographiedidaktik. Wir beschränken uns deshalb darauf, die von uns vorgenommene Differenzierung der Theorieansätze zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in drei unterschiedliche Perspektiven nachzuzeichnen, indem wir einige Kernelemente der Argumentation herausstellen und auf ihre Problematik hinweisen. In einem zweiten Schritt beschäftigen wir uns mit der Frage, inwiefern diese Theorieansätze in Konzepten der interkulturellen Erziehung berücksichtigt sind. Von den zahlreichen möglichen Folgerungen aus den Theorien für eine Erziehungspraxis greifen wir daraufhin in einem dritten Schritt einige heraus, die uns ebenso populär wie problematisch erscheinen. Diese ausgewählten Problemkreise versuchen wir am Beispiel von Schulbüchern darzulegen und zu erläutern. Es geht dabei ausdrücklich nicht um die Kritik der Schulbücher, ihrer Autoren oder Verlage, sondern um den Hinweis auf Schwächen bestehender Konzepte interkultureller Erziehung bzw. der Rassismusforschung.

2 Theorieansätze zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus

Da Gehalt und Wirksamkeit einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus von der Ausrichtung und den Ergebnissen der Rassismusforschung abhängen, werden wir unser Augenmerk zunächst auf den theoretischen Hintergrund rich-

ten. An dieser Stelle geht es uns vornehmlich darum, die Breite diesbezüglicher Forschungsrichtungen zu erfassen, zu strukturieren und darzustellen. Dabei zeigen sich die Beiträge der Rassismusforschung ebenso vielschichtig und differenziert wie der Forschungsgegenstand selber. Gewissermaßen idealtypisch lässt sich die wissenschaftliche Diskussion jedoch in drei zentrale Ansätze differenzieren, die sich auf verschiedenen Ebenen mit Phänomenen des Rassismus und der Fremdenfeindlichkeit beschäftigen. Es lassen sich unterscheiden 1. eine psychologische, 2. eine soziologische bzw. sozialisationstheoretische und 3. eine politökonomische Perspektive.

Psychologische Ansätze zeichnen sich durch die Frage nach intrapersonellen Voraussetzungen des Individuums bei der Übernahme oder Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen aus. Während innerhalb dieses Ansatzes weitestgehend Einigkeit darüber herrscht, die Ursache für fremdenfeindliche Praktiken bei „dem Menschen“ zu suchen, bestehen große Differenzen in der Frage, welche Faktoren für diese psychische Disposition des Individuums verantwortlich sind. Dabei lassen sich individualpsychologische und gruppenpsychologische Ansätze unterscheiden.

Individualpsychologische Ausrichtungen setzen in psychoanalytischer Tradition bei der ontogenetischen Entwicklung des Einzelnen an und begründen Xenophobie über familiäre Ablösungsprozesse. Beispielhaft mag hierbei die Theorie von ERDHEIM (1988) über die „Repräsentanz des Fremden“ genannt werden, die in Anlehnung an die Freudsche Psychoanalyse die Imagination des Fremden als Schutzfunktion im Zuge von Ablösungsprozessen begreift.

Gruppenpsychologische Ansätze hingegen – etwa die „Minimal Group“-Theorie von TAJFEL (1982) – suchen Vorurteile und Stereotypenbildung über intra- und intergrupale Beziehungen zu erklären. Nach den Ergebnissen der Gruppenpsychologie tendieren die Akteure dazu, die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Gruppe zu überhöhen, was als *soziale Akzentuierung* bezeichnet werden kann, während gleichzeitig die Variabilitäten innerhalb der Gruppen im Sinne eines *Assimilationsmechanismus* verkleinert werden.

Soziologische Ansätze wie der von HEITMEYER (1998) folgen hingegen der sozialisationstheoretischen Annahme, dass Einstellungen und Orientierungen nicht allein aus dem Individuum bzw. der Gruppe heraus zu erklären sind. Unter einem soziologischen Blickwinkel geht es vielmehr darum, rassistische resp. rechtsextremistische Orientierungen als subjektive Verarbeitungen sozialer und ökonomischer Alltagsercheinungen zu begreifen und aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären. So identifiziert HEITMEYER – in Anlehnung an BECK (1986) – die Individualisierung als maßgebliche Zeitsignatur der Moderne. Bei ausländerfeindlichen, extremistischen Orientierungen handelt es sich demnach um Identifikationsmöglichkeiten, die dem individualisierten Einzelnen als Antwort auf die erfahrene Desintegration der modernen „anomischen“ Gesellschaft dienen.

Politökonomische Ansätze schließlich fragen nach den Zusammenhängen von Rassismus und den wirtschaftlichen und politischen Zwecken moderner Gesellschaften. Als Stellvertreter dieser Perspektive lassen sich der britische Sozialwissenschaftler MILES (1992) sowie der australische Rassismusforscher CASTLES (1987) nennen.

Im Gegensatz zur soziologischen Perspektive gehen diese Theoretiker nicht nur von einem mittelbaren Einfluss der Gesellschaft auf die potenziell rassistischen Orientierungsmuster der Individuen aus. Vielmehr werden herrschaftliche Praktiken vor dem Hintergrund politischer und ökonomischer Interessen für den Rassismus verantwortlich gemacht. Die Ideologie des Rassismus wird dabei als ein Versuch begriffen, gesellschaftliche Antagonismen zu naturalisieren um Diskriminierung und Ausschluss zu legitimieren. Inwiefern der Rassismus als Ideologie Produkt politischer Manipulation oder selbstständige Leistung der Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft ist, bleibt innerhalb dieser Ausrichtung ebenso umstritten wie die Rolle des Staates bei der Fundierung institutioneller Rassismen.

Bei der vorgenommenen Klassifikation handelt es sich um eine Unterscheidung von Idealtypen, die in der tatsächlichen Forschungsdiskussion durchaus auch miteinander verschränkt sind, wie etwa ADORNOs Theorie des autoritären Charakters (1972) oder BIELEFELDs Rassismustheorie vom Eigenen und vom Fremden (1992). Hilfreich jedoch erscheint diese Klassifikation, um die unterschiedlichen Ebenen der Betrachtung zu differenzieren, aus denen eine jeweilig andere Orientierung für eine Erziehungspraxis abzuleiten ist. So lassen sich die Begriffe der Stereotypisierung, der Fremdenfeindlichkeit, des Rechtsextremismus und schließlich explizit des Rassismus in Zusammenhang mit den skizzierten Forschungsansätzen stellen. Sie repräsentieren dabei die jeweilige theoretische Orientierung und die Ebene, auf der die Analyse ansetzt (Abb. 1).

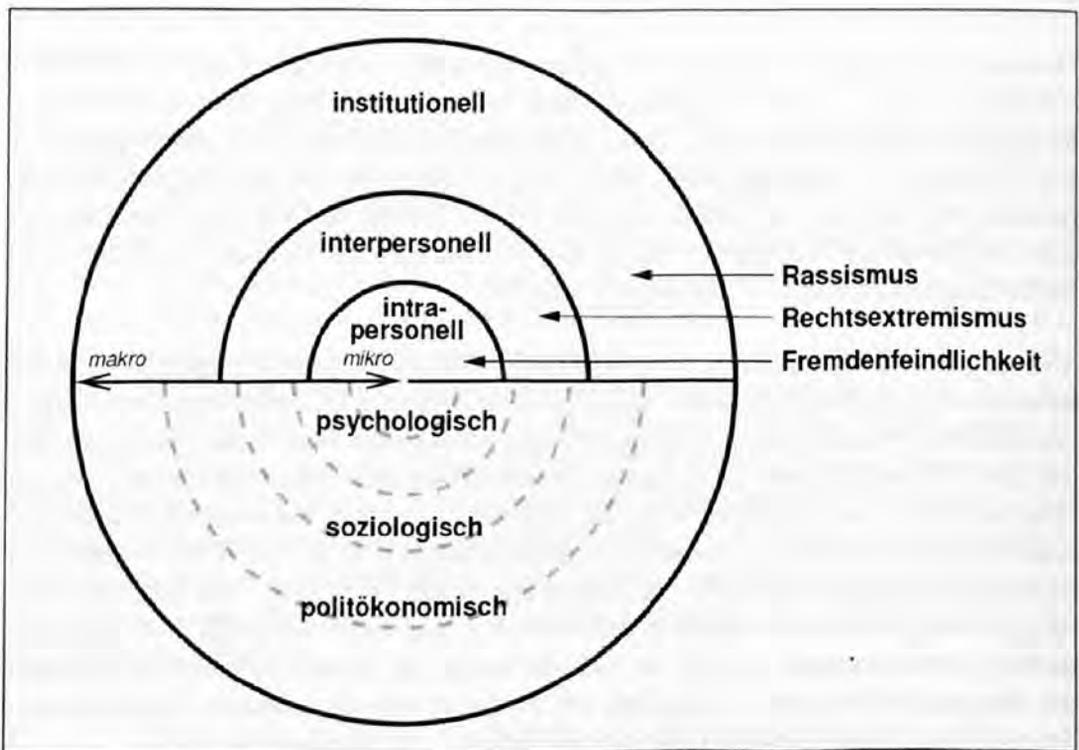


Abb. 1: Aspekte der Rassismusforschung (eigener Entwurf)

Der Terminus der Fremdenfeindlichkeit oder Xenophobie vertritt eine psychologische Ausrichtung. Als deren wesentliches Verdienst lässt sich die Bestimmung des Fremdenbildes als Projektion bzw. Imagination des „Eigenen“ (des „Ich“) oder des

Fremden (des „Wir“) festhalten. Daraus folgt für pädagogische Ansätze eine besondere Berücksichtigung „des Eigenen“ und der potentiellen Wahrnehmungsverzerrungen, wenn es um die Darstellung „des Fremden“ geht. Als bedenklich kann im Rahmen psychologischer Ansätze aber die personalisierende Verengung einer gesellschaftlichen Problematik verstanden werden.

Demgegenüber betonen soziologische Ansätze, vertreten durch den von HEITMEYER genutzten Begriff des Rechtsextremismus, gerade die gesellschaftliche Perspektive in der Abb. 1: Als Leistung dieses Ansatzes lässt sich die geschilderte Erweiterung des Blickfeldes festhalten – weg von der singulären Betrachtung des Individuums, hin zu einer umfassenden Berücksichtigung und Analyse des gesellschaftlichen Kontextes. Jedoch droht die soziologische Ausrichtung einer Täterentlastung Vorschub zu leisten, indem das Abstraktum der gesellschaftlichen Modernisierung als Grund ausländerfeindlicher Orientierungen ins Feld geführt wird. Es kann außerdem im Rahmen der soziologischen Perspektive keine zufriedenstellende Begründung gewonnen werden die erklärt, warum gerade Ausländer und Minderheiten ins Visier „desintegrierter Modernisierungsoffer“ geraten.

Pädagogische Konzeptionen, die sowohl auf soziologischen wie auf psychologischen Ansätzen fußen, folgen primär dem Ziel, die Angst vor dem Fremden zu mindern und Vorurteile in ihrer Subjektivität praktisch zu entwerten. Eine Rassismuskritik in Form einer argumentativen Auseinandersetzung ist in solchen Programmen kaum vorgesehen. In diesem Kontext weisen HOLZKAMP (1994) und OSTERKAMP (1997) auf eine „*doppelte Ausweichbewegung*“ in dieser Perspektive hin: Einerseits wird das rassistische Individuum für seine Haltung, die nicht als auf Urteilen basierend betrachtet wird, entschuldigt, indem der Grund für diese Haltung in der Vergangenheit – insbesondere der kindlichen Sozialisation – oder im Unbewussten verortet wird. Andererseits entziehen sich auch die gesellschaftlichen Umstände indirekt einer Mitverantwortung, wenn der Blick einzig auf die ‚verarbeitenden‘ Individuen gerichtet wird und strukturelle Bedingungen des Rassismus außer acht bleiben.

Während also die psychologische wie auch die soziologische Perspektive weitestgehend darin übereinstimmen, dass es sich bei rassistischen Gesinnungen um ein nicht intendiertes Fehlverhalten des Individuums handelt, besteht die Leistung des polit-ökonomischen Ansatzes gerade darin, die Ideologie des Rassismus als Ausdruck substanzieller gegensätzlicher Interessen zu analysieren. Explizit wird hierbei der institutionelle Rassismus mit dem Staat als Akteur rassistischer Praktiken in die Analyse einbezogen. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass unter solch einer Perspektive eine Überdehnung des Rassismusbegriffs droht.

3 Berücksichtigung der Theorieansätze in der Interkulturellen Erziehung

So unterschiedlich diese Zugänge zum Thema Rassismus sind, so verschiedenartig erscheinen auch die didaktischen Forderungen, die sich hieraus ableiten lassen. Allerdings konnten wir in unserer Untersuchung feststellen, dass aktuelle pädagogische Entwürfe mit antirassistischer Intention kaum die Komplexität der Rassismusfor-

schung widerspiegeln. Zum einen verkörpert einzig die interkulturelle Erziehung in Deutschland eine aktuelle und progressive erzieherische Konzeption. Konzepte der „Antiracist Education“, wie sie der US-Amerikaner MULLARD (1991) in Anlehnung an politökonomische Theorien vertritt, sind hierzulande wenig bekannt. Ein Diskurs unterschiedlicher pädagogischer Programme, wie er etwa für Großbritannien zu konstatieren ist, findet in der Bundesrepublik dementsprechend kaum statt. Zum anderen ist im Rahmen der interkulturellen Erziehung eine eindeutige Ausrichtung auf psychosoziale Grundannahmen erkennbar: Das Erziehungsziel besteht in der Vermittlung von Empathie und Verständnis, um Anerkennung und Toleranz zu evozieren, spielt sich also vornehmlich auf einer individuellen, affektiven Ebene ab.

Einerseits bleiben damit die Pluralität der Rassismusforschung und die auf ihr beruhenden Handlungsmöglichkeiten unberücksichtigt. Andererseits findet eine tendenzielle Umdefinition von gesellschaftspolitischen Konflikten in intrapsychische und interpersonelle Probleme statt, die zu einer Verharmlosung des Phänomens Rassismus führen kann. Zwar fordern die Vertreter interkultureller Erziehung wie AUERNHEIMER (2003) durchaus eine politische bzw. eine gesellschaftskritische Ausrichtung. Es zeichnet sich aber ab, dass solche mahnenden Worte ungehört verklingen, wenn es um die Entwicklung konkreter didaktischer Entwürfe und Materialien geht.

Die Dominanz der psychologischen Ausrichtung lässt sich in der allgemeinen interkulturellen Pädagogik ebenso wie in deren geographiedidaktischen Berücksichtigung feststellen. Nach ROTH (1995) schlägt sich der Ansatz der interkulturellen Erziehung im heutigen Lehrbetrieb hauptsächlich als „harmonistische Gemeinsamkeitspropaganda“ in Form einer „Feierabendpädagogik“ mit Essen und Volkstänzen bei Schulfesten und Projektwochen nieder; eine tiefgreifendere Auseinandersetzung ist aber kaum feststellbar. Gerade im Bereich der Geographie erscheint hierbei die Betonung des Kulturellen als potenziell problematisch. Dabei droht eine schlichte Substitution rassistisch begründeter Differenzen zwischen Menschen und Völkern durch eine kulturalistische Auslegung. Oder, um mit ADORNO (1975, S. 277) zu sprechen, tritt das vornehme Wort „Kultur“ anstelle des verpönten Ausdrucks „Rasse“. Verbleibt es einzig bei einer solchen Umdeutung, so werden weder der rassistische Gedanke noch dessen gesellschaftlicher Hintergrund kritisiert.

Die von uns ermittelten und zusammengetragenen potenziellen Kritikpunkte an einer interkulturellen Erziehung mit antirassistischer Ausrichtung haben wir in unserer Arbeit in einer Liste von „Mängeln und Problemen“ systematisiert. Diese Liste sollte auch dazu dienen, in der Schulbuchanalyse aktuelle Unterrichtsmedien der Geographie exemplarisch auf solche Mängel zu untersuchen. Im Folgenden wollen wir einige wenige dieser Schwächen interkultureller Pädagogik anhand von drei Problemkreisen anreißen und am Beispiel aktueller Erdkundebücher erläutern. Die Auswahl der Problemkreise sowie der Schulbuchbeispiele ist weder vollständig noch repräsentativ. Sie soll lediglich dazu dienen, die These zu untermauern, dass eine Reduktion der interkulturellen Erziehung auf psychosoziale Forschungsansätze eine Entpolitisierung der Problematik beinhaltet, die gefährliche Konsequenzen zeitigen kann.

4 Implikationen der Interkulturellen Erziehung am Beispiel ausgewählter Problemkreise

4.1 Utilitarismus

Ein solcher Problemkreis ist unseres Erachtens eine utilitaristische Darstellung von Fremden. Damit meinen wir eine Werbung für Verständnis gegenüber Migranten, die auf der Hervorhebung ihrer Nützlichkeit für ein national apostrophiertes „wir“ beruht.

Ausgangspunkt solcher Darstellungen ist die bereits skizzierte Annahme psychosozial orientierter Erklärungsansätze, dass Fremdenfeindlichkeit und Rassismus auf subjektiven Vorurteilen beruhen, die durch psychische, gruppenspezifische oder sozialisationstheoretische Einflüsse unwillkürlich entstehen. Ein Lernziel beherrscht daher fast alle Konzepte interkultureller Erziehung: Verständnis für das Andersartige! In den Worten des Lehrplans für Erdkunde in NRW heißt das: „Verständnis für Minderheiten und zur Unterstützung der Bemühungen um Völkerverständigung“ (KULTUSMINISTER 1993).

Dabei wird also unterstellt, dass die Feindschaft gegenüber Migranten Produkt von Miss- oder Unverständnissen ist, die Ablehnung sich also einer mangelhaften Aufklärung über Ausländer bzw. Migranten verdankt. In diesem Sinne versucht die utilitaristische Argumentation dem Rassismus beizukommen. Ein Beispiel: Gegen die ausländerfeindliche Parole, dass Ausländer faul sind und den Deutschen auf der Tasche liegen, kann eingewandt werden, dass die meisten Ausländer in Deutschland nur mit Arbeitsvertrag eine Aufenthaltsgenehmigung bekommen. So richtig das sein mag, den Ausländerfeind beeindruckt es wenig. Er kennt nämlich auch den umgekehrten Vorwurf: Die nehmen uns die Arbeitsplätze weg! Hier weiter zu argumentieren, dass Ausländer meist nur dann Arbeitsvertrag und Aufenthaltsgenehmigung bekommen, wenn der Betrieb keine passenden deutschen Bewerber gefunden hat, wäre zwar sachlich wiederum richtig, würde dem rassistischen Inhalt jedoch nicht gerecht. Denn an den sich widersprechenden Argumenten des Ausländerfeindes wird deutlich, dass sich seine Vorbehalte gegenüber Fremden gar nicht von deren Eigenschaften abhängig machen, sondern feststehen. Sie beruhen nämlich auf der nationalistischen Parteinahme für das eigene und gegen fremde Völker, die in jeder beliebigen Eigenschaft der Fremden ihre Bebilderung, nicht aber ihren Grund findet.

Diese Parteinahme wird durch utilitaristische Ansätze jedoch nicht kritisiert. Statt dessen wird dem Kosten-Nutzen-Kalkül der rassistischen Argumentation, nach dem Migranten nur dann ein Daseinsrecht genießen, wenn ihre besondere Nützlichkeit für „uns Deutsche“ erwiesen ist, gefolgt, indem es als Argument für Ausländer in Anschlag gebracht wird. Dann begibt sich das verständnisheischende Argumentieren gegen Rassismus auf die Suche nach Unschuldsbeweisen für die Andersartigen, ohne den Beurteilungsmaßstab der Anklagenden zurückzuweisen.

Folgerichtig werden die schlechte Bezahlung, die Härte der Arbeit und die Selbstlosigkeit zu guten Argumenten für Migranten und damit ihre im Vergleich zu Deutschen schlechte Behandlung zum Argument für sie. Eine solche Argumentation lässt

sich mit LISCHKE (1996) als affirmativer Rassismus bezeichnen und hat auch in Erdkundebüchern ihren Niederschlag gefunden. So findet sich etwa in dem Kapitel „Ausländische Arbeitnehmer aus dem Mittelmeerraum“ im Erdkundebuch „Seydlitz 9“ (BECKS u.a. 1990, S. 122) eine Karikatur, die offenbar als Argument gegen die im begleitenden Text zitierte Ausländerfeindlichkeit ins Feld geführt wird (Abb. 2).



Abb. 2: „Karikatur von heute“ (BECKS u.a. 1990, S. 122)

Mit der Karikatur soll vermutlich gesagt werden: „Wer gegen Ausländer demonstriert, der ist für Deutschland. Und wer für Deutschland ist, der will es dort ordentlich und sauber haben. Wer aber sorgt für Ordnung und Sauberkeit? ‚Unsere‘ ausländischen Straßenkehrer, Müllmänner und Putzfrauen natürlich! Wer daher gegen Ausländer demonstriert, dem ist patriotische Kurzsicht vorzuwerfen.“ Anstatt wie die Demonstranten in der Karikatur „Ausländer raus!“ zu fordern, wird dafür geworben, von der Feindseligkeit abzulassen, da die Ausländer doch – hier symbolisch als Straßenkehrer dargestellt – ihren selbstlosen Nutzen für die Nation unter Beweis stellen und daher nur schwer ersetzbar sind.

