Rainer Uphues

Die Globalisierung
aus der Perspektive Jugendlicher
Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen

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

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik
von
Hartwig Haubrich
Jürgen Nebel
Yvonne Schleicher
Helmut Schrettenbrunner

Band 41

Rainer Uphues

Die Globalisierung
aus der Perspektive Jugendlicher
Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen

Weingarten, 2007

ISBN-13 9783925319280
Weingarten 2007

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e.V. (HGD)
Bestellungen an
Lehrstuhl für Geographie und ihre Didaktik, Kirchplatz 2,
88250 Weingarten
schleicher@ph-weingarten.de

Druck: Schnelldruck Süd, Nürnberg

Diese Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Juni 2006 als Dissertation angenommen.

„Sei vernünftig, denk utopisch!“

Benjamin Barber (2001)

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik

von
Hartwig Haubrich
Jürgen Nebel
Yvonne Schleicher
Helmut Schrettenbrunner

Band 41

Rainer Uphues

Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher

Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen

Weingarten, 2007

ISBN-13 9783925319280
Weingarten 2007

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e.V. (HGD)
Bestellungen an
Pädagogische Hochschule Weingarten
Geographie und ihre Didaktik, Kirchplatz 2,
88250 Weingarten
schleicher@ph-weingarten.de

Druck: Schnelldruck Süd, Nürnberg

Diese Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Juni 2006 als Dissertation angenommen.

„Sei vernünftig, denk utopisch!“

Benjamin Barber (2001)

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen I
Verzeichnis der Tabellen VI
Verzeichnis der Karten VIII
Verzeichnis der Abkürzungen VIII

Vorwort IX

1 Problemstellung und Zielsetzung 1

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand 4

2.1 Einstellung 4

2.1.1 Grundzüge der Einstellungstheorie 4
2.1.2 Einstellung und Verhalten 5

2.2 Globalisierung 8

2.2.1 Theoretische Auseinandersetzung 8

2.2.1.1 Definitorische Annäherung an die Terminologie 8
2.2.1.2 Entwicklung der Globalisierung 17
2.2.1.3 Ursachen der Globalisierung 22
2.2.1.4 Globalisierungskritiker 25

2.2.2 Empirische Untersuchungen zur Globalisierungseinstellung 28

2.2.2.1 Internationale Studien 28
2.2.2.2 Europäische Studien 35
2.2.2.3 Nationale Studien 37
2.2.2.4 Zusammenschau der empirischen Untersuchungen 40

2.2.3 Globalisierung und der Umgang mit Komplexität 41

3 Hypothesen 46

4 Material und Methode 52

4.1 Konzeption des Messinstruments 52

4.1.1 Formulierung der Items 52
4.1.2 Aufbau des Fragebogens 56

4.2 Pretestverfahren 57

4.2.1 Phase des Standard-Pretests 58
4.2.2 Phase der kognitiven Techniken 59
4.2.3 Expertenrating 61

4.3 Überprüfung der testtheoretischen Brauchbarkeit 62

4.3.1 Objektivität 62
4.3.2 Reliabilität und Homogenität 62
4.3.3 Validität 66
4.3.4 Itemschwierigkeit und Trennschärfe 67
4.3.5 Zusammenfassung 68

4.4 Durchführung der Hauptstudie 69

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung 71

5.1 Schülerdefinitionen der Terminologie Globalisierung 74

5.2 Einstellung zur Globalisierung 80

5.2.1 Einstellung allgemein 80
5.2.2 Entwicklung der Einstellung 85
5.2.3 Unterschiede zwischen den Schularten 88
5.2.4 Geschlechterdifferenzen 89
5.2.5 Bedeutung des politischen Interesses 92
5.2.6 Bedeutung des Ausländerkontakts 99
5.2.7 Bedeutung der sozialen Umfeldes 108

5.3 Typen der Globalisierungseinstellung 115

5.3.1 *Exkurs:* Theoretischer Hintergrund 115

5.3.1.1 Typusbegriff 115
5.3.1.2 Zielsetzung und Ablauf einer Typenbildung 116
5.3.1.3 Clusteranalyse als statistisches Verfahren der Typenbildung 118