Dabei ist zu fragen, ob eine solche utilitaristische Kritik der Ausländerfeindlichkeit jenseits aller immanenten Problematik überhaupt greifen würde. Denn aus der Sicht eines Rassisten sind die Ausländer nun einmal selbst die Belastung für die Ordnung der Nation, so dass sich jedwede Abwägung über deren relative Nützlichkeit erübrigt. Hinzu kommt die Stigmatisierung von Ausländern als billige und willige Hilfsarbeiter, die entsprechende Stereotype eher bestätigt als erschüttert.

Im Rahmen der interkulturellen Erziehung droht der Utilitarismus allerdings seltener in dieser unmittelbaren Form, als vielmehr in dem Verweis auf die Bereicherung durch die fremde Kultur als solche. So findet sich in dem Schulbuchkapitel „Mein Nachbar heißt Brahim“ aus dem Lehrbuch „Terra Erdkunde 5“ das Bild einer Plakatwand mit folgendem Text (FUCHS 1995, S. 23):

*„Dein Christus ein Jude
Dein Auto ein Japaner
Deine Pizza italienisch
Deine Demokratie griechisch
Dein Kaffee brasilianisch
Dein Urlaub türkisch
Deine Zahlen arabisch
Deine Schrift lateinisch*

Und Dein Nachbar nur ein Ausländer?“

Aufgabe 5 dient der Erschließung der Abbildung und lautet: „Schau dir die Abbildung 4 an. Was möchte man mit diesem Plakat aussagen?“

Hier soll der Ausländerfeindlichkeit begegnet werden, indem auf den Nutzen des Auslandes bzw. „der Fremden“ für „uns“ verwiesen wird. „Ohne die Ausländer wären wir nicht, was wir sind und hätten wir nicht, was wir haben!“ lautet die Botschaft. Ob eine solche Aussage einen Ausländerfeind überzeugt, darf bezweifelt werden, denn dieser behauptet gar nicht, dass nicht auch fremde Völker große Leistungen und interessante Kulturen zustande gebracht hätten. Auch der Nutzen des Auslandes für Deutschland wird von Ausländerfeinden nicht prinzipiell bestritten, sondern „nur“ der Nutzen des Aufenthaltes von Ausländern in Deutschland. Insofern überzeugt es dann wenig, wenn das eigene Auto in Japan gebaut und das Alphabet im römischen Reich erfunden wurde.

Sofern die „Argumente“ allerdings überzeugen, so tun sie dies aus einem bedenklichen Grund: Nicht etwa, weil der ehemalige Ausländerfeind seinen nationalistischen Bewertungsmaßstab zu Gunsten einer Beurteilung seiner Mitmenschen nach ihren Ansichten und Interessen aufgegeben hätte. Im Gegenteil: Er soll auch noch seine mehr oder weniger üblichen Lebensgewohnheiten (Urlaub machen, Rechnen, Schreiben, Beten) auf ihre nationale Herkunft hin durchmustern und so zu dem Urteil gelangen, dass „wir“ Deutschen die Ausländer brauchen. Migranten sind also erwünscht, weil und sofern sie „für uns“ eine positive Leistung erbringen. Der fremdenfeindliche Gedanke, dass Ausländer hier nicht erwünscht sind, wenn sie keine besondere Nützlichkeit vorweisen können, liegt dieser ausländerfreundlichen Argumentation damit leider auch zu Grunde. Dabei muss man nicht einmal den Erfindern dieser Reklame unterstellen, dass sie auch für die Abschiebung all jener Ausländer eintreten, denen es bisher nicht gelungen ist, für Deutschland Autos, Speisen oder Religionen zu entwickeln, denn deren Argumentation zielt auf einen allgemeineren Schluss hin: Bei Ausländern soll man prinzipiell an die Errungenschaften der deutschen Kultur denken, die doch irgendwie ohne Ausländer nicht zu haben seien – egal ob das nun auf die jeweiligen Menschen zutrifft oder nicht.

So willkürlich der Ausländerfeind für seine feststehende Feindschaft gegenüber den Ausländern irgendwelche tatsächlichen oder eingebildeten Eigenschaften oder Taten herbeizitiert, so absichtsvoll wird hier die Bebilderung der feststehenden Ausländerfreundschaft über Christentum, Autos und Pizza propagiert. Dass dies alles mit den hier lebenden Ausländern wenig zu tun hat, spielt keine Rolle. Insofern lässt sich von einem exemplarischen Fall von affirmativem Rassismus sprechen: Statt einer Kritik des rassistisch-nationalistischen Denkens versucht man, es für die „richtige“ Sache umzupolen. Die Pädagogin LISCHKE (1996, S. 66) gibt in Anbetracht des theoretischen Fundaments solcher Argumentationen zu bedenken: „Hier erscheint ein von Xenophobie diktiertem pädagogischem Imperativ auf der Bildfläche, der sehr unspezifisch das Fremde allein deshalb gutheißt, weil es fremd ist.“ Wir schließen uns dieser Kritik an, weil hier tatsächlich unter Umkehrung des Vorzeichens die rassistische Argumentation beibehalten wird: Erstens wird die Scheidung in eine deutsche „Wir“- und eine ausländische „Sie“-Gruppe nicht nur affirmiert, sondern aktiv reproduziert. Zweitens wird auch die angeblich so entscheidende kulturelle Differenz zwischen In- und Ausländern eher bestätigt denn in Frage gestellt. Und drittens soll diese Andersartigkeit der Fremden genau so grundlos für gut erachtet werden, wie sie von Ausländerfeinden für minderwertig befunden wird.

Im Kontext mit diesem dritten Kritikpunkt sei auch auf den letzten Absatz des begleitenden Lehrbuchtextes verwiesen. Der Text hatte zuvor vom multinationalen Zusammenleben in einer Mühlheimer Schulklasse berichtet, wobei die Schüler die unterschiedliche nationale Herkunft auf einer Weltkarte dokumentieren. Nun heißt es: „Frau Schüttler, die Direktorin der Zunftmeisterschule, berichtet: ‚Im letzten Schuljahr teilte ich meiner Klasse mit, dass sie einen neuen Mitschüler bekommen. Einige fragten sofort, woher er käme. Als ich sagte, aus China, rief Sandra: Prima! China haben wir auf unserer Weltkarte noch nicht!‘“ (FUCHS 1995, S. 23). Die Passage zielt darauf ab, die Anwesenheit von Ausländern positiv darzustellen. Der Gedanke, nach dem man in den Ausländern eine Bereicherung sehen soll, findet hier seinen Niederschlag. Demnach hat man sich über den neuen Schüler deshalb zu freuen, weil er einen anderen Pass hat, Bürger eines anderen Staates ist. Von allen tatsächlichen Eigenschaften des Neuen, nach denen man begründet entscheiden könnte, ob seine Anwesenheit mehr Fluch oder Segen ist, wird konsequent abstrahiert zu Gunsten der Sichtweise, dass es sich hier vor allem anderen um einen fremden Landsmann handelt.

Die Hamburger Forscherin KALPAKA (1992, S. 138) bemerkt dazu: „Die einzelnen Kinder mit ihren jeweiligen Wünschen und Fähigkeiten kommen nicht vor, da sie hinter der Kategorie Fremde/Unbekannte verschwinden. Eine seltsame Auffassung von Kennen lernen.“ Insofern wird genau der rassistische Gedanke, nach dem die Menschen nur als Vertreter einer bestimmten Nationalität in Betracht kommen, reproduziert, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Hier ist der Chinese gerade deshalb hoch willkommen, weil er in der schulischen Kollektion rarer Nationalitäten noch nicht vertreten ist. Dass Menschen hier ähnlich wie Briefmarken gesammelt werden, ist dabei noch harmlos gegenüber dem Kriterium der Sammelleidenschaft: Menschen als lebende Nationalfähnchen! So grundlos wie die nationalistische Freude über die eigene Staatsangehörigkeit ist, so grundlos wird hier das Gegenteil, die Freude über fremde Nationalitäten, nahe gelegt. Eines bleibt dabei gleich: Menschen

definieren sich über ihren Pass, der mehr über sie aussagt, als die Individuen über sich selber.

4.2 Kulturalisierung

Ein weiteres Problem lauert unseres Erachtens in der Gefahr der Kulturalisierung politischer Sachverhalte, wobei es zu einer Vermischung politischer und kultureller Kategorien durch interkulturelle Erziehung kommt. Deren Anliegen einer Verständigung zwischen den Kulturen basiert auf einem psychosozialen bzw. soziologischen Verständnis von Rassismus. Darin werden intrapsychische und interpersonelle Konflikte fokussiert: Staatliche Grenzziehung, Einwanderungs- und Abschiebepolitik bleiben dagegen weitgehend unberücksichtigt.

Wie die Protagonisten interkultureller Erziehung selber einräumen besteht dabei die Gefahr, gesellschaftliche Konflikte aller Art einer ethnischen Perspektive zu subsumieren (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 58 ff.). So blendet unter Umständen eine kulturelle Ausrichtung in der Pädagogik die „strukturell erzeugten sozialen Ungleichheiten aus und lenkt die öffentliche Aufmerksamkeit von den eigentlichen sozialstrukturellen Problemen ethnischer Minderheiten ab“ (HAN 2000, S. 340). Im Hinblick auf Ausländerfeindlichkeit bedeutet dies, dass je nach nationaler Herkunft der Konfliktparteien auf eine angebliche kulturelle Identität geschlossen wird. Diese Kultur wird dann zum eigentlichen Grund für die angeblich trennende Differenz erklärt. Lernziel ist dann – auf Basis der unterstellten kulturellen Problematik – die Kulturen wieder einander anzunähern, indem auf die Vorzüge der anderen Kultur verwiesen wird.

Unseres Erachtens ist dies aus zwei Gründen problematisch: Erstens wird den Individuen in Abhängigkeit von deren Staatsangehörigkeit eine kulturelle Identität zugesprochen. Besonders bedenklich erscheint dies, wenn (junge) Schüler, die unter Umständen noch in der Orientierung begriffen sind, als Repräsentanten einer Kultur und eines Staates behandelt werden. Je nach Haltung des Kindes kann daraus eine Übernahme und Verstärkung der zugesprochenen, vermeintlich „eigenen“ (Staats-)Kultur erwachsen, oder es kommt – aufgrund von Desintegrationsängsten – zu einer kategorischen Ablehnung. Zweitens legt eine unterstellte Entsprechung von Staats- und Kulturgrenzen die Verwechslung nahe, politische Grenzen seien das Produkt kultureller Unterschiede. Die politische Herrschaft wird dann in ihrer Entstehung und in ihrer existenten Form unhinterfragbar legitimiert.

Dabei wird übersehen, dass die Stiftung dieser Identität von Kultur und Nation meist gerade das Werk der politischen Gewalt ist. Darauf macht die politökonomische Rassismusanalyse von MILES (2000) aufmerksam. Am Beispiel der Sprache, die ja häufig als Ausdruck einer vorstaatlichen bzw. unpolitischen Identität eines Volkes zitiert wird, weist er nach, wie die linguistische Einheit der Nation eine Folge der Ausweitung einer Herrschaft war, die dabei alle anderen Sprachen und Dialekte gewaltsam eliminiert hat: „Nehmen wir das Beispiel der Sprache: Die Ideologie des Nationalismus behauptete, dass es immer eine französische Nation mit einer französischen Sprache gegeben habe. Historische Realität aber ist, dass am Ende des 18. Jahrhunderts diejenigen, die das Französisch der französischen Nationalisten sprachen

chen, weniger als die Hälfte der Einwohner Frankreichs ausmachten. Der Kampf des Staates bestand also darin, die Bevölkerung innerhalb der französischen Grenzen zu zwingen, jenes Französisch zu sprechen, das auf der Ile de France, also in und um Paris gesprochen wurde“ (MILES 1992, S. 17).

Auf die Bedeutung solcher Überlegungen für den bilingualen Geographieunterricht kann hier nicht erschöpfend eingegangen werden. Jedoch stellt sich die Frage, ob die Annahme, nach der kulturelle und sprachliche Identitäten der Ausgangspunkt für Differenzen sowie deren Überwindung entlang nationaler Unterschiede sind, nicht Ursache und Wirkung verwechselt, ob also das vornehme Wort Kultur nicht als bloßes Deckbild für den Herrschaftsanspruch nationaler Zugehörigkeit in Anspruch genommen wird (vgl. ADORNO 1975, S. 276 f.; GRIESE 2002, S. 170 ff.).

Inwiefern eine Vermischung kultureller und politischer Sachverhalte auch in Erdkundeschulbüchern möglich und problematisch ist, soll anhand eines Beispiels untersucht werden: In dem Lehrbuch „Geographie 7/8“ wird auf der Ergebnisseite eines Kapitels mit dem Titel „Leben in unterschiedlichen Kulturräumen“ das Kulturerteilskonzept von NEWIG (1995) als Ordnungsschema des Globus vorgestellt. Unter anderem heißt es im begleitenden Lerntext: „Leider kommt es zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen in vielen Teilen der Erde immer wieder zu Auseinandersetzungen, in manchen Fällen sogar zu Kriegen“ (FISCHER u.a. 1999, S. 212).

Die Aussage des Satzes stellt insofern eine fragwürdige Abstraktion dar, als es zunächst einmal Soldaten und Milizen sind, die im Auftrage ihrer Regierungen oder Clanchefs ihr Handwerk ausüben und dies durchaus auch gegenüber Angehörigen der eigenen Kultur tun. Obwohl sie also zunächst Vertreter eines Hoheitsanspruches sind und damit beauftragt, diesen gegen den Herrschaftswillen einer anderen Gewalt durchzusetzen, werden Soldaten hier als „Vertreter verschiedener Kulturen“ betrachtet.

Der Satz unterschlägt also die Tatsache, dass es vor allem zwischen den professionellen Vertretern von Gewaltmonopolen bzw. Herrschaftsansprüchen zu der genannten Sorte Konflikt kommt. Auch ist keine Rede davon, dass die Auseinandersetzungen meist weniger wegen eines Streites über Essgewohnheiten, Kunst, Musik, Sprache oder Religion als vielmehr wegen handfester konkurrierender Ansprüche um Macht und die dafür nötigen Ressourcen wie Land, Leute, Bodenschätze, Wasser etc. geführt werden.

Der darauf folgende Satz im gleichen Lehrbuch lautet: „Viele dieser Konflikte wären vermeidbar, wenn die Menschen sich bemühten, mehr Verständnis und Toleranz für die Besonderheiten anderer Kulturen aufzubringen“ (FISCHER u.a. 1999, S. 212). Dem Satz liegt die nicht ausgesprochene Behauptung zu Grunde, viele Konflikte oder Kriege seien Produkt gegenseitigen kulturellen Unverständnisses sowie einer Intoleranz der Menschen. Zwar werden tatsächlich moderne wie alte Kreuz- und Feldzüge von den jeweiligen Feldherren als Verteidigung von Religion und Kultur vorstellig gemacht (um so die bedingungslose Solidarität ihrer Gefolgschaft einzufordern), dennoch war und ist der Zweifel, dass materialistischere Motive – das Zurückdrängen konkurrierender Machtansprüche, die Eroberung von Land, die Ab-

sicherung des ökonomischen Zugriffs auf Regionen, die über wichtige Ressourcen der eigenen Macht verfügen, die präventive Entwaffnung potentieller Gegner etc. – eine Rolle spielen, nicht unberechtigt.

Indem also Motive und Subjekte der kriegerischen Auseinandersetzungen hinter der Idee von kulturellen Miss- und Unverständnissen verschwinden, werden Kriege in den Rang einer – vielleicht vermeidbaren – Schicksalhaftigkeit erhoben. Statt politischer Aufklärung wird kulturelle Betroffenheit als Lernziel propagiert, so dass die Schüler für aktuelle und zukünftige Konflikte entweder sich selbst oder aber die Opfer der in den Krieg geschickten Menschen der Intoleranz bezichtigen können. Eine selbstständige Beurteilung solcher Konflikte vom Standpunkt einer politischen Bildung wird offenbar der Vorstellung einer „kulturellen Prägung“, so wie sie in den Richtlinien gefordert wird, geopfert.

4.3 Paternalismus

Zuletzt sei in aller Kürze auf eine Sichtweise verwiesen, die als Paternalismus bezeichnet werden kann, in der Migranten als defizitäre und hilfsbedürftige Objekte dargestellt werden. Darin werden ethnische Minoritäten oder aber kulturell anders geprägte Regionen (etwa der „Dritten Welt“) aufgrund ihrer schlechten Lage, die oftmals (unterschwellig) über kulturelle Defizite erklärt wird, einzig als Fürsorgeobjekt wahrgenommen. Es handelt sich dabei um ein – wie FRITZSCHE (1992) es nennt – „Helfersyndrom“, das von einer ethno- bzw. eurozentristischen Werte aus eine Unselbständigkeit konstatiert, ohne die Gründe für die missliche Lage analysieren zu wollen. Ein Übergang zur eigenen kulturellen Überlegenheit liegt hierin nahe. Zur Klarstellung sei betont, dass die Kritik an dieser „Fortsetzung kolonialistischer Missionserziehung“, wie ROTH (1995) es nennt, nicht darauf abzielt, hilfsbedürftigen Regionen oder Minoritäten eine Unterstützung zu verweigern. Vielmehr sollte eine Hilfe und Solidarität ohne paternalistisches Dogma angestrebt werden.

Ein solcher Fall paternalistischer Haltung gegenüber Migranten lässt sich unseres Erachtens in einer Aufgabenstellung des Lehrbuchs Seydlitz 9 für nordrhein-westfälische Gymnasien demonstrieren. Dort heißt es in einer Aufgabenstellung, die sich auf einen Lerntext über die Lage von türkischen Gastarbeitern in Deutschland bezieht: „Diskutiert anhand der Materialien, wie den Ausländern bei uns [!] geholfen werden könnte. Berücksichtigt dabei besonders die Probleme von Jugendlichen“ (BECKS u.a. 1990, S. 122).

Ausländerkinder werden als fürsorgebedürftige Objekte angesprochen, denen bei „uns“, also von den Deutschen als Subjekt geholfen werden soll. So haben die Ausländer Probleme, derer sich die deutsche Gesellschaft annimmt. Auch nur die Hypothese, dass es gerade jene Gesellschaft und jener Staat ist, der ihnen die Probleme bereitet, ist somit ausgeschlossen. Es liegt hiermit ein Defizitansatz und eine paternalistische Argumentation vor: „Die Rollen sind von vornherein fest verteilt: Deutsche Kinder treten als Helfende auf, MigrantInnen werden als defizitäre Wesen und Betreuungsobjekte betrachtet. Das darin enthaltene Machtverhältnis wird übernommen und festgeschrieben“ (KALPAKA 1992, S. 138).

5 Fazit

Wie eingangs erwähnt, haben die hier umrissenen Problemkreise interkultureller Erziehung wie auch ihre Illustration anhand einiger Schulbuchbeispiele einen exemplarischen Charakter: Bei der Analyse von Inhaltsbereichen in Schulbüchern, die sich auf den Komplex Migration, Kultur und Fremdenfeindlichkeit beziehen, wird eine Reduktion rassistischer Probleme auf eine psychische bzw. interpersonelle Ebene deutlich. Dies kann durchaus als notwendige Konsequenz einer verengten Wahrnehmung der rassismustheoretischen Diskussion durch die interkulturelle Erziehung gewertet werden. Denn deren Erziehungsziel einer Vermittlung von Empathie und Verständnis, um Toleranz und Anerkennung gegenüber „dem Fremden“ zu evozieren, spielt sich auf einem individuellen, affektiven Horizont ab und korrespondiert daher offensichtlich mit dem oben skizzierten psychologischen Ansatz.

Es wird deutlich, inwiefern die Blindflecken dieses Ansatzes, die aus der personalisierenden Verengung einer gesellschaftlichen Problematik rühren, im Kontext des Mediums Schulbuch, welches notwendig auf eine didaktische Reduktion komplexer Sachverhalte angewiesen ist, zu einer stereotypisierenden, verzerrenden Darstellung „des Fremden“ führen können. Zugleich liegt eine gewisse Verharmlosung des Phänomens Rassismus nahe, indem politische oder ökonomische Diskriminierungen – etwa der staatliche Umgang mit Flüchtlingen – entweder ausgeblendet oder zu interpersonellen Problemen umdefiniert werden.

Statt Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit gerade auch gegenüber staatlichen Praktiken zu fördern und so gegen Diskriminierung und Ungleichheit zu agieren, kann es als opportun gelten, unter dem Stichwort der Toleranz und der Verständigung für eine Anpassung der Lernenden an die gesellschaftlichen Zustände einzutreten. Es stellt sich die Frage, ob eine solche pädagogische Maxime alleine dazu in der Lage ist, wirksam gegen rassistische Gesinnungen und Praktiken vorzugehen. Durch die Reduktion interkulturellen Lernens auf die psychosoziale Ebene droht die Gefahr, den tiefgreifenden und komplexen Ursachen des Rassismus keine adäquate Antwort entgegenzusetzen zu können: Es droht die Entpolitisierung eines politischen Phänomens.

Literatur

- ADORNO, Th. (1972): Erziehung zur Mündigkeit. In: KADELBACH, G. (Hrsg.): Theodor W. Adorno – Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M. S. 133-147.
- ADORNO, T.H. (1975): Schuld und Abwehr. In: BUCK-MORSS, S./TIEDEMANN, R. (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften, Bd. 9-2. Frankfurt a.M. S. 121-324.
- AUERNHEIMER, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECKS, F. u. a. (Hrsg.) (1990): Seydlitz 9 Mensch und Raum – Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin.