5.3.2 Ergebnisse der Typenbildung 121

5.3.2.1 Bestimmung der optimalen Clusterzahl 122
5.3.2.2 Bestimmung der clusteranalytischen Typenlösung 125
5.3.2.3 Typenbeschreibung anhand unabhängiger Variablen 127

5.3.3 Modellprüfgrößen 133

5.3.3.1 Stabilität der Lösung 135
5.3.3.2 Zuordnungswahrscheinlichkeit 136
5.3.3.3 Homogenität 137

5.4 Mitdenken global-immanenter Perspektiven 138

6 Überprüfung der Hypothesen …… 144

7 Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen …….. 150

7.1 Unterrichtsprinzip Globales Lernen …..…… 150

7.1.1 Kompetenzmodell einer Bildung für Nachhaltigkeit ……..… 151
7.1.2 Referenzcurriculum Globale Entwicklung ……..... 153

7.2 Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis …….. 156

7.2.1 Kognitive Perspektive ……..... 156
7.2.2 Affektive Perspektive ……..... 160
7.2.3 Konative Perspektive ……..… 161

7.3 Leitfragen für die Unterrichtspraxis …….. 163

7.4 Ausblick ……..... 165

8 Zusammenfassung/Summary ……..…….. 167

9 Literaturverzeichnis ……..……. 171

ANHANG ……..……... 189

I Fragebogen der Hauptstudie ……..……. 189

II Ausgewählte Theorieansätze zum Globalen Lernen ……..…… 198

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1	Der 3-Komponentenansatz der Einstellungsforschung	5
Abb. 2	Die Theorie des geplanten Verhaltens zur Vorhersage von Verhaltensintentionen	7
Abb.3	Die Karriere des Wortes Globalisierung. Jährlichen Nennungen des Begriffs in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung	8
Abb. 4	Der Entwicklungsgang der Globalisierung	10
Abb. 5	Die Triadisierung der weltweiten Handelsverflechtungen	16
Abb. 6	Die neuen Entwicklungen im Rahmen der (gegenwärtigen) Globalisierung	20
Abb. 7	Die Formen und Ziele der Globalisierungskritik	26
Abb. 8	The Effects of Globalization on Respondent and Family	29
Abb. 9	Will the Number of Jobs in our Country Get Better or Worse Because of Globalization?	30
Abb. 10	The Effect of Globalization on... Percentage Saying - Average of 25 Countries Surveyed	31
Abb. 11	The Effects of „Globalization“ on Your Country	32
Abb. 12	Die Entwicklung des Meinungsbilds der deutschen Bevölkerung zur Globalisierung nach Erhebungen des Meinungsforschungsinstituts Ipsos	38
Abb. 13	Das Meinungsbild der deutschen Bevölkerung zu unterschiedlichen Facetten der Globalisierung im Rahmen des BVM Trend Monitors	39
Abb. 14	Ausgewählte Statements zur Globalisierung im Rahmen der 14. Shell-Jugendstudie	40
Abb. 15	Das idealtypisches Modell eines Fragebogenaufbaus	56
Abb. 16	Das Ablaufschema des erweiterten Zwei-Phasen-Pretestings im Rahmen der vorliegenden Untersuchung	58
Abb. 17	Die Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit der Untersuchung in Abhängigkeit zur Schulart (n = 1046)	73
Abb. 18	Die Verteilung der Schulart in der Grundgesamtheit der Untersuchung in Abhängigkeit zur Jahrgangsstufe (n = 1046)	73
Abb. 19	Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung durch die Jugendlichen (n = 708 → Mehrfachantworten: 1053 Nennungen)	75