- BIELEFELD, U. (Hrsg.) (1992): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg.
- CASTLES, S. (1987): Migration und Rassismus in Westeuropa. Berlin.
- ERDHEIM, M. (1988): Die Repräsentanz des Fremden. Zur Psychogenese der Imagines von Kultur und Familie. In: ERDHEIM, M.: Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur: Aufsätze 1980-1987. Frankfurt a.M. S. 237-251.
- FISCHER, P. u. a. (Hrsg.) (1999): Mensch und Raum – Geographie 7/8. Berlin.
- FRITZSCHE, K. P. (1992): Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: FRITZSCHE, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M. S. 107-124 (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 75).
- FUCHS, G. (Hrsg.) (1995): Terra Erdkunde 5, Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Gotha/Stuttgart.
- GRIESE, H.M. (2002): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung und einen latenten Rassismus. Münster.
- HAN, P. (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.
- HEITMEYER, W. u. a. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim und München.
- HEITMEYER, W. u. a. (1998): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. 3. Aufl. Weinheim/München.
- HOLZKAMP, K. (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer »Einstellungen«? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Jg. 36, H. 1. S. 41-58.
- KALPAKA, A. (1992): Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: LEIPRECHT, R. (Hrsg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg. S. 131-152.
- KROSS, E. (1999): Entwicklungsländer im Erdkundeunterricht heute. In: Geographische Rundschau, Jg. 51, H. 1. S. 38-43.
- KROSS, E. (2000): Geographie. In: REICH, H./HOLZBRECHER, A./ROTH, H.-J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen. S. 410-428.
- KULTUSMINISTER des Landes Nordrhein-Westfalen (1993). Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen. Erdkunde. Frechen.
- LISCHKE, U. (1996): Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität. Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus. In: AUERNHEIMER, G. (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in interkulturellen Gesellschaften. Frankfurt a. M. S. 65-78.
- MILES, R. (2000): Bedeutungskonstruktion und der Begriff des Rassismus. In: RÄTHZEL, N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg. S. 17-33.
- MILES, R. (1992): Rassismus – Einführung in die Theorie und Geschichte eines Begriffs. Hamburg und Berlin.
- MULLARD, C. (1991): Die „Drei O“. In: ESINGER, H./ PAGEL, D./SCHAAF, P. (Hrsg.): Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine anti-rassistische Erziehungstheorie. Felsberg. S. 56-116.

- NEWIG, J. (1995): Weltordnung nach Kulturerdteilen. In: Geographie heute, Jg. 16, H.128. S. 44-45.
- OSTERKAMP, U. (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: MECHERIL, P./TEO, Th. (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek. S. 95-110.
- ROTH, H.-J. (1995): Von den Argumenten gegen Ausländerfeindlichkeit zur anti-rassistischen Erziehung. In: IZA Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Herausforderungen an die Einwanderungsgesellschaft, Nr. 3/4. S. 58-63.
- TAJFEL, H. (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern/Stuttgart/Wien.

Migration als Unterrichtsthema – Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen

1	Migration als Lehrplanthema	232
2	„Menschen in Bewegung“ als Unterrichtsthema.....	233
2.1	Forschungsstand und Hypothesen.....	233
2.2	Forschungsdesign.....	233
2.3	Ergebnisse	234
2.3.1	Verankerung in den schulinternen Lehrplänen	234
2.3.2	Berücksichtigung im Erdkundeunterricht	234
2.3.3	Umsetzung im Unterricht.....	236
2.3.4	Zwischenbilanz	236
3	Erklärungsansätze	237
3.1	Anteil von Zuwandererkindern	237
3.2	Einzugsgebiet der Schule	238
3.3	Verwendetes Lehrwerk	240
3.4	Dienstalter der Lehrer	242
4	Diskussion.....	243
	Literatur	245

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 231-246 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Migration als Lehrplanthema

Im Jahr 1993 ist der gegenwärtig gültige Lehrplan für Realschulen in Nordrhein-Westfalen in Kraft getreten (KULTUSMINISTERIUM 1993a). Bundesweit zählt er zu den ersten Erdkundelehrplänen, die dem Phänomen Migration ein eigenes Thema widmeten. Die Gründe dafür waren:

- die Zunahme der Zuwanderung nach Deutschland seit Mitte der 1980er Jahre (vgl. MÜNZ/ULRICH 2000, S. 26),
- der Anstieg der Zahl der weltweit wandernden Menschen, der ebenfalls seit Mitte der 1980er Jahre zu verzeichnen war und der zunächst als globales Flüchtlingsproblem (vgl. NUSCHELER 1984; OPITZ 1988) wahrgenommen wurde,
- die Ängste und Ressentiments, die durch die aggressiv geführte Asyl- und Zuwanderungsdebatte mobilisiert und verstärkt worden waren und die ihrerseits dazu führten, dass seit 1991 eine Welle fremdenfeindlicher Übergriffe über das Land hinwegging.

Vor diesem Hintergrund sieht der Lehrplan als Qualifikation vor, dass die „Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln sollen, anderen Menschen, fremden Völkern und Kulturen in dem Bewusstsein zu begegnen, dass offene und vorurteilsfreie Kontakte und solidarisches Handeln zum Abbau von Disparitäten beitragen und das gewaltfreie, friedliche Zusammenleben aller fördern“ (KULTUSMINISTERIUM 1993a, S. 41).

Gleichzeitig wurde „Menschen in Bewegung“ als eigenständiges Themenfeld im Lehrplan verankert. Damit zählt es neben den traditionellen Themenfeldern „Tropen, Subtropen und Polarregionen: Leben und Wirtschaften unter extremen Bedingungen“, „Die Zonierung der Erde – die Natur hat System“ und „Eine Erde – eine Welt: Probleme und Chancen von Entwicklungsländern“ (KULTUSMINISTERIUM 1993a, S. 95) zu den obligatorischen Inhalten der 7. Jahrgangsstufe. Inhaltlich verknüpft es traditionelle Fragestellungen wie die Landflucht in der Dritten Welt mit neuen Schwerpunkten (vgl. KROSS 1998, S. 145 f.). Dazu zählen die Zuwanderung nach Europa, die Arbeitsmigration und die Frage der Lebenssituation der Zugewanderten in Deutschland. Das bedeutet aber nicht bloß eine Erweiterung des Themas, sondern eine grundlegende Veränderung. Strukturell kommt es zu einer Umkehr der Akzentsetzung. War Migration bisher lediglich „ein Teilaspekt im Kontext unterschiedlicher raumstruktureller Fragestellungen“ (KROSS 1998, S. 145), so ist sie nun originär. Die raumstrukturellen Aspekte werden sekundär, indem sie als Gründe und Ursachen für die Entstehung von Migration herangezogen werden oder als Folgen in Erscheinung treten.

Didaktisch steht dahinter das Konzept, durch die Fokussierung der wandernden Menschen und die vielperspektivische und integrierende Betrachtung der unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Situationen, in denen sich diese Menschen befinden, ein Verständnis für sie und ihre Lage zu erzielen und zugleich die Fähigkeit zu entwickeln, den eigenen Standpunkt zu relativieren. Daraus resultiert eine inhaltliche Schwerpunktverlagerung. Berücksichtigt man, dass sich der Prozess der Migration in die Stadien des Aufbrechens (am Ausgangsort), des Wanderns im physischen Sinne sowie des Ankommens und Aufgenommenwerdens (am Zielort)

gliedert (vgl. EISENSTADT 1954, S. 1), so ist festzustellen, dass sich Geographie und Erdkundeunterricht traditionell auf die ersten beiden Stadien der Wanderung konzentrieren. Die neuen Themenaspekte sind dagegen vor allem dem dritten Stadium zuzuordnen. Dadurch kommt es zugleich zu einer neuen Anordnung der Bezugsräume in Hinblick auf die Kategorie Nähe/Ferne. Kam Migration bisher vor allem im Rahmen von Themen vor, deren Bezugsräume in großer räumlicher Entfernung – und persönlicher Distanz? – lagen, so rücken die neuen Schwerpunkte das Thema zumindest räumlich in unmittelbare Nähe.

Inzwischen sind fast 10 Jahre vergangen, seit der Lehrplan in Kraft getreten ist. Haben die Impulse, die er mit dem Migrationsthema gegeben hat, die Schulen und den Unterricht erreicht? Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurde zusammen mit dem Arbeitsbereich Geographiedidaktik der Ruhr-Universität Bochum eine Studie durchgeführt, die im Folgenden vorgestellt wird.

2 „Menschen in Bewegung“ als Unterrichtsthema

2.1 Forschungsstand und Hypothesen

Ob und wie ein Thema im Unterricht behandelt wird, hängt vor allem von der Bedeutung ab, die ihm die Lehrer zuschreiben. Für das Migrationsthema im Erdkundeunterricht existieren darüber bisher keine empirischen Untersuchungen. Die Tatsache, dass es zu den neuen Themen zählt und in gewisser Hinsicht außerhalb des traditionellen Zuständigkeitsbereichs des Erdkundeunterrichts verortet ist, spricht für eine geringe Bedeutung. Kollegiale Gespräche und ein Pretest zeigten zudem, dass es von den Lehrern im Verhältnis zu den traditionellen Themenfeldern oft als nachrangig betrachtet wird. Diese Beobachtung wird durch die Untersuchungen von HEMMER/OBERMAIER (2003, S. 86) zum interkulturellen Lernen bestätigt. Vor diesem Hintergrund scheint die Prämisse sinnvoll zu sein, dass der Stellenwert, den die Lehrer dem Themenfeld beimessen, verhältnismäßig gering ist. Daraus lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

1. Infolge des verhältnismäßig geringen Stellenwerts, den die Lehrer dem Themenfeld „Menschen in Bewegung“ beimessen, ist es nicht in der Häufigkeit in den schulinternen Lehrplänen verankert, wie es für einen obligatorischen Gegenstand zu erwarten wäre.
2. Infolge des geringen Stellenwerts haben es nicht so viele Lehrer unterrichtet, wie es für einen obligatorischen Unterrichtsinhalt zu erwarten wäre.
3. Angesichts des geringen Stellenwerts erfolgt die unterrichtliche Umsetzung mehrheitlich im Sinne einer traditionellen Herangehensweise, anstatt innovativ im Sinne des Lehrplans.

2.2 Forschungsdesign

Der Fragebogen bezog sich auf die oben genannten Hypothesen. Daneben enthielt er Fragen zu Variablen wie Lehrwerk, Größe und Einzugsgebiet der Schule, Anteil ausländischer Schüler an der Schülerschaft und Dienstalter der Lehrer. Dieser Fragebogen wurde an 379 Lehrer verschickt, die an Realschulen im Regierungsbezirk Düsseldorf als Erdkundelehrer eingesetzt sind. Dazu wurde gemäß der systematischen Zufallsauswahl jede zweite Realschule ausgewählt. Schulen, die sich zum

Zeitpunkt der Erhebung noch im Aufbau befanden, wurden nicht einbezogen, so dass die Stichprobe 61 der 126 Realschulen im Regierungsbezirk Düsseldorf berücksichtigt. Alle Lehrer, die nach Angabe des Jahrbuchs 2002 des REALSCHULLEHRERVERBANDS an diesen Schulen das Fach Erdkunde vertreten, wurden persönlich angeschrieben. Aus dienstrechtlichen Gründen musste der Versand allerdings über die Schulleitungen erfolgen, was eine Verzerrung der Stichprobe bewirken kann. Der Rücklauf ergab 112 auswertbare Fragebögen. Das ist bezogen auf die Ausgangsstichprobe eine Quote von 29,6 Prozent.

Die Ergebnisse sind durchaus auf ganz Nordrhein-Westfalen übertragbar. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Regierungsbezirk Düsseldorf einen überdurchschnittlich hohen Anteil städtischer Bevölkerung hat und viele der großen Städte der Rheinschiene mit der gegenwärtig höchsten Konzentration von Zugewanderten (vgl. GLÄSSER/SCHMIED/WOITSCHÜTZKE 1997, S. 35) sowie einen großen Teil des Ruhrgebiets mit seiner besonderen Zuwanderungs- und Integrationsgeschichte (vgl. PETZINA 1993, S. 43-46) umfasst, so dass tendenziell eine größere Sensibilität für das Phänomen der Migration, die Probleme der zugewanderten Menschen und die Schwierigkeiten des Zusammenlebens zu vermuten ist.

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Verankerung in den schulinternen Lehrplänen

Tab. 1 zeigt, dass 84 der 112 Befragten oder 75,0 Prozent der Stichprobe angeben, der schulinterne Lehrplan Erdkunde ihrer Schule sehe das Themenfeld „Menschen in Bewegung“ als eigenständige Unterrichtseinheit vor. Von den verbleibenden 25 Befragten geben 6 an, Migration sei als Thema in einem anderen Fach, weitere 3, es sei als fachübergreifendes Projekt vorgesehen. Schließlich antworten 16 Lehrer, der Gegenstand Migration sei weder in Erdkunde noch in einem anderen Fach als Thema vorgesehen. Das sind 14,3 Prozent aller Befragten. 3 Fragebögen oder 2,7 Prozent der Stichprobe enthalten keine verwertbare Antwort.

Verankerung des Migrationsthemas	Anzahl	Anteile in Prozent
Im Erdkundeunterricht	84	75,0
Nur in einem anderem Fach	6	5,4
In fachübergreifendem Projekt	3	2,7
Gar nicht	16	14,3
Keine Antwort	3	2,7
Σ	112	100

Tab. 1: Verankerung des Migrationsthemas in den schulinternen Lehrplänen

2.3.2 Berücksichtigung im Erdkundeunterricht

Von den 112 Befragten haben 63 schon einmal eine Unterrichtseinheit zum Themenfeld „Menschen in Bewegung“ durchgeführt, 49 hingegen nicht, wie Tab. 2

zeigt. Von diesen 63 haben 7 den Gegenstand „Migration“ allerdings nicht in Erdkunde, sondern in einem anderen Fach thematisiert. Insgesamt haben also 56 Befragte oder genau 50,0 Prozent der Stichprobe „Menschen in Bewegung“ im Erdkundeunterricht durchgenommen. Zu den Befragten, die das Themenfeld in ihrem Unterricht nicht berücksichtigt haben, zählen allerdings auch Lehrer, die in der entsprechenden Jahrgangsstufe nicht eingesetzt gewesen sind.

Berücksichtigung des Migrationsthemas	Anzahl	Anteile in Prozent
Im Erdkundeunterricht	56	50,0
Ausschließlich in einem anderen Fach	7	6,3
Gar nicht	49	43,8
Σ	112	100

Tab. 2: Berücksichtigung des Migrationsthemas im Unterricht

Wie sich die Ergebnisse verändern, wenn dies berücksichtigt wird, zeigt Tab. 3. Entsprechend den Vorgaben des amtlichen Lehrplans hätten 86 Befragte auf jeden Fall Unterricht zum Themenfeld „Menschen in Bewegung“ erteilen müssen, weil sie in der 7. Jahrgangsstufe eingesetzt waren. 56 von ihnen oder 65,1 Prozent haben dies auch getan, 30 von ihnen oder 34,9 Prozent jedoch nicht. 15 dieser 30 Befragten sind allerdings an Schulen tätig, deren schulinterne Lehrpläne das Themenfeld nicht berücksichtigen. Die anderen 15, die 13,4 Prozent der gesamten Stichprobe ausmachen, haben das Themenfeld aus anderen Gründen ausgelassen.

Waren Sie in Erdkunde in der 7. Jahrgangsstufe eingesetzt und haben das Thema schon einmal im Unterricht berücksichtigt?	Anzahl	Anteile in Prozent
Ja	56	65,1
Zwar eingesetzt, aber nicht unterrichtet	30	34,9
Σ	86	100

Tab. 3: Berücksichtigung des Migrationsthemas im Unterricht in Abhängigkeit vom Lehrein-satz in der Klassenstufe

Wie hoch ist also der Anteil des Unterrichts, in dem das Themenfeld ausgelassen worden ist, obwohl es hätte unterrichtet werden müssen? Diese Frage ist auf Basis der vorliegenden Daten nicht unmittelbar zu beantworten, es können aber Schätzungen angestellt werden. Rechnet man die Werte hoch und bezieht dabei Faktoren ein wie die Häufigkeit des Einsatzes der Erdkundelehrer in der 7. Jahrgangsstufe und die durchschnittliche erwartbare Häufigkeit, mit der ein Erdkundelehrer das Thema unterrichtet haben müsste, so ist zu vermuten, dass das Thema nur in etwa der Hälfte aller Fälle im Unterricht berücksichtigt wird.

2.3.3 Umsetzung im Unterricht

Wird das Themenfeld „Menschen in Bewegung“ nun im Sinne des Lehrplans umgesetzt? Um diese Frage zu beantworten, gab der Fragebogen acht Antwortmöglichkeiten vor. Dazu zählen zum einen die traditionellen Aspekte „Wanderungsbewegungen in der Dritten Welt“, „Land-Stadt-Wanderungen“ und „Flucht und Vertreibung“, zum andern die neuen Aspekte „Ausländer bei uns“, „Arbeitsmigration“ und „Zuwanderung nach Europa“ sowie der didaktisch motivierte Aspekt „Deutsche im Ausland“ neben einer freien Antwortmöglichkeit für eigene Akzentuierungen des Lehrers. Ausgehend von diesen Schwerpunktsetzungen hat ein Lehrer das Thema dann innovativ unterrichtet, wenn er jeden der drei neuen Aspekte berücksichtigt hat, tendenziell innovativ ist er bei einer Berücksichtigung von mindestens drei Aspekten insgesamt unter Einbeziehung zwei neuer Aspekte. Tendenzuell konventionell haben Lehrer das Thema unterrichtet, wenn sie mindestens drei Aspekte überhaupt und davon mindestens einen neuen für ihren Unterricht gewählt haben. Als konventionell gilt der Unterricht dann, wenn er insgesamt weniger als drei Aspekte oder keinen einzigen der neuen berücksichtigt. Die Ergebnisse, die aus dieser Klassifizierung hervorgehen, zeigt Tab. 4.

Umsetzung im Unterricht	Anzahl	Anteile in Prozent	
		des erfolgten Unterrichts	der gesamten Stichprobe
Innovativ	10	17,9	8,9
Tendenziell innovativ	16	28,6	14,3
Tendenziell konventionell	10	17,9	8,9
Konventionell	20	35,7	17,9
Σ	56	100,0	50,0

Tab. 4. Umsetzung des Themas im Unterricht

Von den 56 Lehrern, die das Thema unterrichtet haben, befanden sich also nur 10 oder 17,9 Prozent in voller Übereinstimmung mit den Intentionen des Lehrplans. Bezogen auf die Gesamtstichprobe sind das nur 8,9 Prozent. Das Bild verbessert sich etwas, wenn man eine innovative und tendenziell innovative Umsetzung zusammenfasst. Dann handelt es sich um 26 Befragte oder 46,4 Prozent aller Lehrer. Andererseits bleiben 30 Befragte oder 53,6 Prozent aller Lehrer, die das Thema unterrichtet haben, in einer mehr oder weniger konventionellen Herangehensweise verhaftet.

2.3.4 Zwischenbilanz

Obwohl das Themenfeld „Menschen in Bewegung“ seit 1993 obligatorisch ist, zeigen die Ergebnisse, dass es längst nicht an allen Schulen etabliert ist. Darüber hinaus hat es nur in etwa der Hälfte der vorgesehenen Fälle Eingang in den Unterricht gefunden. Und von den Lehrern, die das Themenfeld im Unterricht aufgegriffen haben, hat es über die Hälfte nicht im Sinne des Lehrplans umgesetzt. Damit lassen sich alle drei Hypothesen bestätigen.

Um Hinweise darauf zu bekommen, wie es zu diesem ernüchternden Ergebnis gekommen sein könnte, sollen folgende Variablen genauer untersucht werden: der Anteil von Zuwandererkindern an der Schülerschaft, das Einzugsgebiet der Schule, das verwendete Lehrwerk und das Dienstalter der Lehrer.

3 Erklärungsansätze

3.1 Anteil von Zuwandererkindern

Die Zusammensetzung der Schülerschaft wirkt sich auf alle Bereiche von Schule und Unterricht aus. Sie bildet den Ausgangspunkt für die pädagogisch-didaktischen Konzepte und Programme der Schule und ist im Rahmen der Unterrichtsplanung ein wesentlicher Bezugspunkt für die Überlegungen der Lehrer. In beiden Fällen spiegeln die Überlegungen aber nicht objektive Merkmale der Lerngruppe wider, sondern die Wahrnehmung der Lehrer. In Bezug auf das Merkmal „ausländisch“ sind dabei in der Regel weder die Staatsangehörigkeit noch die Volkszugehörigkeit ausschlaggebend, sondern die Frage nach dem biographischen Aspekt der Migrationserfahrung bzw. der Erfahrung der Konsequenzen von Migration – also der Migrationshintergrund.

Das Merkmal „Migrationshintergrund“ wird allerdings in offiziellen Statistiken nicht berücksichtigt, sondern nur der „Ausländeranteil“. In den allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens beträgt der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit 12,9 Prozent. Dabei entfallen die höchsten Ausländeranteile mit 22,4 Prozent auf die Haupt- bzw. mit 16,6 Prozent auf die Gesamtschulen, während die Gymnasien mit 4,9 Prozent den niedrigsten Anteil verzeichnen (vgl. www.bildungsportal.nrw.de). Für die Realschulen lässt sich leider keine statistische Angabe finden, aber hier erscheint ein Wert von durchschnittlich 10 Prozent realistisch, der je nach Einzugsgebiet der Schule allerdings stark variieren kann. Da die Frage nach den Kindern von Zugewanderten aber nicht auf die Staatsangehörigkeit, sondern auf den Migrationshintergrund zielt, war davon auszugehen, dass an einem nicht geringen Teil der Realschulen ihr Anteil zwischen 25 und 50 Prozent liegt.