Abb. 20	Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe sieben (n = 204 → Mehrfachantworten: 235 Nennungen)	78
Abb. 21	Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe neun (n = 321 → Mehrfachantworten: 424 Nennungen)	78
Abb. 22	Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe zwölf (n = 182 → Mehrfachantworten: 394 Nennungen)	79
Abb. 23	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung insgesamt und differenziert nach den drei theoretischen Subskalen (n = 1061)	80
Abb. 24	Potentielle Einflussfaktoren auf die Globalisierung	85
Abb. 25	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (n = 1061)	86
Abb. 26	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 1061)	87
Abb. 27	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Jahrgangsstufe und Schulart (n = 1061)	87
Abb. 28	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (n = 1061)	88
Abb. 29	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (n = 1061)	89
Abb. 30	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Geschlecht und Jahrgangsstufe (n = 1046)	90
Abb. 31	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Geschlecht (n = 1046)	91
Abb. 32	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Geschlecht und Jahrgangsstufe (n = 1046)	91
Abb. 33	Die Häufigkeit der politischen Diskussionen der Jugendlichen im außerschulischen Kontext (n = 1041)	92
Abb. 34	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen (n = 1041)	93

Abb. 35	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen (n = 1041)	95
Abb. 36	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen und Jahrgangsstufe (n = 1041)	95
Abb. 37	Die Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)	96
Abb. 38	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)	97
Abb. 39	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)	98
Abb. 40	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV und Jahrgangsstufe (n = 1049)	98
Abb. 41	Der Anteil der Jugendlichen mit einem engen ausländischen Freund (n = 1041)	99
Abb. 42	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes (n = 1041)	100
Abb. 43	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes (n = 1041)	101
Abb. 44	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes und Jahrgangsstufe (n = 1041)	101
Abb. 45	Der Anteil der Jugendlichen mit einem ausländischen E-Mail-/Brieffreund (n = 1030)	102
Abb. 46	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes (n = 1030)	103
Abb. 47	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes (n = 1030)	104

Abb. 48	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes und Jahrgangsstufe (n = 1030)	104
Abb. 49	Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, differenziert nach Schulart (n = 1048)	105
Abb. 50	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart (n = 1048)	106
Abb. 51	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart (n = 1048)	107
Abb. 52	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart (n = 1048)	107
Abb. 53	Die prozentuale Verteilung der Bildungsabschlüsse der Mütter der Jugendlichen (n = 995)	108
Abb. 54	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter (n = 567)	109
Abb. 55	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter (n = 567)	110
Abb. 56	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter und Jahrgangsstufe (n = 567)	110
Abb. 57	Der prozentuale Anteil Jugendlicher mit einem erwerbslosen Vater (n = 1009)	111
Abb. 58	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Erwerbslosigkeit des Vaters (n = 1009)	111
Abb. 59	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Erwerbslosigkeit des Vaters (n = 1009)	112
Abb. 60	Die prozentuale Verteilung der Jugendlichen im Hinblick auf die Wohnortgröße (n = 1061)	113
Abb. 61	Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Wohnortgröße (n = 1061)	114
Abb. 62	Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Wohnortgröße (n = 1061)	114
Abb. 63	Das gestufte Ablaufmodell der empirisch begründeten Typenbildung	118

Abb. 64	Überblick über die methodischen Entscheidungen der vorliegenden Studie im Rahmen unterschiedlicher Ansätze der Typenbildung	120
Abb. 65	Bestimmung der optimalen Clusteranzahl mittels des Ward-Verfahrens in ClustanGraphics (n = 1061)	123
Abb. 66	Dendogramm - Bestimmung der optimalen Clusteranzahl mittels des average linkage-Verfahrens in SPSS (n = 108)	124
Abb. 67	Die Ablaufschritte der Clusteranalyse	134
Abb. 68	Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel (n = 589) und Industrieproduktionsverlagerung (n = 372)	139
Abb. 69	Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 589)	140
Abb. 70	Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Industrieproduktionsverlagerung, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 372)	141
Abb. 71	Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel, differenziert nach Schulart (n = 589)	142
Abb. 72	Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Industrieproduktionsverlagerung, differenziert nach Schulart (n = 372)	142
Abb. 73	Zielperspektive einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung	151
Abb. 74	Kategorien von Forschungsansätzen in der Geographiedidaktik	165