Die Ergebnisse der Umfrage weichen erheblich von den erwarteten Werten ab. 94 Befragte oder 83,9 Prozent der Stichprobe haben angegeben, der Anteil der Kinder von Zugewanderten läge an ihrer Schule unter 25 Prozent. Demgegenüber haben nur 9 Befragte oder 8,0 Prozent der Stichprobe angegeben, der Anteil sei 25 bis 50 Prozent und nur 3 Befragte oder 2,7 Prozent haben den Anteil größer als 50 Prozent geschätzt. 6 Fragebögen enthalten keine verwertbaren Angaben. Ganz offensichtlich sind die Anteile erheblich unterschätzt worden, so dass die Befragung hier keine belastbare Datengrundlage ergeben hat. Auf eine weitere Interpretation wird deshalb verzichtet.

Dennoch geben die Diskrepanzen zum Nachdenken Anlass. Ein wichtiger Hinweis findet sich in einer Studie von WAGNER u.a. (2001, S. 19 und 29). Darin wird darauf hingewiesen, dass Lehrer zunächst dazu neigen, „kulturelle Unterschiede zu ignorieren und ihre mögliche Konflikthaftigkeit zu leugnen“. Diese Grundhaltung

weicht jedoch einer negativen Einstellung, wenn negative Merkmale mit dem Schüler in Verbindung gebracht werden. Überspitzt formuliert sind Kinder keine Ausländer, so lange dieser Faktor praktisch irrelevant ist, und „werden“ es, wenn dieser Aspekt praktisch relevant wird. Wenn das tatsächlich zutrifft, würde das die Diskrepanzen zwischen den erwarteten und den tatsächlichen Ergebnissen erklären.

3.2 Einzugsgebiet der Schule

Nach Angabe von 82 Befragten ist das Einzugsgebiet der Schule eher städtisch, während 30 Befragte ihr Einzugsgebiet als eher ländlich bezeichnen (Tab. 5). Damit ist die Bevölkerung des ländlichen Raumes, die rund ein Drittel der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens ausmacht, leicht unterrepräsentiert. Das kann allerdings vernachlässigt werden, weil die Annahme, dass ein hoher Ausländeranteil ein ausschließlich großstädtisches Phänomen sei, relativiert werden muss. Deshalb ist für möglicherweise als ländlich eingestufte Kommunen im Ergänzungsraum der Städte der Rheinschiene und des Ruhrgebiets ein Ausländeranteil von über 10 Prozent keine Seltenheit. Beispiele sind nach Angaben kommunaler Statistiken Radevormwald mit 12,5 Prozent, Velbert mit 12,1 Prozent oder Kamp-Lintfort mit 11,6 Prozent. Dennoch zeigen sich in Bezug auf das Migrationsthema charakteristische Unterschiede, die mit dem Einzugsgebiet korrespondieren.

Einzugsgebiet	Verankerung im schulinternen Lehrplan		Berücksichtigung im Unterricht		Umsetzung im Unterricht			
	Ja	Nein	Ja	Nein	Innovativ	Tendenziell innovativ	Tendenziell konventionell	Konventionell
Eher städtisch	68 (83,9)	13 (16,0)	43 (52,4)	39 (47,6)	8 (18,6)	10 (23,3)	9 (20,9)	16 (37,2)
Eher ländlich	16 (57,1)	12 (42,9)	13 (43,3)	17 (56,7)	2 (15,3)	6 (46,2)	1 (7,7)	4 (30,8)
Σ	84	25	56	56	10	16	10	20

Tab. 5: Unterrichtsplanung und -gestaltung in Abhängigkeit vom Einzugsgebiet

An den Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet ist das Migrationsthema nur in 57,1 Prozent der Fälle im schulinternen Lehrplan enthalten, während das an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet in 83,9 Prozent der Fälle der Fall ist. Mit einem Wert von 8,460 für χ^2 nach Pearson bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,004 und einem Wert für den Kontingenzkoeffizient C von 0,268 bei einer näherungsweise Signifikanz von 0,004 lässt sich ein Zusammenhang signifikant nachweisen.

Im Hinblick auf die Frage, ob das Thema im Unterricht berücksichtigt wird, ergeben sich deutlich geringere Unterschiede. Hier stehen 52,4 Prozent der Befragten an Schulen mit einem eher städtischen Einzugsgebiet 43,3 Prozent der Befragten an Schulen mit eher ländlichem Einzugsgebiet gegenüber. Mit einem χ^2 nach Pearson von 0,728 bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,393 und einem Kontingenzkoeffizient C von 0,225 bei einer näherungsweise Signifikanz von 0,394 ist der Zusammenhang statistisch nicht signifikant.

Die Schulen unterscheiden sich also hinsichtlich der Stelle, an der das Migrationsthema „verloren“ geht. An Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet geschieht dies vor allem bei der Übernahme in den schulinternen Lehrplan, die in 40,3 Prozent der Fälle nicht erfolgt. Das kommt einer grundsätzlichen Entscheidung gegen das Migrationsthema gleich, die dort rund zweieinhalb Mal häufiger getroffen wird, als an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet. Dort ist das Themenfeld nur in 16,0 Prozent der Fälle nicht im schulinternen Lehrplan verankert. Geht es allerdings um die Umsetzung des schulinternen Lehrplans, so wird an Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet das Thema nur in 18,7 Prozent der Fälle, in denen es im schulinternen Lehrplan verankert ist, nicht im Unterricht berücksichtigt, an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet mit 36,8 Prozent der Fälle jedoch doppelt so häufig. Damit findet das Thema an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet insgesamt zu 52,4 Prozent Eingang in den Unterricht, an Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet nur zu 43,3 Prozent.

Offenbar messen Lehrer an Schulen mit einem eher städtischen Einzugsgebiet dem Migrationsthema grundsätzlich einen höheren Stellenwert bei als Lehrer an Schulen mit einem eher ländlichen Einzugsgebiet. Dabei wird das Thema aus Sicht der Erdkundelehrer durch seine aktuelle Bedeutung im Sinne der Gegenwartsbedeutung bei KLAFFKI (1980, S. 33) legitimiert. Je nach Einzugsgebiet wird das Maß der Aktualität aber unterschiedlich eingeschätzt, so dass das Thema an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet deutlich häufiger im schulinternen Lehrplan verankert ist als an Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet. Das bedeutet zugleich, dass der Stellenwert des Migrationsthemas unabhängig vom Einzugsgebiet vor allem aus dem Gewicht resultiert, das pädagogischen oder allgemein-didaktischen Argumenten beigemessen wird, während fachliche bzw. fachdidaktische Erwägungen nachrangig sind. Dem scheint nur vordergründig die Tatsache zu widersprechen, dass das Themenfeld gerade an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet bei der Umsetzung des schulinternen Lehrplans im Unterricht wesentlich häufiger unberücksichtigt bleibt. Das Auslassen des Themas im Unterricht dürfte nämlich vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass die Lehrer andere Unterrichtsinhalte – konkret: die traditionellen Themen der 7. Jahrgangsstufe – für prinzipiell bedeutsamer in Hinblick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen ROBINSONS (1970, S. 45) bzw. im Sinne der vermuteten Zukunftsbedeutung KLAFFKIs (1980, S. 34) halten. Folglich entscheiden sie sich in vielen einzelnen Situationen zugunsten der traditionellen Inhalte und für das Migrationsthema bleibt schließlich keine Unterrichtszeit mehr übrig, so dass es ausgelassen wird. Zusammenfassend bedeutet das, dass pädagogische oder allgemein-didaktische Entscheidungen dafür sorgen, dass das Thema im Lehrplan und im Unterricht berücksichtigt wird, während fachliche bzw. fachdidaktische Entscheidungen dafür verantwortlich sind, dass es im Lehrplan und im Unterricht übergangen wird.

Sehr schwierig ist auch ein etwaiger Zusammenhang von Einzugsgebiet und Art des Unterrichts nachzuweisen, wie Tab. 9 zeigt. Mit einem χ^2 nach Pearson von 2,985 bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,394 und einem Kontingenzkoeffizient C von 0,225 bei einer näherungsweisen Signifikanz 0,394 ist ein Zusammenhang zwischen dem verwendeten Lehrwerk und der Art der Umsetzung des Migrationsthemas im Unterricht statistisch nicht signifikant.

Betrachtet man die Werte, so fällt jedoch auf, dass der Anteil der Lehrer an Schulen mit einem eher ländlichen Einzugsgebiet, die das Thema tendenziell oder absolut innovativ unterrichtet haben, mit 61,5 Prozent höher ist als an Schulen mit einem eher städtischen Einzugsgebiet, wo er nur 41,9 Prozent beträgt. Da nicht davon auszugehen ist, dass die Lehrerschaft sich in Innovatoren hier und Traditionalisten dort aufgliedern lässt, wären situative Faktoren zu vermuten. Möglicherweise sind die wahrgenommenen Bedingungen für die Berücksichtigung der neuen Schwerpunkte günstiger, wenn der Anteil der Kinder von Zugewanderten kleiner ist, was eher bei Schulen im ländlichen Umfeld zutrifft.

3.3 Verwendetes Lehrwerk

Der Einfluss der Lehrwerke auf die Erstellung schulinterner Lehrpläne wie die Ausarbeitung konkreter Unterrichtseinheiten ist erheblich (vgl. THÖNEBÖHN 1995). Es stellt sich also die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Lehrwerk und der Verankerung des Themas im schulinternen Lehrplan, zwischen dem Lehrwerk und seiner Berücksichtigung im Unterricht sowie zwischen dem Lehrwerk und der Umsetzung im Unterricht besteht. Die Befragungsergebnisse zeigt Tab. 6.

Lehrwerk	Verankerung im schulinternen Lehrplan		Berücksichtigung im Unterricht		Umsetzung im Unterricht			
	Ja	Nein	Ja	Nein	Innovativ	Tendenziell innovativ	Tend. konventionell	Konventionell
Diercke	2 (50,0)	2 (50,0)	1 (25,0)	3 (75,0)	-	-	-	1
Mensch und Raum	21 (56,8)	16 (43,2)	18 (48,6)	19 (51,4)	3 (16,7)	5 (27,8)	3 (16,7)	7 (38,9)
Seydlitz	14 (93,3)	1 (6,7)	11 (68,8)	5 (31,3)	1 (9,1)	4 (36,4)	1 (9,1)	5 (45,5)
Terra	46 (90,2)	5 (9,8)	26 (49,1)	27 (50,9)	6 (23,1)	7 (26,9)	6 (23,1)	7 (26,9)
Σ	83	24	56	54	10	16	10	20

Tab. 6: Unterrichtsplanung und -gestaltung in Abhängigkeit vom eingeführten Lehrwerk

Zunächst ist ein Zusammenhang zwischen dem verwendeten Lehrwerk und der Berücksichtigung des Migrationsthemas im schulinternen Lehrplan statistisch nachweisbar. Mit einem Wert von 17,775 für χ^2 nach Pearson bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,000 und einem Wert für den Kontingenzkoeffizient C von 0,377 bei einer annäherungsweise Signifikanz von 0,000 kann er signifikant nachgewiesen werden. Auffällig ist außerdem, dass das Migrationsthema an Schulen, an denen mit den Lehrwerken „Seydlitz“ (BROSCHKEIT u.a. 1995) oder „Terra“ (KROSS 1994) gearbeitet wird, mit 93,3 Prozent bzw. 90,2 Prozent in sehr hohen Anteilen im Lehrplan verankert ist. Ganz offensichtlich bestätigt sich die Erfahrung, dass das Lehrbuch zugleich als „heimlicher Lehrplan“ fungiert.

Ein Zusammenhang zwischen dem Lehrwerk und der Berücksichtigung des Themas im Unterricht ist dagegen schwieriger nachzuweisen. Mit einem Wert von 3,261 für χ^2 nach Pearson bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,353 und einem Kontingenzkoeffizient C von 0,170 bei einer näherungsweise Signifikanz von 0,353 ist er statistisch nicht signifikant. Darüber hinaus zeigt sich auch in Bezug auf die Lehrwerke ein verändertes Bild. Zwar verzeichnet auch hier das Lehrwerk „Seydlitz“ mit 68,8 Prozent den höchsten Wert, wobei zu berücksichtigen ist, dass er aufgrund der vergleichsweise geringen Verbreitung des Lehrwerks in der Stichprobe mit einer gewissen Ungenauigkeit behaftet ist. Das Lehrwerk „Terra“ fällt dagegen deutlich ab und befindet sich bei der Umsetzung des Migrationsthemas mit 50,9 Prozent auf demselben Niveau wie das Lehrwerk „Mensch und Raum“ (GEYER u.a. 1995) mit 51,4 Prozent. Die Gründe dafür sind vor allem in der unterschiedlichen Konzeption der Unterrichtseinheiten zu suchen. Beim „Seydlitz“ folgt die Unterrichtseinheit der traditionellen Herangehensweise des Erdkundeunterrichts: Lehrer und Schüler treffen in der Ferne auf Menschen, die aus bestimmten Gründen ihre Heimat verlassen, und begleiten sie den Stadien des Migrationsprozesses folgend, bis sie schließlich in Deutschland ankommen. Diesen Ansatz finden traditionell unterrichtende Erdkundelehrer offensichtlich akzeptabel, so dass es nur wenige Gründe dagegen zu geben scheint, das Thema in den schuleigenen Lehrplan aufzunehmen und im Unterricht zu berücksichtigen. Anders ist dagegen zu erklären, warum etwa die Hälfte der Lehrer, die mit „Terra“ unterrichten, das Thema im Unterricht ausgelassen haben, obwohl ihre Einstellung grundsätzlich positiv ist. In diesem Lehrwerk ist das Migrationsthema nämlich das letzte Thema, das noch der 7. Jahrgangsstufe zuzuordnen wäre. Offensichtlich orientieren sich die Lehrer, dem „heimlichen Lehrplan“ Schulbuch folgend, an der Reihenfolge der Themen, so dass die Zeit für die Behandlung des Migrationsthemas am Schluss nicht mehr ausreicht.

Noch schwieriger sind Zusammenhänge zwischen dem verwendeten Lehrwerk und der Art des Unterrichts nachzuweisen. Mit einem χ^2 nach Pearson von 4,737 bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,857 und einem Kontingenzkoeffizient C von 0,279 bei einer näherungsweise Signifikanz 0,857 ist ein Zusammenhang zwischen dem verwendeten Lehrwerk und Art der Umsetzung des Migrationsthemas im Unterricht statistisch nicht signifikant. Man kann höchstens konstatieren, dass im Zusammenhang mit dem Lehrwerk „Terra“ eine Tendenz zum Innovativen auszumachen ist. Demgegenüber zeigt sich bei den Werten für das Lehrwerk „Seydlitz“ eine Tendenz zu einer eher konventionellen Umsetzung im Unterricht.

3.4 Dienstalter der Lehrer

Zwischen dem Dienstalter von Lehrern und einer Vielzahl anderer Faktoren bestehen wechselseitige Zusammenhänge, ohne dass bestimmte Wirkungen eindeutig definiert werden können. Allgemein wird unterstellt, dass die Aufgeschlossenheit der Lehrer gegenüber neuen Inhalten und Methoden mit steigendem Dienstalter abnimmt. Gleichzeitig soll die Souveränität im Umgang mit Lehrplänen und anderen dienstlichen Vorgaben zunehmen; andererseits werden mit steigendem Dienstalter Belastungen stärker wahrgenommen und führen zu Phänomenen wie dem „Burnout-Syndrom“ bzw. der „inneren Emigration“. Eine Überalterung der Lehrerkollegien wirkt sich damit insgesamt innovationshemmend aus, was auch für das Migrations-thema nachteilig sein dürfte.

Tatsächlich weisen die Angaben der Tab. 7 auf eine Überalterung der Fachkollegien hin. Durchschnittlich ist jeder befragte Erdkundelehrer 24,2 Jahre im Dienst. 70 Befragte oder 62,5 Prozent der Stichprobe sind sogar 25 Jahre oder länger im Dienst. Ein nicht zu vernachlässigender Teil von ihnen dürfte also noch länderkundlich geprägt worden sein. Die Mehrheit ist allerdings der Ausbildung nach Vertreter der Allgemeinen Geographie. Trotzdem ist die Mehrzahl in der Ausbildung nicht oder nur am Rande mit dem Phänomen der Migration in Berührung gekommen. Deshalb dürfte bei einer nicht geringen Zahl der Lehrer das Thema Unverständnis oder gar Ablehnung auslösen. Demgegenüber könnten junge Lehrer für die Notwendigkeit des Migrationsthemas und dem vom Lehrplan vertretenen Ansatz gegenüber aufgeschlossen sein – vorausgesetzt allerdings, dass sie selbst sensibilisiert sind. Leider zeigt die Altersstruktur der Stichprobe bei den Einstellungsjahrgängen zwischen 1983 und 1997 eine Lücke, so dass die „jungen“ Lehrer ihre Innovationsaufgabe aufgrund der ungünstigen Altersstrukturen nur eingeschränkt wahrnehmen können.

Jahr des Dienst Eintritts	Berücksichtigung im Unterricht		Umsetzung im Unterricht					
	Anzahl	An-teile in Prozent	Ja	Nein	Inno-vativ	Ten-den-ziell innovativ	Tend. kon-ventio-nell	Kon-venti-onell
1970 oder eher	18	16,1	10 (17,9)	8 (15,4)	4 (40,0)	2 (20,0)	–	4 (40,0)
1971-1983	66	58,9	36 (64,3)	30 (57,7)	5 (13,9)	9 (25,0)	9 (25,0)	13 (36,1)
1984-1996	6	5,4	3 (5,4)	3 (5,7)	1 (33,3)	1 (33,3)	1 (33,3)	–
1997 und später	18	16,1	7 (12,5)	11 (21,2)	–	4 (57,1)	–	3 (42,9)
Σ	108	96,5	56 (100,1)	52 (100,0)	10	16	10	20

Tab. 7: Unterrichtsplanung und –gestaltung in Abhängigkeit vom Dienstalter

Ein Zusammenhang zwischen Dienstalter und der Berücksichtigung des Migrationsthemas im Unterricht ist statistisch nicht nachzuweisen, wie der Wert von 1,51 für χ^2 nach Pearson bei einem Kontingenzkoeffizient C von 0,117 zeigt. Auffällig ist jedoch die große Zahl junger Lehrer, die das Thema nicht unterrichtet haben. Die Gründe dafür dürften vor allem in der besonderen Situation als Berufseinsteiger zu finden sein. Sie werden an ihrer neuen Schule mit Rahmenbedingungen wie dem schulinternen Lehrplan konfrontiert, die sie nicht mitgestaltet haben, und versuchen zunächst mit ihnen vertrauten Themen ein Unterrichtsrepertoire aufzubauen.

Dagegen deutet ein Wert von 12,848 für χ^2 nach Pearson bei einer asymptotischen Signifikanz von 0,170 und einem Kontingenzkoeffizient von 0,432 bei einer näherungsweisen Signifikanz von 0,170 darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen dem Dienstalter des Lehrers und der Umsetzung des Migrationsthemas besteht, obwohl er statistisch nicht signifikant ist. Vermutlich ist das auf die nicht ausreichende Größe der Stichprobe bzw. auf die Besetzung einzelner Klassen zurückzuführen. Betrachtet man dagegen die Werte in der Tabelle, so lässt sich erkennen, dass die Klasse der Befragten, die 1970 oder früher in den Schuldienst eingetreten sind, im Vergleich mit den anderen Klassen den höchsten Anteil an Lehrern beinhaltet, die das Thema innovativ unterrichtet haben. Auf der anderen Seite sind die jungen Kollegen, die erst 1997 oder später in den Dienst eingetreten sind, diesbezüglich unterrepräsentiert.

Für das Zustandekommen dieser Ergebnisse sind vor allem die Faktoren „persönliche Motivation“ und „Vorbereitetsein durch Studium und Ausbildung“ relevant. Dabei ergeben sich interessante Unterschiede, wobei das Dienstalter keine erkennbare Rolle spielt. So war nur 1 von 10 Befragten, die 1970 oder früher in den Schuldienst eingetreten sind und das Migrationsthema unterrichtet haben, mit dem Thema durch seine Ausbildung vertraut. Dagegen haben 7 dieser Befragten ein persönliches Interesse bekundet. Von den 7 Befragten, die 1997 oder später in den Schuldienst eingetreten sind und das Thema unterrichten, haben 5 ein solches persönliches Interesse bekundet und 2 haben auf eine entsprechende Ausbildung verwiesen. Damit dürfte das persönliche Interesse für die Gestaltung des Unterrichts entscheidender sein als eine Vorbereitung durch die Ausbildung – womit keineswegs gesagt sein soll, dass man auf eine entsprechende Ausbildung verzichten kann, nur sollte sie zugleich das Interesse der angehenden Lehrer wecken.

4 Diskussion

Das Themenfeld „Menschen in Bewegung“ zählt seit 1993 zu den obligatorischen Inhalten des Erdkundeunterrichts in der Jahrgangsstufe 7/8 der Realschule in Nordrhein-Westfalen. Trotz dieser langen Zeitspanne lässt die Umsetzung zu wünschen übrig. Bei rund einem Viertel der Schulen ist es noch nicht einmal im schulinternen Lehrplan angekommen. Im Unterricht wird es nur in der Hälfte der vorgesehenen Fälle berücksichtigt. Und selbst dann entspricht der Unterricht nur selten den vom amtlichen Lehrplan vorgegebenen innovativen Intentionen.