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1	Die Dimensionen der Globalisierung aus der Sicht der Gruppe von Lissabon	12
Tab. 2	Die Dimensionen der Globalisierung aus der Sicht der Schulprojektstelle Globales Lernen	13
Tab. 3	Das Phasenmodell der Globalisierung von Robertson – Teil I	18
Tab. 4	Das Phasenmodell der Globalisierung von Robertson – Teil II	19
Tab. 5	Die Entwicklung der durchschnittlichen Kosten für Transport und Kommunikation zwischen 1950 und 1990	23
Tab. 6	Die Entwicklung der Zolltarife für Produkte zwischen 1820 und 1990	24
Tab. 7	Changes for the Better, and Worse	34
Tab. 8	Der Mesokosmos der menschlichen Erkenntnis	43
Tab. 9	Die Aufteilung der Items der Hauptstudie auf die zwölf Matrixfelder	53
Tab. 10	Die Anforderungen zur Formulierung von Feststellungen in Fragebögen sowie die Anforderungen der Theorie der Einstellung an die Einstellungsmessung	54
Tab. 11	Die häufigsten kognitiven Techniken bei Survey-Fragen	59
Tab. 12	Die Stärken und Schwächen des Evaluationsinterviews und des Standard-Pretests	61
Tab. 13	Die zehn Items der kognitiven Subskala	64
Tab. 14	Die zehn Items der affektiven Subskala	65
Tab. 15	Die zehn Items der konativen Subskala	66
Tab. 16	Die Itemschwierigkeit und die Trennschärfe aller 30 Einzelitems	68
Tab. 17	Die Rangfolge der Items der kognitiven Dimension im Hinblick auf den Mittelwert	82
Tab. 18	Die Rangfolge der Items der affektiven Dimension im Hinblick auf den Mittelwert	83
Tab. 19	Die Rangfolge der Items der konativen Dimension im Hinblick auf den Mittelwert	84
Tab. 20	Der Anteil der Probanden in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, die täglich/häufig mit ihren Eltern oder Freunden politische Sachlagen diskutieren	93

Tab. 21	Der Anteil der Probanden in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, die täglich/häufig das politische Geschehen mittels TV-Nachrichten oder Zeitung verfolgen.	96
Tab. 22	Die Korrelationen zwischen den Subskalen (n = 1061)	121
Tab. 23	Die drei Typen der Globalisierungseinstellung im Vergleich zur Gesamtgruppe (n = 1061)	125
Tab. 24	Die Charakterisierung des Global-Bewussten Typs	130
Tab. 25	Die Charakterisierung des Global-Indifferenten Typs	131
Tab. 26	Die Charakterisierung des Global-Skeptischen Typs	132
Tab. 27	Die Kreuzvalidierung der Typenzuordnung der Original-Clusterlösung mit derjenigen nach Testhalbierung (n = 533)	135
Tab. 28	Die Ergebnisse des Monte-Carlo-Verfahrens bei fünfmaliger Randomisierung (n = 1061)	136
Tab. 29	Die Korrekte Klassifizierung der Fälle in der Diskrimanzanalyse (n = 1061)	136
Tab. 30	Die Standardabweichungen der drei einzelnen Cluster und der Gesamtstichprobe (n = 1061)	137
Tab. 31	Die Streuung innerhalb und zwischen den Gruppen bei der Varianzanalyse (n = 1061)	137
Tab. 32	Kompetenzen und unterstützende Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit im Sinne des Globalen Lernens	152
Tab. 33	Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“	154

Verzeichnis der Karten

Karte 1	The Support for Globalization	35
Karte 2	Die Standorte der für die Hauptstudie ausgewählten Hauptschulen und Gymnasien differenziert nach Einwohnerzahl	70