Dieses Ergebnis ist zunächst einmal nicht auf die mangelnde Berücksichtigung durch die Schulbücher als „heimlicher Lehrplan“ zurückzuführen. Alle enthalten spezielle Kapitel zu diesem Thema, die sich allerdings z.T. erheblich unterscheiden. Man kann das Ergebnis auch nicht auf die Überalterung der Fachkollegien zurückführen, zumal sich selbst die jungen Erdkundelehrer durch Studium und Referendariat nicht so gut auf das Thema vorbereitet fühlen, wie es erwartet werden könnte.

Aufschlussreicher sind andere Beobachtungen. An Schulen mit eher ländlichem Einzugsgebiet wird das Thema mehr als doppelt sooft nicht in den schulinternen Lehrplan aufgenommen als an Schulen mit eher städtischem Einzugsgebiet. Darüber hinaus ist der Anteil der Lehrer, die das Migrationsthema nicht unterrichtet haben, obwohl sie es hätten tun müssen, an diesen Schulen erheblich größer. Insgesamt dürfte darin die unmittelbare Gegenwartsbedeutung zum Ausdruck kommen, die an Schulen mit städtischem Einzugsgebiet offenbar deutlich höher eingeschätzt wird. Sie führt dazu, dass das Migrationsthema an diesen Schulen trotz der immer wieder beklagten Stofffülle viel öfter im schulinternen Lehrplan verankert wird und im Unterricht vorkommt. Der Verzicht auf das Migrationsthema im schulischen Lehrplan und im Unterricht wird dagegen oft mit einem Hinweis auf die größere Relevanz der traditionellen Themen der 7. Jahrgangsstufe begründet. Damit unterscheiden sich die befragten Lehrer im Hinblick auf das Zustandekommen der Entscheidung für oder gegen das Migrationsthema nicht von den Mitgliedern der gymnasialen Lehrplan-Kommission, die angesichts einer geringeren Studentenzahl auf die Aufnahme eines solchen Themas in den Lehrplan verzichtet haben (vgl. KULTUSMINISTERIUM 1993b). Unabhängig vom Ort, an dem der Lehrer eingesetzt ist, vom Schultyp und von der Stellung in der Laufbahn handelt es sich also um eine Auswahlentscheidung, wobei pädagogische oder allgemein-didaktische Gesichtspunkte dazu führen, dass das Migrationsthema Eingang in die schulinternen Lehrpläne und den Unterricht findet, während fachdidaktische Entscheidungen zugunsten der traditionellen Fachinhalte zu der Konsequenz führen, dass es ausgelassen wird. Insgesamt ist das Migrationsthema ein Additum, das im Erdkundeunterricht berücksichtigt werden kann und vielleicht auch sollte, aber nicht muss. Als Thema des Erdkundeunterrichts hat es sich bisher nicht etabliert. Daran hat auch der Lehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen nichts ändern können.

Die Zunahme interkultureller Begegnungen vor Ort und über weite Entfernungen hinweg, die auf strukturellen Veränderungen der Raum-Zeit-Relation durch technologische Entwicklungen beruht und in einem „raumzeitlichen Schrumpfungsprozess“ (DICKEN 2003, S. 92) zum Ausdruck kommt, zählt zu den grundlegenden Veränderungen, die gegenwärtig und in Zukunft unsere Lebenswelt beeinflussen. Deshalb ist interkulturelle Kompetenz nicht mehr allein aus der unmittelbaren Gegenwartsbedeutung heraus zu begründen, sondern stellt eine grundlegende Qualifikation auch für das Leben in der Welt von morgen dar. Die Frage ist aber, ob die Geographiedidaktik die entsprechend notwendige Bewusstseinsänderung herbeiführen will und kann.

Jenseits dieser grundsätzlichen Überlegungen können einige Faktoren beseitigt werden, die die Etablierung des Migrationsthemas behindern. So wirkt es sich offensichtlich ungünstig aus, wenn die Unterrichtseinheit an die letzte Stelle der Themen

rückt, die noch dem 7. Schuljahr zugeordnet sind. Das hat sich am Beispiel des Lehrwerks „Terra“ gezeigt. Der Stellenwert, den die mit diesem Lehrwerk unterrichtenden Lehrer dem Migrationsthema beimessen, scheint grundsätzlich hoch zu sein, er spiegelt sich allerdings nicht in der unterrichtlichen Umsetzung. Der Verlust zwischen schulinternem Lehrplan und Umsetzung im Unterricht ist bei anderen Lehrwerken, die das Thema nicht an das Schuljahresende platzieren, deutlich geringer. Außerdem deutet das Beispiel des Lehrwerks „Seydlitz“ darauf hin, dass sich eine traditionell geographische Herangehensweise positiv auf die Häufigkeit auswirkt, mit der die Lehrer das Migrationsthema im Unterricht berücksichtigen. Möglicherweise fühlen sich die Lehrer kompetenter, wenn sie irgendwo in der Ferne mit den wandernden Menschen konfrontiert werden und ihnen den Stadien des Migrationsprozesses entsprechend bis in das eigene Land folgen können. Auf der anderen Seite geht diese Herangehensweise mit einer wenig innovativen Gestaltung des Unterrichts einher.

Das größte Hindernis dürfte also in dem Konfliktpotential des Themas liegen – weniger im politischen als im pädagogischen Sinne. Die Lehrer wollen vermeiden, Probleme zu thematisieren, für die sie möglicherweise in ihrer Klasse keine befriedigende Lösung anbieten können. Wie der Vergleich der unterrichtlichen Umsetzung des Migrationsthemas an Schulen mit ländlichem und Schulen mit städtischem Einzugsgebiet zeigt, verringern eine bestimmte Entfernung zu den Raumbeispielen und eine gewisse persönliche Distanz zu den thematisierten Inhalten die persönliche Beteiligung und schaffen damit Sachlichkeit. Das ist für die Vermittlung der zum Teil heiklen Aspekte durchaus sinnvoll (vgl. KROSS 2001, S. 2), um den Schülern das Relativieren bestehender Denkstrukturen und Handlungskategorien zu erleichtern. Außerdem wird so vermieden, unnötig Ängste auszulösen und Vorurteile zu provozieren.

Das Erreichen der vom Lehrplan vorgesehenen Qualifikationen hängt wesentlich von der richtigen Komposition von persönlicher Nähe und Distanz sowie von Sachlichkeit und persönlicher Betroffenheit im Unterricht ab. Damit stellt sich die Frage, wie den Erdkundelehrern bei dieser Gratwanderung geholfen werden kann, auf die sie unabhängig vom Dienstalter nicht ausreichend vorbereitet sind. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedenfalls, dass Steuerungsmöglichkeiten über Lehrpläne begrenzt sind.

Literatur

- BROSCHT, F. u.a. (1995): Seydlitz Erdkunde. Bd. 2. Hannover.
- DICKEN, P. (2003): Global Shift. 4. Aufl. London/Thousand Oaks/New Delhi.
- EISENSTADT, S. N. (1954): The Absorption of Immigrants. A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel. London.
- GEYER, E. u.a. (Hrsg.) (1995): Mensch und Raum, Geographie 7/8, Realschule in Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- GLÄSSER, E./SCHMIED M. W./WOITSCHÜTZKE C.-P. (1997): Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl. Gotha.
- HEMMER, I./OBERMAIER G. (2003): Qualität der Lehrerausbildung im Fach

- Geographie – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. In: Geographie und ihre Didaktik, Jg. 31, H. 2. S. 80-109.
- KLAFKI, W. (1980): Die Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Westermann Pädagogische Beiträge, 32. Jg. S. 32-37.
- KROSS, E. (Hrsg.) (1994): Terra Erdkunde 7/8, Realschule Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- KROSS, E. (1998): Migration als Unterrichtsthema: Genese – Intentionen – Modelle. In: RINSCHÉDE, G./GAREIS, J. (Hrsg.): Global denken – lokal handeln: Geographieunterricht! Bd. 2. Regensburg. S. 145-152 (= Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 5).
- KROSS, E. (2001): Migration – Integration: Anregungen für den Unterricht. In: Geographie heute, Jg. 22, H. 194. S. 2-7.
- KULTUSMINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen (1993a): Richtlinien und Lehrpläne für die die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde. Frechen.
- KULTUSMINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen (1993b): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde. Frechen.
- LATZ, W. (Mod.) (1995): Diercke – Erdkunde für Nordrhein-Westfalen. Bd. 2. Braunschweig.
- MÜNZ, R./ULRICH, R. (2000): Migration und künftige Bevölkerungsentwicklung in Deutschland. In: BADE, K./MÜNZ, R. (Hrsg.): Migrationsreport: Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/M. S. 23-57.
- NUSCHELER, F. (1984): Nirgendwo zu Hause: Menschen auf der Flucht. Baden-Baden.
- OPITZ, P. (1988): Das Weltflüchtlingsproblem: Ursachen und Folgen. München.
- PETZINA, D. (1993): Die Erfahrung des Schmelztiegels – zur Sozialgeschichte des Ruhrgebiets. In: DÜRR, H./GRAMKE, J. (Hrsg.): Erneuerung des Ruhrgebiets: regionales Erbe und Gestaltung für die Zukunft. Paderborn. S. 41-46 (= Bochumer Geographische Arbeiten, Bd. 58).
- REALSCHULLEHRERVERBAND Nordrhein-Westfalen (2002): Die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Jahrbuch 2002. Krefeld.
- THÖNEBÖHN, F. (1995): Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Diss. Bochum.
- WAGNER, U. u.a. (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: AUERNHEIMER, G. u.a (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen. S. 17-40 (= Interkulturelle Studien, Bd. 8).
- www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen/PK2003/ausl2003.html

Motivationen von Lehrkräften für Globales Lernen im BLK-Programm „21“

1	Globales Lernen im BLK-Programm „21“	248
2	Die Datengrundlage zur Erhebung von Motivationen.....	249
3	Ausgewählte Ergebnisse	251
3.1	Motivationen am Programmbeginn.....	251
3.2	Selbstwirksamkeitserwartungen am Programmbeginn	256
3.3	Zwischenfazit	257
4	Motivationen im weiteren Programmverlauf	258
4.1	Motivationen in der Zwischenbefragung	258
4.2	Motivationen in der Abschlussbefragung.....	259
5	Der Erfolg des BLK-Programms „21“	265
	Anmerkungen	265
	Literatur	266

In: Eberhard Kroß (Hrsg.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht –
Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.
15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum.
Nürnberg. S. 247-266 (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).

1 Globales Lernen im BLK-Programm „21“

Am 1. August 1999 begann das BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Es endet am 31. Juli 2004 und wird dann in ein Fortsetzungsprogramm zum Transfer der Ergebnisse überführt, das bis 2008 laufen wird. Am BLK-Programm „21“ haben sich in fünf Jahren Laufzeit rund 200 Schulen in 15 Bundesländern, mindestens 1.000 Lehrkräfte und über 50.000 Schülerinnen und Schüler beteiligt.

Das BLK-Programm „21“ versteht sich als Innovationsprogramm (vgl. HAAN/HARENBERG 1999), in erster Linie für Schulen der Sekundarstufe I und II. Es sollen nicht nur Inhalte mit Relevanz für die Nachhaltigkeit in den Unterricht einfließen, sondern auch Veränderungen bei Unterrichtsmethoden und Schulorganisation ausgelöst werden. Vor diesem Hintergrund sind die beiden zentralen Programmziele zu sehen: „Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis“ umfasst Veränderungen in der Organisation und Gestaltung von Schulen, entsprechende Ergänzungen von Lehr- und Rahmenplänen sowie auch Veränderungen bei inhaltlichen Schwerpunkten des Unterrichts. „Vermittlung von Gestaltungskompetenz an Schülerinnen und Schüler“ als zweites zentrales Programmziel betrifft vor allem die inhaltliche und methodische Veränderung des Unterrichts hin zu einer aktiven Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Generierung, Nutzung und Bewertung von Wissen sowie der Entwicklung entsprechender Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten.

Das Programm ist in drei zentrale inhaltliche Bereiche (Module) gegliedert: „Partizipatives Lernen“, „Interdisziplinäres Wissen“ und „Innovative Strukturen“. Im Kern ist das Aufgabenfeld „Globales Lernen“ im Modul „Interdisziplinäres Wissen“ verortet, das seinerseits vier Inhaltsaspekte, sogenannte Sets, in den Mittelpunkt seiner Aktivitäten stellt:

- Syndrome globaler Umweltveränderungen,
- Umwelt und Entwicklung,
- Nachhaltiges Deutschland,
- Gesundheit und Nachhaltigkeit.

Die Thematik „Globales Lernen“ ist als Schwerpunkt im Set „Umwelt und Entwicklung“ angesiedelt. In diesem Set werden Fragen wie fairer Handel und Arbeitsbedingungen thematisiert. Weitere Aspekte finden sich im Set „Syndrome globaler Umweltveränderung“ (s. HARENBERG 2004). Dort werden Problematiken wie die landwirtschaftliche Übernutzung von Regionen („Dust-Bowl-Syndrom“ am Beispiel des Maisanbaus in Schleswig-Holstein) oder die Belastung von Gebieten durch den Abbau von Rohstoffen („Katanga-Syndrom“ am Beispiel der Folgen des Braunkohletagebaus in der Lausitz) in den Unterricht einbezogen.¹

Darüber hinaus sind im Laufe des Programms an vielen Schulen Kontakte zu Ländern und Schulen des Südens in Form von Schulpartnerschaften, Kooperationen und verschiedenen Aktivitäten (Sammel- und Spendenaktionen, Schulfeste usw.) ausgebaut und intensiviert worden. Ungefähr jede zweite der rund 200 Programmschulen verfügt über entsprechende Partnerschaften oder Beziehungen. Darüber hinaus flie-

ßen immer wieder Fragen aus dem Bereich Globalen Lernens in den Unterricht zur Nachhaltigkeitsthematik ein. Globales Lernen besitzt im BLK-Programm „21“ insgesamt einen beträchtlichen Stellenwert. Beleg sind die 14 der 55 vorliegenden und im Programm entstandenen Werkstattmaterialien, die Aspekte Globalen Lernens ausdrücklich thematisieren.²

Der vorliegende Beitrag wird der Frage nachgehen, welche Rolle Motivationen und Erwartungen der Lehrkräfte für die mit Globalem Lernen verknüpften Inhalte spielen. Dabei wird auf Daten aus der jetzt kurz vor ihrem Abschluss stehenden Evaluation des BLK-Programms „21“ zurückgegriffen.

2 Die Datengrundlage zur Erhebung von Motivationen

Die Evaluation des BLK-Programms „21“ (vgl. RODE 2000; 2001) orientiert sich in ihren Grundzügen an einem Drei-Stufen-Modell von Evaluation, das sich an Vorschläge von ROSSI/FREEMAN/LIPSEY (1999) anlehnt. In diesem Modell werden eine *Konzeptevaluation* (Prüfung, ob ein Konzept oder die Teile eines ins Auge gefassten Vorhabens dazu geeignet sind, die gesteckten Ziele zu erreichen), eine *Implementationsevaluation* (Klärung der Frage, ob alle notwendigen Akteure erreicht werden und eingebunden sind und ob sich das Vorhaben – in unserem Falle Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – in der betreffenden Institution verankern lässt) und eine *Ergebnisevaluation* (Aufschluss über den Grad der Zielerreichung) unterschieden. So liegen im Rahmen der Evaluation des BLK-Programms „21“ Befragungsdaten von Lehrkräften zu drei Befragungszeitpunkten vor.

Nach gut einem Jahr Programm Laufzeit fand 2001 die Eingangsbefragung statt (zu detaillierten Ergebnissen vgl. GIESEL/HAAN/RODE 2003). Es liegen 475 auswertbare Fragebögen vor. Angezielt war eine Vollerhebung der zu diesem Zeitpunkt geschätzten 750 aktiv am Programm beteiligten Lehrkräfte. Je 20 Befragte entfallen auf die Sets „Syndrome globalen Wandels“ und „Umwelt und Entwicklung“, in denen Globales Lernen am Programmbeginn primär verortet war. In diesem Beitrag wird für die Darstellung der Ergebnisse aus der Eingangsbefragung zwischen drei Befragten Gruppen unterschieden: Lehrkräfte aus dem Bereich „Syndrome globaler Umweltveränderung“ als erste Gruppe, Lehrkräfte aus dem Bereich „Umwelt und Entwicklung“ als zweite und die verbleibenden Befragten als dritte Gruppe.

Ende 2002/Anfang 2003 wurde eine Zwischenbefragung an ausgewählten Programmschulen durchgeführt, die aus einem qualitativen Teil (32 Interviews an 16 Schulen, detaillierte Ergebnisse vgl. RODE 2003) und aus einem quantitativen Teil (standardisierte Befragung der Ansprechpersonen für das Programm, der Schulleitungen, je einer neu hinzugekommenen und einer nicht beteiligten Lehrkraft an insgesamt 81 ausgewählten Schulen) bestand. Nur vier dieser 81 Schulen kamen aus den beiden Sets „Syndrome globalen Wandels“ und „Umwelt und Entwicklung“, so dass eine themenspezifische Auswertung und Interpretation dieser Daten kaum möglich und sinnvoll ist.

In die Abschlussbefragung Ende 2003/Anfang 2004 konnten schließlich 352 Lehrkräfte, 80 Schulleitungen und 1.564 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 13 einbezogen werden. Die geringere Fallzahl der Lehrkräfte im Vergleich zur Eingangsbefragung lässt sich zu einem großen Teil durch das vorzeitige Ende des Programms in einem Bundesland und Schulschließungen noch im Programmverlauf in weiteren Ländern erklären. Auf diesem Wege gingen dem Programm fast 30 engagierte Schulen verloren. Diese Verluste wurden zwar durch Neuzugänge ausgeglichen, doch musste von einer Einbeziehung dieser Neuzugänge in die Abschlussbefragung abgesehen werden, da zahlreiche evaluative Fragestellungen von den dort involvierten Lehrkräften, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern wegen der zu kurzen Dauer der Programmaktivitäten noch nicht sinnvoll beantwortet werden konnten.

Im Programmverlauf ist eine Reihe von Schulen dazu übergegangen, Ansätze und Inhalte Globalen Lernens in die von ihnen im BLK-Programm „21“ behandelten Thematiken zu integrieren. Eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Sets mit und Sets ohne expliziten Schwerpunkt im Globalen Lernen erscheint daher gegen Programmende und damit für die Abschlussbefragung nicht sinnvoll.

Man kann davon ausgehen, dass die Erstellung eines Werkstattmaterials eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die sich nur an Schulen lösen lässt, die eine Thematik intensiv bearbeitet haben. Daher werden wir die Lehrkräfte gesondert betrachten, die an Schulen tätig sind, die sich durch die Erstellung eines Materials mit Ausrichtung auf Globales Lernen auszeichnen. Von den 352 Lehrkräften der Abschlussbefragung sind dies immerhin 54 Personen, die an insgesamt 19 Schulen unterrichten, so dass sich die Ergebnisse für zwei unterschiedliche Befragtengruppen analysieren lassen.

Trotz dieser Einschränkungen besteht eine Datengrundlage, die Aussagen mit Geltung für das gesamte BLK-Programm „21“ zulässt. Dieser Beitrag stützt sich im wesentlichen auf die Befragungen der Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Programms. Im Mittelpunkt werden Motivationen von Lehrkräften stehen. Dabei ist zu beachten, dass für die Evaluation des BLK-Programms „21“ das Gesamtbild Priorität hat. Motivationen wurden erhoben, allerdings generalisiert und nicht speziell für einzelne Inhaltsaspekte des BLK-Programms „21“.

Die Motivationen der Lehrkräfte sind ein Bereich, der in allen drei Phasen der Evaluation des BLK-Programms „21“ große Bedeutung hat und dementsprechend grundsätzlich miterhoben wurde. Die Erhebung der Motivationen der aktiven Lehrkräfte im Programm stützt sich im Kern auf die fünf Umweltmentalitäten von PO-FERL/SCHILLING/BRAND (1997), die um Fragen zu Interesse und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte ergänzt wurden. Beispiele sind:

- „Als Lehrer oder Lehrerin habe ich in puncto Nachhaltigkeit eine *Vorbildfunktion*“ (Umweltmentalität „Vorbild“).
- „Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen, betrachte ich als *persönliche Herausforderung*“ (Umweltmentalität „persönliches Entwicklungsprojekt“).
- „Ich erwarte neue Impulse für meine tägliche Praxis“ (Innovation).
- „Ich setze mich für einen Ausgleich zwischen Nord und Süd (Gerechtigkeit in der „Einen Welt“) ein“ (Globales Lernen).

Die Einzelfragen des Konstrukts Motivation wurden von Evaluationsphase zu Evaluationsphase behutsam dem Programmverlauf angepasst. So erschien es beispielsweise ab der zweiten Phase nicht mehr sinnvoll, in der Erhaltung des Schulstandortes noch wie zu Beginn des Programms ein Motiv für die intensive Beschäftigung mit dem Nachhaltigkeitsthema zu sehen, da sich bedauerlicherweise abzuzeichnen begann, dass Schulen trotz großen Engagements geschlossen werden würden. Auf der anderen Seite musste auch einer gewissen Fluktuation unter den Lehrkräften Rechnung getragen werden, so dass potenzielle Motivationen wie Anreize oder Wertschätzung des eigenen Engagements einen Platz in der Befragung erhielten.

Ergänzend zu Motivationen wurden in der Eingangsbefragung und in der Abschlussbefragung systematisch Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte erhoben, die nach DECI/RYAN (1985) bei deutlich positiver Ausprägung ebenfalls den Rang einer (intrinsic) Motivation erhalten. Die Operationalisierung geschah in Form von Items, die in der Eingangsbefragung die Veränderungserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der fachlichen Kenntnisse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler, des Schul- und Klassenklimas sowie der Bedeutung nachhaltigkeitsbezogener Unterrichtsthemen betreffen. Zum Abschluss wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sie den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Programmziel „Gestaltungskompetenz“ und hinsichtlich allgemeiner Kompetenzen einschätzen.

3 Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Motivationen am Programmbeginn

Die Eingangsbefragung der Lehrkräfte zeigte ein sehr hohes Maß an Motivation, sich für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu engagieren (vgl. Tab. 1). Diese Beobachtung zeigt, dass sich am Beginn des BLK-Programms „21“ eine spezielle Gruppe von Lehrkräften aktiv beteiligt. Sie verfügt über Vorerfahrungen in der schulischen Umweltbildung oder der entwicklungsbezogenen Bildung und zeigt sich besonders aufgeschlossen für Innovationen in der Schule. Die Evaluation des BLK-Programms erhebt – das wird an den folgenden Ergebnissen sehr deutlich – keine Daten aus einer Zufallsstichprobe von Lehrkräften, sondern bezieht nach anderen Kriterien³ ausgewählte Befragte ein.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde in einem weiteren Analyseschritt den Antwortstrukturen nachgegangen. Drei Motivationsbündel (vgl. Tab. 2) lassen sich unterscheiden:

Das deutlichste Motivbündel lässt sich als das *Verantwortungsmotiv* bezeichnen. Die Sorge um die Zukunft einer nicht nachhaltigen Gesellschaft ist sehr wichtig. Andere an das Leitbild der Nachhaltigkeit heranzuführen und es selbst als persönliche Herausforderung zu betrachten, ist dann nur konsequent. Sich in diesem Kontext für Schülerinnen und Schüler als Vorbild zu begreifen und gemeinsam mit ihnen die bessere Zukunft – auch mit Blick auf den Nord-Süd-Ausgleich – zu gestalten, wird schließlich zu einem zentralen Motiv pädagogischen Handelns. Das zweite Motiv

lässt sich als *Innovationsmotiv* charakterisieren. Neue Methoden und neue Themen – insgesamt neue Impulse für die tägliche Arbeit in der Schule kennzeichnen dieses Variablenbündel.

Was trägt zu Ihrem Engagement an Ihrer Schule bei?	ist sehr wichtig	ist eher wichtig	ist eher unwichtig	ist völlig unwichtig
(N zwischen 401 und 428)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Mich interessieren neue Themen.	50,0	42,4	6,7	0,9
2. Ich möchte neue Unterrichtsmethoden kennen lernen.	41,0	46,3	12,7	0,0
3. Ich erwarte neue Impulse für meine tägliche Praxis.	47,4	42,3	9,9	0,5
4. Ich möchte Schülerinnen und Schüler an das gesellschaftliche Leitbild der Nachhaltigkeit heranführen.	50,7	44,8	4,3	0,2
5. Mit Schülerinnen und Schülern <i>gemeinsam</i> will ich Zukunft gestalten.	44,3	45,2	10,3	0,2
6. Als Lehrer oder Lehrerin habe ich in punkto Nachhaltigkeit eine Vorbildfunktion .	44,4	46,9	8,5	0,2
7. Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen betrachte ich als persönliche Herausforderung.	46,0	45,4	7,9	0,7
8. Das Engagement für Nachhaltigkeit erlaubt mir bessere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten.	17,0	42,3	36,4	6,3
9. Ich Sorge mich um die Zukunft einer nicht nachhaltigen Gesellschaft.	46,7	42,8	9,1	1,4
10. Ich setze mich für einen Ausgleich zwischen Nord und Süd ein.	23,0	51,8	21,8	3,4
11. Ich leiste mit meinem Engagement einen Beitrag zur Sicherung des Schulstandortes.	22,4	26,7	30,9	20,0

Tab. 1; Motivationen der Lehrkräfte in der Eingangsbefragung (relative Werte)

Schwieriger ist die Interpretation des dritten Motivbündels, das sich aus nur zwei Variablen zusammensetzt: die Verbindung zwischen den besseren pädagogischen Entfaltungsmöglichkeiten, die die Beschäftigung mit der Nachhaltigkeit bietet, und die Sicherung des Schulstandortes. Ohne dieses genauer prüfen zu können, lässt sich vermuten, dass bei der Sicherung des Schulstandortes für kleine Schulen auf dem Land die *Profilierung* im Vordergrund steht. Diese Profilierungsnotwendigkeit überlagert Verantwortungs- und Innovationsmotive und lässt die persönliche Entfaltung pädagogischer Tätigkeit als nach außen eher erkennbare Komponente nach vorne treten. Diese Vermutung lässt sich mit dem Befund stützen, dass die beiden Motive dieses Bündels bei Lehrkräften in den neuen Bundesländern auf besonders starke Resonanz stoßen.

Motive des Engagements (Faktorenanalyse, N=412, Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation).	Motiv- bündel „Verant- wortung“	Motiv- bündel „Inno- vation“	Motiv- bündel „Profi- lierung“
1. Mich interessieren neue Themen.		,795	
2. Ich möchte neue Unterrichtsmethoden kennen lernen.		,827	,118
3. Ich erwarte neue Impulse für meine tägliche Praxis.	,175	,742	,295
4. Ich möchte Schülerinnen und Schüler an das gesell- schaftliche Leitbild der Nachhaltigkeit heranführen.	,728	,294	
5. Mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam will ich Zukunft gestalten.	,634	,277	
6. Als Lehrer oder Lehrerin habe ich in punkto Nachhal- tigkeit eine Vorbildfunktion.	,670		,180
7. Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen be- trachte ich als persönliche Herausforderung.	,705		,260
8. Das Engagement für Nachhaltigkeit erlaubt mir bes- sere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten.	,395	,160	,586
9. Ich Sorge mich um die Zukunft einer nicht nachhalti- gen Gesellschaft.	,750		
10. Ich setze mich für einen Ausgleich zwischen Nord und Süd ein.	,589	,190	,205
11. Ich leiste mit meinem Engagement einen Beitrag zur Sicherung des Schulstandortes.		,131	,859
Anteil erklärter Varianz	34,3%	15,1%	9,2%
Reliabilität	☐=,7861	☐=,7421	☐=,4284

Tab. 2: Motivationen der Lehrkräfte in der Eingangsbefragung (Faktorenanalyse)

Hinsichtlich der Motivation für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung finden sich nur wenige Unterschiede zwischen den Befragten, die an Schulen mit Schwerpunkten in den Inhaltsaspekten „Umwelt und Entwicklung“ und „Syndrome globaler Umweltveränderungen“ unterrichten, und den übrigen befragten Lehrerinnen und Lehrern.

Auf den ersten Blick lassen sich nur graduelle Unterschiede bei Item 5 („Mit Schülerinnen und Schülern *gemeinsam* will ich Zukunft gestalten.“) und Item 8 („Das Engagement für Nachhaltigkeit erlaubt mir bessere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten.“) sowie deutliche Unterschiede bei Item 11 („Ich leiste mit meinem Engagement einen Beitrag zur Sicherung des Schulstandortes.“) erkennen. Besonders die Befragten aus zwei Schulsets zu den „Syndromen globaler Umweltveränderungen“ aus Berlin und Schleswig-Holstein scheinen davon auszugehen, dass ihre pädagogischen Entfaltungsmöglichkeiten nicht mehr wesentlich verbessert werden können. Die Unterschiede beim letzten Item lassen sich damit erklären, dass in den Sets mit Schwerpunkten beim Globalen Lernen keine Schulen aus den neuen Ländern, in denen Schulschließungen diskutiert und vollzogen werden, vertreten sind (vgl. Abb. 1).

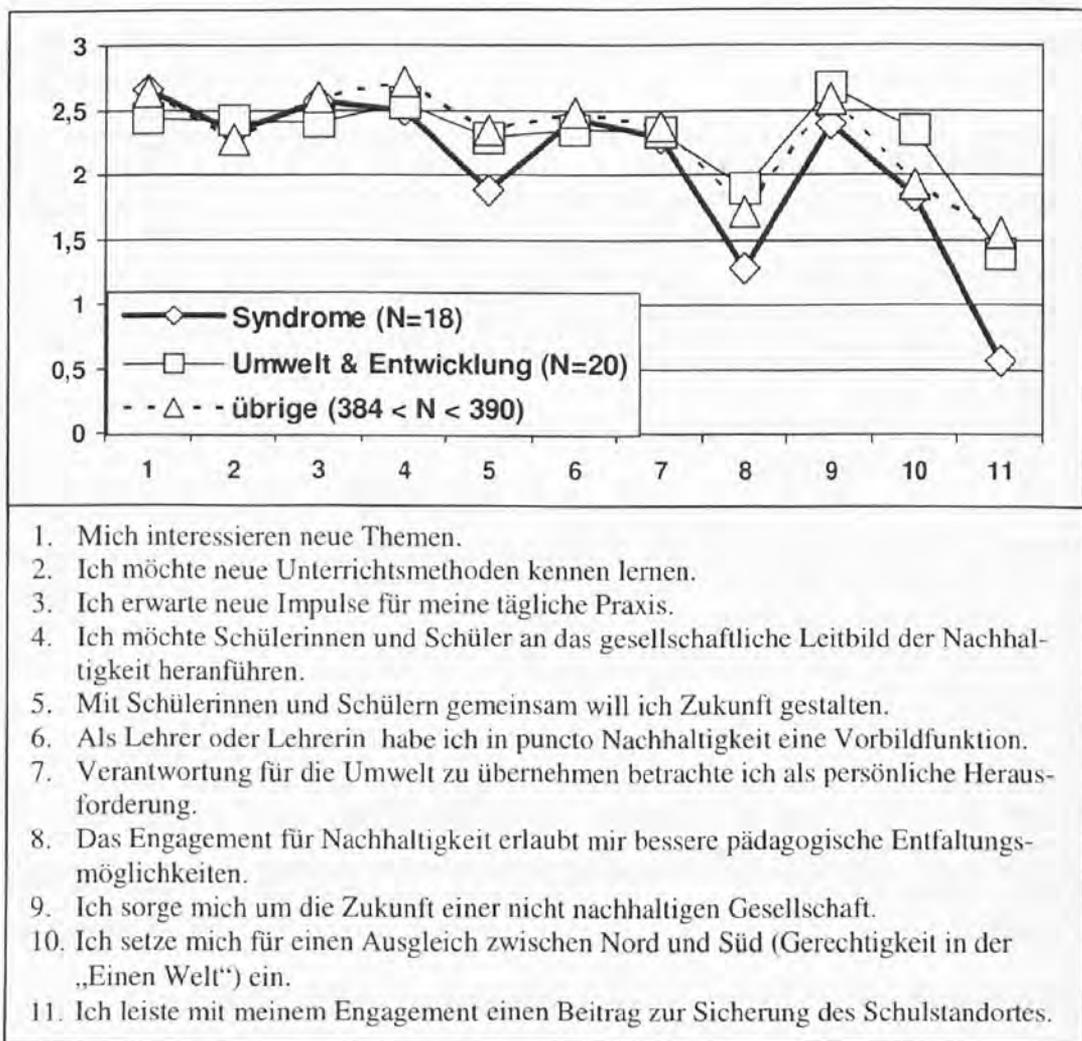


Abb. 1: Motivations der Lehrkräfte in der Eingangsbefragung (Mittelwertvergleich zwischen drei Befragtengruppen)

Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden drei Summenskalen zu den jeweiligen Motivbündeln gebildet. Die Unterschiede zwischen den drei Befragtengruppen hinsichtlich der drei Teilskalen Verantwortung, Innovation und Profilierung (vgl. Abb. 2) fallen ähnlich gering wie bei den Item-Mittelwerten aus. Im Falle der Profilierung macht sich wiederum der Standort der Schulen als antezedierende Variable bemerkbar: Schulen im Set „Syndrome globaler Umweltveränderungen“ waren nicht mit Schließungsplänen konfrontiert.

Insgesamt spielt die inhaltliche Zuordnung der Schulen und damit der aktiven Lehrkräfte für die Ausprägung der Motivationen eine geringe Rolle. Das lässt sich an Hand der Werte für die einzelnen Sets auf der Gesamtskala zur Motivation belegen. Die Motivationen der in den jeweiligen Sets verankerten Lehrkräfte schwanken im Set „Gemeinsam für die nachhaltige Stadt“ mit 21 von 33 möglichen Punkten, am höchsten bei „Neuen Formen externer Kooperation“ mit 27 Punkten. Beide Sets mit Schwerpunkten im Globalen Lernen bewegen sich zwischen diesen Extremwerten (vgl. Abb. 3).

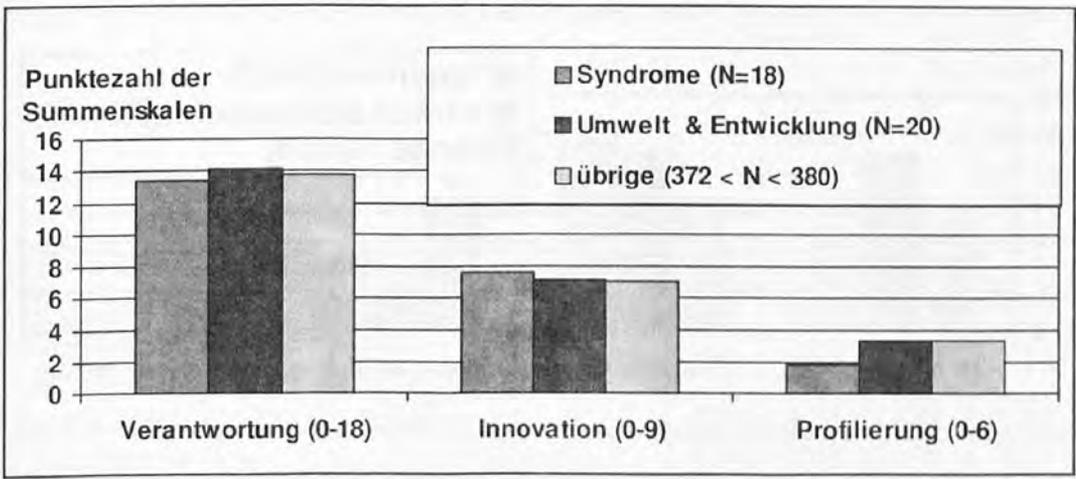


Abb. 2: Ausprägungen der drei Befragten Gruppen hinsichtlich Verantwortung, Innovation und Profilierung in der Eingangsbefragung (Mittelwertvergleich der Teilskalen)

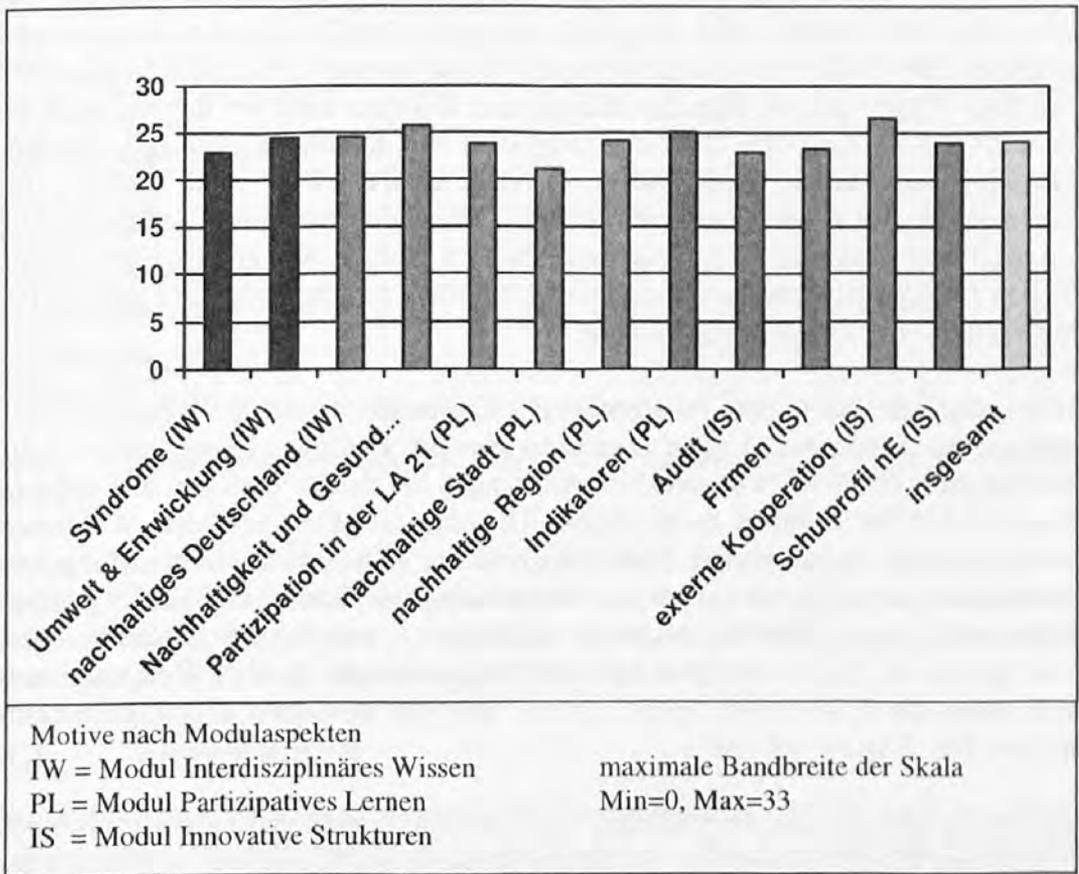


Abb. 3: Motivationen der Lehrkräfte nach Modulaspekten in der Eingangsbefragung (Summenskalen)

Lediglich beim Item „Ich setze mich für einen Ausgleich zwischen Nord und Süd ein“ wird eine Differenzierung des Antwortverhaltens deutlich. Für die Lehrkräfte im Set „Umwelt und Entwicklung“ hat diese Motivation einen klar höheren Stellenwert als für die übrigen beiden Befragten Gruppen (vgl. Abb. 4).

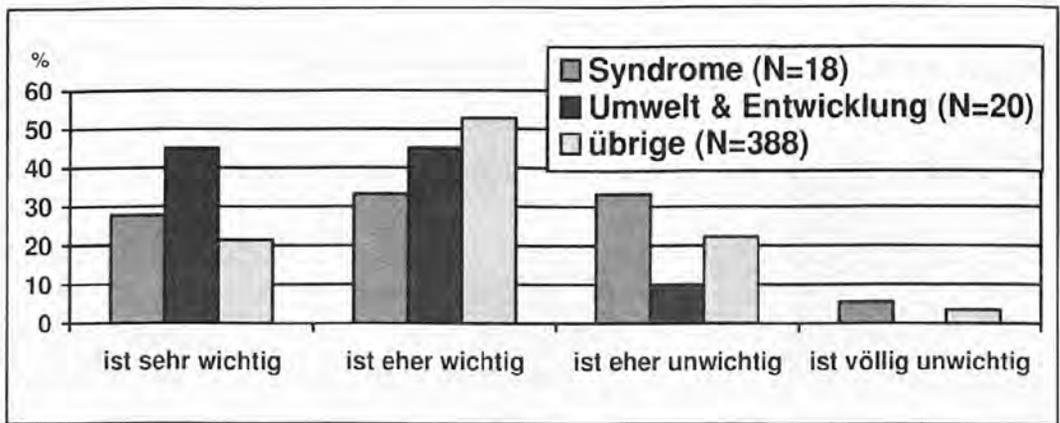


Abb. 4: Antworten zum Item „Ich setze mich für einen Ausgleich zwischen Nord und Süd ein“ in der Eingangsbefragung

3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen am Programmbeginn

Extrinsische Motive können durch die Internalisierung von Handlungszielen, die nicht intrinsisch motiviert sind, zu quasi intrinsischen Motiven werden. Dies ist dann am ehesten der Fall, wenn es attraktive soziale und interpersonale Motive gibt. DECI/RYAN (1985) machen hier eine Stufung aus: Bei einer externen Regulation, z. B. wenn die Schulleitung über das Schulprogramm und die allgemeinen Ziele der einzelnen Schule bestimmt, wird man zum Handeln am ehesten motiviert, weil es dafür Belohnungen gibt (oder Sanktionen drohen). Internalisiert werden Handlungsziele erst dann, wenn man sie zu den eigenen Pflichten zählt, sich in einer weiteren Stufe mit den Handlungszielen identifiziert und schließlich sich mit ihnen in Einklang befindet und für die Selbstregulation nutzt.

Dieses Stufenmodell konnte im Kontext der Evaluation des BLK-Programms „21“ aufgrund der Fragestruktur nicht abgebildet werden, allerdings lassen sich über die Identifikation von Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Lehrerinnen und Lehrern Hinweise auf den Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit auffinden. Wir haben danach gefragt, ob man vom Unterricht erwartet, dass er der Entwicklung von Kenntnissen dient, die Leistungen in den spezifischen Fächern und Fächerguppen steigert und generell das Verhalten der Schülerinnen und Schüler verändern wird. Zwar gehen die Lehrkräfte generell von Verbesserungen in allen Bereichen aus, doch fallen die Erwartungen recht moderat aus. Die einzelnen abgefragten Items sind der Tab. 3 zu entnehmen.