Verzeichnis der Abkürzungen

α	Alpha-Koeffizient nach Cronbach
d	Effektgröße nach Cohen
Diff	Differenz
ETA	ETA-Wert der Multiplen Klassifikationsanalyse
GYM	Gymnasium
HS	Hauptschule
mean	Mittelwert
n	Anzahl der Probanden (Stichprobengröße)
p	p-Wert des t-Tests für unabhängige oder gepaarte Stichproben
P_m	Schwierigkeitsindex für m-stufige Itembeantwortung
SD	Standardabweichung
sum	Skalensummenwert
s	Varianz der Stichprobe
$\overline{x}$	Mittelwert
x	empirischer Wendepunkt des Probanden t bezüglich des untersuchten Items

Vorwort

In den vergangenen drei Jahren gab es viele Menschen, die durch ihre inhaltliche und moralische Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben und denen an dieser Stelle ein herzlicher Dank gebührt.

An erster Stelle möchte ich meinen Doktorvater Prof. Dr. Michael Hemmer anführen, von dem ich in zahlreichen Diskussionen viele wertvolle inhaltliche und methodische Anregungen für diese Arbeit erhalten habe und der mich bei all meinen wissenschaftlichen Aktivitäten stets im Besonderen unterstützt und gefördert hat.

Ebenso gilt mein Dank allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Didaktik der Geographie, die durch Gespräche, Anregungen, Hilfestellungen und nicht zuletzt aufmunternde Worte zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.
Besonders hervorheben möchte ich Mario, der in seiner Funktion als wissenschaftliche Hilfskraft gegen Abschluss dieser Arbeit eine unentbehrliche Stütze war.

Herrn Prof. Dr. Eberhard Kroß danke ich für das Anfertigen des Zweitgutachtens und der Initiierung des 15. HGD-Symposiums zum Thema Globales Lernen in Bochum (2003), das ein wichtiger Anstoß für diese Arbeit war; Herrn Prof. Dr. Ewald Terhart als Nebenfachprüfer für die Übernahme der Begutachtung aus der Sicht der Erziehungswissenschaften.

Frau PD Dr. Eva Neidhardt und Frau Dr. Birgit Neuhaus gebührt ein großer Dank für die wertvollen Hinweise zur statistischen Auswertung des Datenmaterials.

Bettina, Hien, Sandra, Dirk und Duke bin ich für das müheselige Korrekturlesen dieser Arbeit, Jakob für die künstlerische Gestaltung des Titelblatts sehr dankbar.

Meinem Mitbewohner Marc, der sämtliche Hochs und Tiefs dieser Studie und die daraus resultierenden Stimmungsschwankungen unverschuldet miterleben musste, danke ich für seine grenzlose Geduld und seinen fortwährenden Optimismus bezüglich des Gelingens dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gebührt meiner Familie, die mir die Wertschätzung von Bildung nachhaltig vermittelt hat und mich fortwährend beim Finden und Gehen meines Weges unterstützt.

Schlussendlich möchte ich mich bei den vielen Freunden und Bekannten bedanken, die mir in den letzten drei Jahren stets vor Augen geführt haben, dass es noch andere Dinge im Leben gibt als eine Dissertation und dass diese manchmal sogar wichtiger sind...

Münster, im Januar 2007
Rainer Uphues

1 Problemstellung und Zielsetzung

Wie gestaltet sich die Weltordnung nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes? Welche Schutzmaßnahmen können gegen die Vogelgrippe unternommen werden? Brauchen wir ein neues Einwanderungsgesetz? Wie sollte die Neugestaltung des Weltsicherheitsrates aussehen? Sind wir beim Klimaschutz auf dem richtigen Weg? Kann von einer Verwestlichung der Welt gesprochen werden? Asienkrise, Internationalisierung, Fragmentierung, Weltbürgertum, Arbeitsplatzverlagerung, Erdgipfel, Heuschrecken-Debatte, Wohlstandsgefälle, europäische Integration, SARS, Metropolisierung, Terrornetzwerk, Massenkultur, Dienstleistungsgesellschaft, Standortvernetzung, Migration, Informationsgesellschaft, Demokratisierung,…