Tendenziell erwarten die im Programm aktiven Lehrerinnen und Lehrer im Bereich „Schule und Klasse“ eine etwas deutlichere Wirkung des Unterrichts zu Themen der Nachhaltigkeit. Alle drei für die Eingangsbefragung unterschiedenen Befragten-gruppen erwarten Steigerungen. Auffallend ist das relativ geringe Ausgangsniveau bei drei der fünf Items in den Sets „Syndrome globaler Umweltveränderungen“ und „Umwelt und Entwicklung“. Es werden zwar Zuwächse erwartet, doch bleibt das Erwartungsniveau tendenziell unter dem Niveau der übrigen Befragten (vgl. Abb. 5). Erklärungsansätze für diese Unterschiede könnten sich aus der Lage der Schulen in z. T. großstädtischer Umgebung mit sozialen Brennpunkten (z. B. „Syndrome

Wirksamkeitserwartungen	vor BLK-Programm		im BLK-Programm	
	N	Item-Mittelwert (min=0, max=3)	N	Item-Mittelwert (min=0, max=3)
Entwicklung von Kenntnissen in ...				
Mathematik, Naturwissenschaften	283	1,77	283	2,00
gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Geschichte, Erdkunde, Arbeitslehre, Wirtschaft)	280	1,81	280	2,10
der Fächergruppe Religion/Ethik	144	1,51	139	1,65
musischen Fächern	133	1,03	130	1,24
Sprachen	155	1,29	154	1,45
Entwicklung von Leistungen in ...				
Mathematik, Naturwissenschaften	250	1,65	255	1,80
gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Geschichte, Erdkunde, Arbeitslehre, Wirtschaft)	246	1,69	241	1,90
Fächergruppe Religion/Ethik	129	1,34	132	1,46
musischen Fächern	128	0,96	128	1,20
Sprachen	125	1,26	147	1,46
Schule und Klasse				
Schulklima	363	1,58	365	1,86
Sozialverhalten	373	1,67	373	1,83
Teamfähigkeit	380	1,65	377	1,96
Umweltverhalten	379	1,58	376	1,94
Solidarität	374	1,55	369	1,72
über alle Items	371	1,49	371	1,70

Tab. 3: Wirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in der Eingangsbefragung (Gesamtübersicht)

globaler Umweltveränderungen“ in Berlin ergeben. Darüber hinaus sind in beiden Sets auch Schulen vertreten, in denen Themen mit Bezug zur Nachhaltigkeit bis zum Beginn des BLK-Programms „21“ eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben (zu Bedingungen des Schulumfeldes vgl. GIESEL/HAAN/RODE 2003).

3.3 Zwischenfazit

Wir können von einer hohen intrinsischen Motivation der am Programm beteiligten Lehrer und Lehrerinnen ausgehen. Diese Motivation lässt sich an den Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen sowie in Hinblick auf die Verbesserung des Schulklimas am deutlichsten identifizieren. Zugleich ist eine starke Internalisierung extrinsischer Motive zu erkennen. Die Lehrerinnen und Lehrer zeigen ein ausgesprochen hohes Interesse an Innovation und ein stark ausgeprägtes Verantwortungsmotiv. Dies gilt weitgehend unabhängig von der Einbindung in bestimmte Themenschwerpunkte. Das sehr hohe Maß an Übereinstimmung zwischen den hier untersuchten Teilpopulationen der

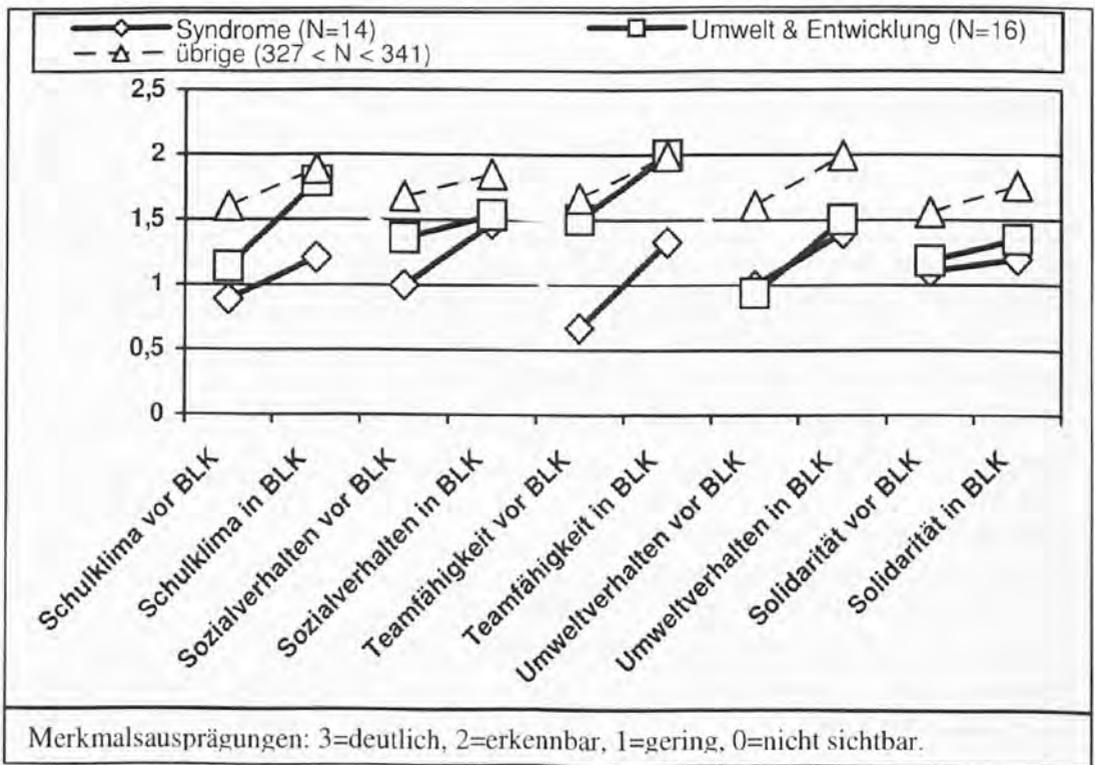


Abb. 5: Wirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in der Eingangsbefragung (Item-Mittelwerte zum Frageblock „Schule und Klasse“)

Evaluation des BLK-Programms „21“ liefert ausreichend Belege für diese Aussage. Insgesamt ist Globales Lernen bereits in der Anfangsphase des BLK-Programms „21“ gut verankert. Die beteiligten Lehrkräfte sind motiviert und erwarten eine wachsende Bedeutung der Thematik.

4 Motivationen im weiteren Programmverlauf

4.1 Motivationen in der Zwischenbefragung

Die solide Verankerung der Thematik „Globales Lernen“ zeigte sich auch in der Zwischenbefragung. Besonders in der qualitativen Interviewstudie Ende 2002 wurden von den Befragten zahlreiche Aktivitäten und Partnerschaften mit Schulen in Ländern des Südens beschrieben (vgl. RODE 2003), wie einige Beispiele zeigen:

- Teilweise lange andauernde Partnerschaften mit Schulen u. a. im westlichen und südlichen Afrika oder Indien. In einem Einzelfall lagen die ersten Kontakte bereits 16 Jahre zurück und wurden mit ins BLK-Programm „21“ übernommen. Anlass für diese Partnerschaft war nach Angaben der Schulleitung ein „Hilferuf“ aus Mosambik.
- Punktuelle Aktionen (z. B. „Indischer Tag“ in Kooperation mit dem örtlichen Eine-Welt-Laden, Aktionen zu AIDS, Unterstützung für eine afrikanische Schule beim Brunnenbau).
- Aspekte Globalen Lernens im Schulalltag (z. B. im musisch-künstlerischen Bereich mit interkulturellen Musikgruppen, Gestaltung von Bildern und Postern in Zusammenarbeit mit einer südamerikanischen Schule).

Es deutete sich jedoch an, was in den beiden letzten Programmjahren immer deutlicher zu beobachten war: Die (inhaltlichen) Grenzen der Modulaspekte lösten sich zu einem Teil auf, was nicht zuletzt in den vorliegenden 55 Werkstattmaterialien, die öffentlich zugänglich sind, zum Ausdruck kommt.

4.2 Motivationen in der Abschlussbefragung

Angesichts des außerordentlich hohen Maßes an Motivationen könnte man vermuten, dass es nach fast fünf Jahren Programmlaufzeit bei den beteiligten Lehrkräften zu Erosionseffekten kommt. Für diese Vermutung liefern die vorliegenden Daten allerdings keinen Beleg. Das hohe Motivationsniveau hält nahezu unvermindert an (vgl. Tab. 4). Das gilt übrigens auch für die rund 30% der Befragten, die erst 2002 und später im Programm aktiv geworden sind.

Nicht nur das Motivationsniveau, auch die Motivationsstruktur weist gegen Ende des Programms außergewöhnliche Ähnlichkeiten mit den Befunden der Eingangsbefragung auf. Trotz der Items, die an den Programmverlauf angepasst wurden, reproduziert die Abschlussbefragung die Faktorstruktur der Eingangsbefragung zu Motivationen. Auch im Frühjahr 2004 lassen sich drei Motivbündel (vgl. Tab. 5) unterscheiden, die 54% der Gesamtvarianz erklären:

- Verantwortung (37,5%): Nach wie vor ist den Lehrkräften wichtig, ihre Schülerinnen und Schüler an das Leitbild der Nachhaltigkeit heranzuführen und mit den Jugendlichen einen gemeinsamen Beitrag zur Zukunftsgestaltung zu leisten. Die eigene Vorbildfunktion und das Empfinden einer eigenen Verpflichtung, einen Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten, gehen Hand in Hand mit dem eigenen Interesse an der Thematik.
- Innovation (8,7%): Ungebrochen ist der Trend, die Innovation „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aktiv voranzubringen. Nach wie vor wird darin eine Bereicherung für den Unterricht gesehen und die Chance, sich in Hinblick auf Unterrichtsmethoden weiterzuentwickeln. Bessere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten und die Gelegenheit, einfach Neues auszuprobieren, runden das Motivbündel „Innovation“ ab. Die Chancen werden insgesamt als Anreiz gesehen.
- Profilierung (7,8%): Die Möglichkeit einer verstärkten Profilierung wird sowohl für die Schule als Ganzes (Diskussionsprozess über gemeinsame Ziele, wachsenden Gestaltungsmöglichkeiten der Schule) als auch für die eigene Person (Wertschätzung der eigenen Arbeit) gesehen.

Auch ein weiteres zentrales Ergebnis aus der Eingangsbefragung wird reproduziert: In der Abschlussbefragung lassen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Lehrkräften an Schulen mit einem Aktivitätsschwerpunkt im Globalen Lernen und den übrigen Lehrkräften ausmachen. Für beide Teilpopulationen ist ein auch nach fast fünf Jahren Programmlaufzeit außergewöhnliches Mo-

Welche Motive sind für Ihre Mitarbeit im BLK-Programm „21“ von Bedeutung?	ist wichtig (%)	ist eher wichtig (%)
Verantwortung, Verpflichtung		
Schülerinnen und Schüler werden an das gesellschaftliche Leitbild der Nachhaltigkeit herangeführt.	35,7	54,5
Es zeigt sich, dass mit Schülerinnen und Schülern eine <i>gemeinsame</i> Zukunftsgestaltung möglich ist.	31,3	59,3
Als Lehrer oder Lehrerin kann ich in puncto Nachhaltigkeit meine Vorbildfunktion erfüllen.	33,9	47,4
Ich fühle mich verpflichtet, einen Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten.	44,0	44,0
Eigenes Interesse.	49,7	43,1
Innovation		
Gelegenheit, etwas Neues auszuprobieren.	41,2	46,7
Nachhaltigkeitsthematik ist Bereicherung meines Unterrichts	28,0	56,1
Ich lerne durch die Beschäftigung mit der Nachhaltigkeitsthematik neue Unterrichtsmethoden kennen.	20,3	48,4
Anreize (z. B. Stundenermäßigung, Unterstützung von Projekten).	14,1	24,8
Das Engagement für Nachhaltigkeit erlaubt mir bessere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten.	17,3	44,5
Profilierung		
Durch die Teilnahme am BLK-Programm „21“ ist in der Schule ein Diskussionsprozess über ein gemeinsames Ziel in Gang gekommen.	29,6	51,6
Im Rahmen des BLK-Programms „21“ wachsen die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule.	34,6	49,7
Meine Arbeit im Rahmen des BLK-Programms wird an meiner Schule hoch geschätzt.	14,3	34,2
	304 < N < 330	

Tab. 4: Motivationen der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (relative Werte für positive Antworttendenzen)

tivationsniveau zu konstatieren (vgl. Abb. 6). Bei den Lehrkräften liegt also nicht nur ein hohes generelles Motivationsniveau vor, sondern es gibt auch über mehrere Jahre stabile Motivationsstrukturen. Offenbar profitiert das gesamte BLK-Programm „21“ von dieser Motivation. Schülerinnen und Schüler sehen den Unterricht zu Nachhaltigkeitsthemen und dessen Ergebnisse offenbar ebenso positiv wie die Lehrkräfte (vgl. RODE 2004).

In der Eingangsbefragung der Evaluation wurde den Lehrkräften die Frage gestellt, in welchen Bereichen (fachliche Kenntnisse und Leistungen, Schul- und Klassenklima, soziale Kompetenzen) Wirkungen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erwarten seien. Wirkungen wurden für alle Bereiche erwartet, am ehesten beim Schul- und Klassenklima sowie den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen

und Schüler. In der Abschlussbefragung ging es nun nicht mehr um Erwartungen, sondern um die Einschätzung bereits eingetretener Wirkungen. Dabei haben wir unter Berücksichtigung von Erfahrungen und Entwicklungen im Programmverlauf sehr viel konkreter als in der Eingangsbefragung und mit klarer Ausrichtung auf Kompetenzen fragen können. Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer sind durchgehend positiv, sowohl hinsichtlich der Veränderungen bei Einstellungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler als auch bei der Vermittlung von *Gestaltungskompetenz* als einem von zwei Kernzielen des BLK-Programms „21“.

Motiv (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation)	Motivbündel 1: Verantwortung	Motivbündel 2: Innovation	Motivbündel 3: Profilierung
1. Diskussionsprozess über gemeinsame Ziele an der Schule	,418	-,019	,655
2. Nachhaltigkeitsthematik ist Bereicherung des Unterrichts	,438	,469	,185
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet Kennenlernen neuer Unterrichtsmethoden	,222	,661	,065
4. Schüler werden an gesellschaftliches Leitbild der Nachhaltigkeit herangeführt	,707	,244	,070
5. Gemeinsame Zukunftsgestaltung mit Schülern	,617	,277	,200
6. Eigene Vorbildfunktion	,692	,118	,237
7. Verpflichtung eigenen Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten	,739	,094	,200
8. Gestaltungsmöglichkeiten der Schule wachsen	,275	,240	,684
9. Hohe Wertschätzung der eigenen Arbeit an der Schule	,001	,275	,782
10. Bessere pädagogische Entfaltungsmöglichkeiten	,241	,610	,396
11. Eigenes Interesse	,532	,390	,001
12. Anreize	,008	,556	,252
13. Gelegenheit, etwas Neues auszuprobieren	,308	,700	,056
Anteil erklärter Varianz	37,5%	8,7%	7,8%
Reliabilität	□= .7742	□= .6979	□= .6717

Tab. 5.: Motivationen der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (Faktorstruktur)

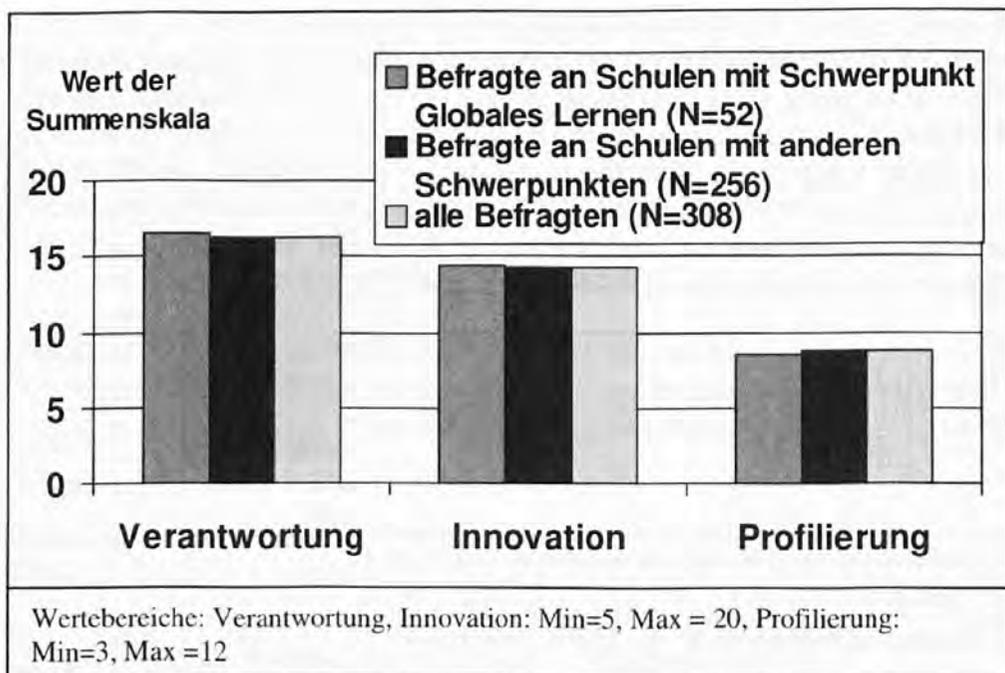


Abb. 6: Motivationen der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (Mittelwertvergleich der Teilskalen)

Bei der Erreichung von Zielen, in der sich die Vermittlung von Gestaltungskompetenz widerspiegelt, lassen sich zwei Gruppen von Zielen und damit zusammenhängend Zielerreichungsgrade unterscheiden (vgl. Tab. 6 und 7):

- Allgemeine Kompetenzen wie Phantasie und Kreativität, eigenständiges Sammeln und Bewerten von Informationen, Präsentation von Ergebnissen, Teamarbeit sowie selbstständige Arbeit sind aus Sicht der Lehrkräfte in einem sehr hohen Maße erreicht.
- Kompetenzen, die zugleich Aspekte von Gestaltungskompetenz abbilden, wurden zwar auch in deutlichem Umfang vermittelt, sind aber in der Wahrnehmung der Lehrkräfte in erheblich geringerem Grad erreicht worden. Dazu gehören Kompetenzen wie Zurechtfinden in komplexen Systemen, Signale globaler Umweltveränderungen verstehen, die Schule selbstständig nachhaltig gestalten, die Wechselwirkungen ökonomischer, ökologischer oder sozialer Faktoren verstehen oder über fundierte Kenntnisse der Nachhaltigkeitsthematik insgesamt verfügen.

Zu bemerken ist jedoch, dass die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen eine solide Grundlage für die weitere Vermittlung von Gestaltungskompetenz bildet. Wenn man darüber hinaus die Komplexität der Nachhaltigkeitsthematik und den hohen Anspruch bedenkt, den Gestaltungskompetenz beinhaltet (vgl. HARENBERG 2001), so deuten die Einschätzungen der Lehrkräfte an dieser Stelle auf einen nicht zu unterschätzenden Erfolg des Programms.