Beschrieben, begründet oder gerechtfertigt werden Sachlagen dieses facettenreichen Spektrums an Veränderungen und Rückbesinnungen vielfach vor dem Hintergrund eines Schlagwortes: *Globalisierung.* Es gibt kaum noch einen diskursiven Kontext in der Gesellschaft, in dem die Vokabel nicht schon in irgendeiner Weise gefallen wäre, keine relevante Thematik scheint in heutiger Zeit ohne ihre weltweiten Bezüge diskussionsfähig. Die Auseinandersetzung über die Globalisierung ist eine der wichtigsten Debatten, die gegenwärtig im wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Denken geführt wird; gleichgültig, ob wir den Blick nach Europa oder nach Nordamerika, nach Lateinamerika oder Asien wenden. Die Ursache liegt im Umstand begründet, dass es sich um eine Diskussion über die Form handelt, die unsere Gesellschaften im 21. Jahrhundert annehmen werden, darüber welche dynamischen Kräfte sie vorantreiben und welche Antworten wir auf diese Kräfte geben werden.

Die Akzentuierung der Diskussion hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. Die Auseinandersetzung drehte sich Mitte der 1990er Jahre vornehmlich um die Frage, ob der als Globalisierung bezeichnete Prozess eine substantiell neue und in der Realität auch auffindbare Entwicklung darstellt oder lediglich als kreative Wortschöpfung abgetan werden kann. Dieser Disput, der in erster Linie als akademischer Diskurs im Elfenbeinturm der Universitäten geführt wurde, scheint vor dem Hintergrund der dazu mittlerweile umfassend zusammengetragenen Materiallage zum Abschluss gekommen zu sein. Es herrscht weitgehend Einigkeit, dass sich die derzeitige Ära in ihrer Intensität, ihrer Dynamik und in ihrer Allumfassenheit als etwas noch nie da Gewesenes präsentiert.
In jüngerer Zeit ist die Debatte stärker durch die Fragestellung geprägt, welche Konsequenzen diese neuen Entwicklungen für die Lebenswirklichkeit des Einzelnen mit sich bringt. Diese Auseinandersetzung beschränkt sich nicht mehr nur auf das akademische Milieu. Sie hat eine breite Öffentlichkeit erfasst und wird in allen gesellschaftlichen Schichten, sei es im Zentrum der Medienaufmerksamkeit oder im privaten Umfeld, äußerst kontrovers geführt (vgl. GIDDENS 2003, S. 33ff).

Eine solch bedeutende gesellschaftliche Umwälzung wie die Globalisierung, die die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen in starkem Maße beeinflusst, muss stets durch das „Nadelöhr des individuellen Bewusstseins“ gezwungen werden (vgl. SCHEUNPFLUG 1997, S. 187). Da sich der Prozess mit strukturellen und räumlichen Veränderungen auf der Erde befasst, fällt hierbei gerade einem Fach wie Geographie, das eine integrierte Aufarbeitung global relevanter Problemlagen als eine ihrer inhaltlichen Kernkompetenzen versteht, eine besondere Bedeutung zu (vgl. KROSS 2004a, S. 7, FUCHS 1998b, S. 66). Gefordert sind didaktische Konzepte, die sowohl zur Herausbildung eines angemessenen Weltbildes als auch einer raumbezogenen Handlungskompetenz in globaler Perspektive beitragen. Um die Anschlussfähigkeit dieser Konzepte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu gewährleisten und damit ihre Effizienz zu steigern, ist die Kenntnis über die Einstellung der heranwachsenden Generation zur Globalisierung wesentlich.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Trotz der Omnipräsenz und der hohen Brisanz der Thematik liegen auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene nur wenige empirisch abgesicherte Studien vor, die die Einstellung zur Globalisierung dezidiert erheben. Wird der Blick auf die hier angesprochene Zielgruppe der Jugendlichen fokussiert, der eine zentrale Bedeutung bei der zukünftigen Gestaltung dieser Prozesse zufällt, so kann konstatiert werden, dass sie in den wenigen Studien kaum Berücksichtigung findet. Schätzt diese Generation, die mit den beschleunigten Veränderungen in globaler Perspektive wie selbstverständlich aufgewachsen ist, die konstituierenden Prozesse anders ein als die Erwachsenenwelt? KROSS (2004a, S. 20) formuliert diese Annahme in seinem Grundsatzaufsatz zum 15. HGD-Symposium *„Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung“* in Bochum.[1] Jedoch bleibt diese Vermutung ohne eine entsprechende Untersuchung, die eine zentrale Aufgabe fachdidaktischer Forschung repräsentiert, spekulativ.