Welche Ziele hinsichtlich der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben Sie seit Beginn des BLK-Programms „21“ an Ihrer Schule erreicht? Schülerinnen und Schüler ...	vollständig erreicht (%)	erreicht (%)	eher erreicht (%)
1 ... finden sich in komplexen Systemen zurecht.	2,4	8,4	38,9
2 ... verstehen die wichtigsten Signale globaler Umweltveränderungen.	1,6	23,3	48,5
3 ... gestalten selbstständig Teilbereiche der Schule bzw. des schulischen Umfelds.	6,5	28,2	37,3
4 ... verstehen Wechselwirkungen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Faktoren.	3,3	25,8	45,1
5 ... erarbeiten neue Problemlösungen.	3,9	18,0	35,1
6 ... können positive und negative zukünftige Entwicklungen begründet einschätzen.	1,0	17,4	40,6
7... zeigen Phantasie und Kreativität.	11,0	41,0	33,5
8 ... sammeln und bewerten eigenständig Informationen.	9,4	31,3	39,0
9 ... gehen mit Fremdheit angemessen um.	5,2	26,2	41,0
10 ... stellen Planungen und Ergebnisse ihrer Arbeit auf kompetente Weise dar.	12,3	36,8	33,2
11 ... arbeiten konstruktiv in Teams.	10,4	39,9	35,8
12 ... können selbstständig arbeiten.	8,0	34,8	36,1
13 ... besitzen fundierte Kenntnisse der Nachhaltigkeitsthematik insgesamt.	1,3	10,6	38,2
	302<N<332		

Tab. 6: Erreichte Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern aus Sicht der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (positive Antworttendenzen)

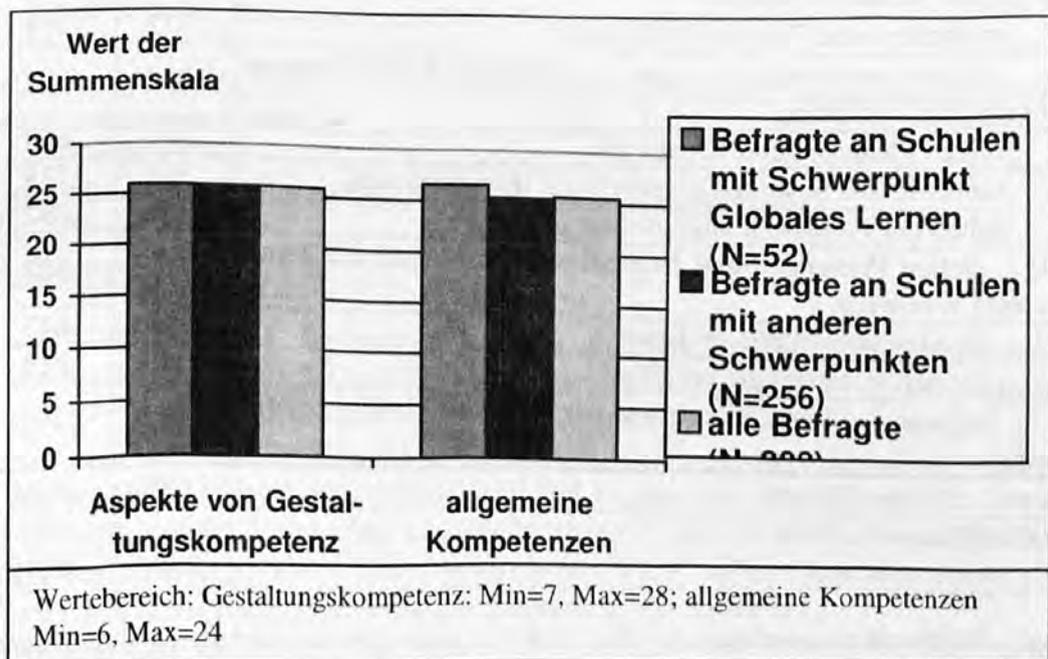


Abb. 7: Wirksamkeitseinschätzungen der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (Mittelwertvergleich der Teilskalen)

Angesichts der insgesamt sehr positiven Einschätzung der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern sind keine gravierenden Unterschiede zwischen den beiden in der Abschlussbefragung bezüglich Globalen Lernens unterscheidbaren Befragten-Gruppen zu erwarten. Wenn man auf der Grundlage der Faktorenanalyse zwei Teilsummenskalen zu nachhaltigkeitsbezogenen und zu allgemeinen Kompetenzen bildet, so erreichen die Lehrkräfte mit Schwerpunkten im Globalen Lernen im Falle der Kompetenzen mit engem Bezug zur Nachhaltigkeit nahezu gleiche Skalenwerte wie die übrigen Lehrkräfte. Die Werte für die allgemeinen Kompetenzen fallen bei Globalem Lernen jedoch im Durchschnitt mehr als einen Skalenpunkt höher aus (vgl. Abb. 7). Möglicherweise deutet dieser doch etwas sichtbarere Unterschied auf die Wirkungen komplexerer Lernarrangements hin, wie sie etwa bei der Thematik „Syndrome globaler Umweltveränderungen“ vorliegen.

Schülerinnen und Schüler ...	Wir- kungs- bündel 1: Gestalt- ungs- kom- petenz	Wir- kungs- bündel 2: allge- meine Kompe- tenzen
1 ... finden sich in komplexen Systemen zurecht.	,664	,313
2 ... verstehen die wichtigsten Signale globaler Umweltveränderungen.	,707	,218
3 ... gestalten selbstständig Teilbereiche der Schule bzw. des schulischen Umfelds.	,654	,261
4 ... verstehen Wechselwirkungen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Faktoren.	,809	,166
5 ... erarbeiten neue Problemlösungen.	,773	,298
6 ... können positive und negative zukünftige Entwicklungen begründet einschätzen.	,746	,292
7 ... zeigen Phantasie und Kreativität.	,391	,660
8 ... sammeln und bewerten eigenständig Informationen.	,361	,719
9 ... gehen mit Fremdheit angemessen um.	,368	,637
10 ... stellen Planungen und Ergebnisse ihrer Arbeit auf kompetente Weise dar.	,232	,827
11 ... arbeiten konstruktiv in Teams.	,194	,847
12 ... können selbstständig arbeiten.	,248	,819
13... besitzen fundierte Kenntnisse der Nachhaltigkeitsthematik insgesamt.	,651	,355
Anteil erklärter Varianz	51,8%	10,9%
Reliabilität	□= .8821	□= .9004

Tab. 7: Wirksamkeitseinschätzungen der Lehrkräfte in der Abschlussbefragung (Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation)

5 Der Erfolg des BLK-Programms „21“

Eine durchgehend hohe Motivation und nach fünf Jahren die Wahrnehmung eines erfolgreichen Abschlusses des Innovationsprogramms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ sind zentrale Kennzeichen des Programmverlaufs. Damit bestehen gute Voraussetzungen für die Fortsetzung der Bemühungen um eine großflächige Etablierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die Ziel des Folgeprogramms „Transfer 21“ ist, das im unmittelbaren Anschluss an BLK „21“ im August 2004 beginnen und 2008 enden wird.

Diese optimistische Einschätzung betrifft alle Inhaltsaspekte – auch das Globale Lernen mit seinen zahlreichen Facetten. Globales Lernen ist von Anfang an sowohl formal in den Sets „Syndrome globaler Umweltveränderungen“ und „Umwelt und Entwicklung“ als auch inhaltlich in zahlreichen Schulinitiativen und Unterrichtsvorhaben im BLK-Programm „21“ verankert worden. Es hat seinen festen Platz im Programm.

Wie auch die übrigen Inhalte profitiert Globales Lernen von der außerordentlich hohen und äußerst stabilen Motivation der beteiligten Lehrkräfte. Angesichts dieses Befundes kann es nicht verwundern, dass sich keine speziell auf Globales Lernen gerichteten Motivationen der aktiven Lehrkräfte beobachten lassen. Andererseits bewegen sich alle, die diesen inhaltlichen Schwerpunkt für ihren Unterricht gewählt haben, mindestens auf dem gleichen Niveau wie ihre Kolleginnen und Kollegen. Damit leistet auch Globales Lernen einen deutlichen Beitrag zum Gesamterfolg des Programms. Dies wird besonders an der Einschätzung des Kompetenzzuwachses bei Schülerinnen und Schülern deutlich: Bei den Aspekten von Gestaltungskompetenz liegen sie fast gleich (mit ganz geringem Vorsprung) mit ihren Kolleginnen und Kollegen, die andere Themenschwerpunkte unterrichten. Bei den allgemeinen Kompetenzen zeichnet sich sogar ein kleiner Vorsprung ab.

Wenn dieser Beitrag auch nur einige Schlaglichter für den Verlauf des BLK-Programms „21“ setzen konnte, so wird doch bereits an den wenigen dargestellten Beispielen deutlich, dass Globales Lernen unter dem Dach der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Zukunft und vielleicht sogar Konjunktur hat.

Anmerkungen

¹ Zu diesen Themen liegen entsprechende Werkstattmaterialien vor, die an Schulen des Programms erarbeitet und erprobt worden sind. Insgesamt wurden 55 Materialien publiziert. Sie stehen unter der Internetadresse „www.blk21.de/materialien/werkstattmaterialien.php“ zur Verfügung. Beispiele sind die Materialien 3 („Landwirtschaft und Nahrungsmittelkonsum“) und 8 („Lausitz-Projekt“).

² Beispiele sind die Materialien 4 („Schülerfirmen“), 20 („Wandmalprojekt“) und 36 („Tropischer Regenwald – Brandenburgischer Wald“). Diese Materialien sind über www.blk21.de/materialien/werkstattmaterialien.php abrufbar.

³ Die Auswahl der Schulen und damit verbunden der beteiligten Lehrkräfte erfolgte innerhalb der Länder nach jeweils unterschiedlichen Kriterien. Fast überall trug ein Engagement der Schulen für Umwelt, Globales Lernen oder – seltener – soziale

Belange (z. B. des Stadtteils) dazu bei, dass den Schulen ein aktive Beteiligung am BLK-Programm „21“ ermöglicht wurde.

Literatur

- DECI, E.L./RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York.
- GIESEL, K.D./HAAN, G. de/RODE, H. (2003): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Erprobung: Strukturen, Motivation, Unterrichtsmethoden und -inhalte*. Bericht zur ersten summativen Evaluation des BLK-Programms „21“, 2 Bde. Berlin (= Paperreihe des Instituts für erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung der FU Berlin, 03-173)
- HAAN, G. de/HARENBERG, D. (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Gutachten zum Programm. Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72).
- HARENBERG, D. (2001): *Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung*. Berlin (= CD-Rom, Download unter www.blk21.de/Materialien).
- HARENBERG, D. (2004): *Das BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: KROSS, E. (Hrsg.): *Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Nürnberg. S. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38).
- POFERL, A./SCHILLIG, K./BRAND, K.-W. (1997): *Umweltbewusstsein und Alltagshandeln. Eine empirische Untersuchung sozial-kultureller Orientierungen*, Opladen.
- RODE, H. (2000): *Konzept zur Evaluation des BLK-Programms „21“*. Berlin (= Koordinierungsstelle des BLK-Programms: Unveröffentlichtes Manuskript).
- RODE, H. (2001): *Die Quadratur des Dreiecks – Evaluation des BLK-Programms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*. In: *unterrichten/erziehen*, Jg. 20, H. 1. S. 57-60.
- RODE, H. (2003): *Implementation der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schulen*. Bericht zur formativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Teil I: Interviewstudie. Berlin (= Paperreihe des Instituts für erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung der FU Berlin, 03-174).
- RODE, H. (2004): *Eine Grundlage für die Zukunft*. Ergebnisse der Abschlussequation des BLK-Programms „21“, in: *21 – Das Magazin für zukunftsfähige Bildung*, Nr. 2. S. 26-29.
- ROSSI, P.H./FREEMAN, H.E./LIPSEY, M.W. (1999): *Evaluation. A Systematic Approach*.

Hochschulverband
für Geographie
und
ihre Didaktik

Symposium

Globales Lernen im Geographieunterricht

Erziehung zu
einer nachhaltigen
Entwicklung

10.06.—12.06.03
Ruhr-Universität
Bochum
Euro-Eck



Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik:

Globales Lernen im Geographieunterricht: Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung

Die Zielsetzungen des geographischen Unterrichts lassen sich immer stärker einem Globalen Lernen zuordnen, das auch schon in vielen Fällen Eingang in Unterricht und Lehrpläne gefunden hat. Schließlich ist unser Fach in besonderer Weise aufgerufen und geeignet, sich für eine lebenswerte Zukunft auf der Erde einzusetzen. Aufgabe des Symposiums wird es deshalb sein, die Ansätze für eine Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung zu sichten und zu evaluieren, um akzeptable und begründete Schlussfolgerungen für die weitere curriculare Arbeit ziehen zu können. Das Symposium gliedert sich entsprechend in drei Teile. Es bezieht ganz bewusst Beiträge aus Nachbardisziplinen, insbesondere der Pädagogik und Allgemeinen Didaktik mit ein.

Programm:

Dienstag, 10.06.2003: Modelle zum Globalen Lernen

09.00	Eröffnung
09.30	Begrüßung
10.00	Eberhard Kroß: Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts
	Kaffeepause
11.00	Jörg Adams: Migration als Unterrichtsthema an Realschulen in NRW
12.30	Mittagspause
14.00	Wilhelm Steinmann: Globales Lernen als Schulthema
15.00	Martin Jarrath: Agenda 21 NOW! Ein globales Inter-netprojekt
	Kaffeepause
16.00	Meinolf Rohleder: Globales Lernen in der S II in NRW
16.30	Jörg-Robert Schreiber: Die Umsetzung der Hamburger Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung
17.30	Möglichkeit zum Besuch des Musicals Starlight Express
20.00	

Mittwoch, 11.06.2003: Unterrichtsforschung zum Globalen Lernen

09.00	Anke Müller-Bittner: Interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht aus Lehrersicht
10.00	Christiane Meyer: Interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht aus Schülersicht
	Kaffeepause
11.00	Heiko Grunenberg und Udo Kuckartz: Typenbildung in der Umweltforschung
11.30	Mittagessen
12.30	Stephan Schuler: Alltagstheorien von Schülerinnen und Schülern zum globalen Klimawandel
14.00	Horst Rode: Motivationen von Lehrkräften für Globales Lernen im BLK-Programm
15.00	Kaffeepause
16.00	Gabriele Schrüfer: Verständnis für fremde Völker im Erdkundeunterricht
16.30	Leif Olav Mönter und Arian Schiffer-Nasserie: Interkulturelles oder antirassistisches Lernen? Eine exemplarische Schulbuchanalyse
17.30	Gemeinsames Abendessen im "Bermuda Dreieck"
20.00	

Donnerstag, 12.06.2003: Curriculare Konsequenzen für Globales Lernen

09.00	Helmuth Köck: Zur räumlichen Dimension Globalen Lernens
10.00	Josef Birkenhauer: Werte-Erziehung im Globalen Lernen
11.00	Kaffeepause
11.30	Rob van der Vaart: Global Learning in the Netherlands
	Mittagspause
12.30	Dorothee Harenberg: Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung als Aufgabe globalen Lernens
14.00	Schlussbesprechung
15.00	Kaffee, Ende des Symposiums
16.00	

Freitag, 13.06.2003 (zusätzliches Angebot)

09.00	Exkursion zum Strukturwandel im Ruhrgebiet: Westpark Bochum, Gewerbepark Holland, Weststadt Essen, Zeche Zollverein Essen
13.00	Mittagessen im Casino Zollverein in Essen Nordsternpark, Akademie Mont Cenis, Technologiepark Dortmund

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

JÖRG ADAMS, Walsumermarkstr. 121, 46147 Oberhausen
(joerg-adams@web.de)

JOSEF BIRKENHAUER, Prof. Dr., Steinebacher Weg 5, 82229 Seefeld
(j.birkenhauer@t-online.de)

ANKE MÜLLER-BITTNER, Geographisches Institut der Ruhr-Universität
Bochum, 44780 Bochum (Anke.Bittner@t-online.de)

HEIKO GRUNENBERG, Institut für Erziehungswissenschaft, Philipps-
Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6 b, 35032 Marburg
(grunenbe@staff.uni-marburg.de)

DOROTHEE HARENBERG, Dr., Bundesministerium für Bildung und
Forschung Ref. 213, Friedrichstr. 130 B, 10117 Berlin
(Dorothee.Harenberg@BMBF.BUND.DE)

MARTIN JARRATH, Unterm Wolfsberg 46, 54295 Trier
(martin@jarrath.de)

HELMUTH KÖCK, Prof. Dr., Geographie, Universität Landau, Im Fort 7,
76829 Landau (koeck@uni-landau.de)

EBERHARD KROSS, Prof. Dr., Geographisches Institut der Ruhr-
Universität Bochum, 44780 Bochum (eberhard.kross@rub.de)

UDO KUCKARTZ, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Philipps-
Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6 b, 35032 Marburg
(kuckartz@mail.uni-marburg.de)

CHRISTIANE MEYER, Dr., Geographie und ihre Didaktik, Universität
Trier, 54286 Trier (meyerc@uni-trier.de)

LEIF OLAV MÖNTER, Geographisches Institut der Ruhr-Universität
Bochum, 44780 Bochum (leif.o.moenter@rub.de)

HORST RODE, Dr., Institut für Umweltkommunikation, Universität
Lüneburg, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg (rode@uni-lueneburg.de)

MEINOLF ROHLEDER, Dr., Kardinal-von-Galen-Gesamtschule,
Amtmann-Daniel-Str. 32, 48356 Nordwalde
(info@kvg-gesamtschule-nordwalde.de)

ARIAN SCHIFFER-NASSERIE, Geographisches Institut der Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum (leif.o.moenter@rub.de)

JÖRG-ROBERT SCHREIBER, Freie und Hansestadt Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg (joerg-robert.schreiber@li-hamburg.de)

GABRIELE SCHRÜFER, Dr., Didaktik der Geographie. Universität Bayreuth, 95440 Bayreuth (gabriele.schruefer@uni-bayreuth.de)

STEPHAN SCHULER, Institut für Geographie und Geoökologie II, Universität Karlsruhe, 76128 Karlsruhe (Stephan.Schuler@ifgg.uni-karlsruhe.de)

WILHELM STEINMANN, Julius-Leber-Str. 8, 33813 Oerlinghausen (willsteinmann@web.de)

ROB VAN DER VAART, Prof. Dr., Department of Human Geography, Utrecht University, NL 3508 TC Utrecht (R.vanderVaart@geog.uu.nl)

Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen"

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ wird im Auftrag des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: H. Haubrich, J. Nebel, A. Schultze, Y. Schleicher, H. Schrettenbrunner.

Die Reihe wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten, an einen Leserkreis also, der unmittelbar Einblick nehmen möchte in Untersuchungen zu aktuellen Problemen der Schulgeographie. Auch die geographiedidaktischen Symposien sind in den „Geographiedidaktischen Forschungen“ gründlich dokumentiert - die beste Gelegenheit, sich in einen Themenbereich einzuarbeiten und den Stand der Diskussion kennen zu lernen!

Lieferbare Bände:

- Band 14 D. Stonjek (Hg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. Vorträge des Osnabrücker Symposiums 13. bis 15. Oktober 1983. Lüneburg 1985. 12 €
- Band 15 H. Köck (Hg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. Lüneburg 1986. 15 €
- Band 16 R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 12 €
- Band 17 H. Schrettenbrunner, J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 10 €
- Band 18 H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Nürnberg 1997 (4. Auflage, Neubearbeitung). 15 €
- Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1998. Würzburg 1990. 10 €
- Band 21 I. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 15 €
- Band 22 E. Kroß, J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 15 €
- Band 23 R. Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internat. Erziehung. Nürnberg 1993. 14 €
- Band 24 H. Haubrich (Hg.): International Charter on Geographical Education. Nürnberg 1994. 25 €
- Band 27 D. Böhn, M. Hoogeland, H. Vogel (Hg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994. Nürnberg 1995. 14 €
- Band 28 M. Hemmer: Reiseerziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1996. 15 €
- Band 29 H. Haubrich, U. Schiller: Europawahrnehmung Jugendlicher. Nürnberg 1997. 14,50 €
- Band 30 U. Weinbrenner: Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Nürnberg 1998. 14,50 €
- Band 31 A. Seidl: Die Diffusion und Adoption von Software für den Erdkundeunterricht. Nürnberg 1998. 15 €
- Band 32 H. Köck (Hg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau. Nürnberg 1999. 15 €
- Band 33 M. Hemmer: Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg 2000. 16,50 €
- Band 34 O. Mentz: Lernziel Nation und Europa. Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs. Nürnberg 2001. 16,50 €
- Band 35 D. Kanwischer, T. Rhode-Jüchtern (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. Nürnberg 2001. 13 €
- Band 36 Y. Schleicher: Nutzen Schüler geographische Websites? Eine empirische Studie. Nürnberg 2002. 15 €
- Band 37 R. Hoffmann (Hg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. HGD/DGFF-Symposium vom 13.-15. Sept. 2001 in Trier. Nürnberg 2003. 11 €
- Band 38 E. Kroß (Hg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. HGD-Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. Nürnberg 2004. 16 €

Anfragen und Bestellungen: Prof. Dr. Yvonne Schleicher, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
Fax: 0751-50158356, E-Mail: schleicher@ph-weingarten.de

Die Globalisierung mit ihren Licht- und Schattenseiten fordert nicht nur Ökonomen oder Politiker heraus, sondern jeden einzelnen von uns – und das in zunehmender Stärke. Globales Lernen ist die pädagogische Antwort auf diese Herausforderungen. Die Geographie, die sich zentral mit der Erde befasst, steht in einer besonderen Verantwortung, unseren Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Weltbild zu vermitteln, das entsprechend gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert ist. Globales Lernen ist mehr als „global denken“ können. Es fasst bislang isolierte Ansätze wie die zum ökologischen Lernen, zum entwicklungspolitischen Lernen, zum interkulturellen Lernen, zur Friedenserziehung usw. unter einem Dach zusammen und richtet den Unterricht am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung aus. Dabei verknüpft es die Informationsvermittlung mit Werteerziehung und Handlungsorientierung.

Seit dem berühmten Brundtland-Bericht von 1987 und der 1992 in Rio de Janeiro beschlossenen Agenda 21 ist es unerlässlich, Umwelt und Entwicklung in einem engen Wechselverhältnis zu sehen. Auf Gandhi wird die Vorstellung zurückgeführt, dass nicht nur Reichtum, sondern vielleicht noch stärker die Armut die Ursache für zahllose Umweltzerstörungen ist. Eine dauerhafte, nachhaltige Entwicklung wird deshalb nur möglich sein, wenn wir die Lebensbedürfnisse der Armen überall auf der Welt beachten, ohne die der künftigen Generationen zu vernachlässigen. Die Vermittlung einer solchen globalen und zugleich zukunftsorientierten Perspektive erfordert besondere didaktische Anstrengungen.

Der vorliegende Band fasst die Beiträge des 15. geographiedidaktischen Symposiums des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) in Bochum von 2003 zusammen. Er enthält Aufsätze zu theoretischen, unterrichtspraktischen und forschungsbezogenen Fragen. Ziel ist es, Globales Lernen möglichst umfassend auf seine Chancen, Probleme und Umsetzungsmöglichkeiten zu prüfen, um aus einem isolierten Unterrichtsthema ein strukturierendes Unterrichtsprinzip werden zu lassen. Geographieunterricht sollte möglichst rasch und möglichst umfassend als Globales Denken im Dienste einer nachhaltigen Entwicklung konzipiert und gestaltet werden.