Die vorliegende Studie erfasst differenziert im Rahmen einer empirischen Grundlagenuntersuchung die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung. Ihre im Zentrum der Betrachtung stehenden problemerschließenden Fragestellungen lauten:

> *„Welche Einstellungen haben Jugendliche zur Globalisierung und welche sind die bedingenden Einflussfaktoren?“*
>
> *„Lassen sich unterschiedliche Typen im Bezug auf die Globalisierungseinstellung unter den Jugendlichen identifizieren?“*

Flankiert werden diese Fragestellungen durch zwei weitere vertiefende Forschungsaspekte:

> *„Was verstehen Jugendliche unter der Terminologie Globalisierung?“*
>
> *„Inwieweit denken Jugendliche die global-immanente Perspektive bei alltäglichen Sachlagen mit?“*

Demgemäß gestaltet sich der sachlogische Aufbau der Arbeit. Im Anschluss an die einleitenden Ausführungen werden zunächst grundlegende Begriffe sowie der aktuelle Forschungsstand (Kapitel 2) skizziert. Neben einer Einführung in die Einstellungsforschung steht vor allem die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Globalisierung im Fokus der Betrachtung. Korrespondierend mit den Forschungsfragestellungen wird zunächst der terminologischen Unschärfe, die dieser Begrifflichkeit häufig immanent ist, entgegengetreten, indem ein umfassender Einblick in die diesbezügliche Diskussion gegeben wird. Daran anschließend werden ausgewählte Forschungsergebnisse empirischer Studien hinsichtlich des Meinungsbildes vornehmlich Erwachsener zur Globalisierung sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Bühne dargelegt. In einem dritten Schritt erfolgt eine Darstellung der besonderen Lernherausforderungen durch die Zunahme der Komplexität global vernetzter Sachlagen.
Auf der Basis dieser Erkenntnisse findet die Generierung der Arbeitshypothesen (Kapitel 3) und die Darstellung der Theorie geleiteten Entwicklung und Überprüfung des Messinstruments, eines selbst-administrierten Fragebogens zur quantitativen Erhebung (Kapitel 4), statt.
Der Hauptpart der Arbeit zielt in seiner Darstellung auf die oben stehend aufgeworfenen Fragestellungen und versucht, gegliedert in die Bereiche „Definition Globalisierung“ (Kapitel 5.1), „Einstellung zur Globalisierung“ (Kapitel 5.2) und „Typen der Globalisierungseinstellung (Kapitel 5.3) sowie „Mitdenken global-immanenter Perspektiven“ (Kapitel 5.4) diese in

[1] „…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.“ (KROSS 2004a, S. 20)

einer empirisch-analytischen Vorgehensweise mittels des erhobenen Datenmaterials umfassend zu klären.
Im Anschuss an die Überprüfung der Hypothesen (Kapitel 6) werden auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse didaktisch-methodische Ansatzpunkte entwickelt und konkretisiert, die auf die unterrichtliche Praxis allgemein und auf den Geographieunterricht im Besonderen zielen (Kapitel 7).

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Die zentralen Begriffe der zuvor skizzierten Fragestellungen sind die *Einstellung* und die *Globalisierung*. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wird zunächst die Einstellungstheorie mit dem 1- und 3-Komponentenansatz dargelegt (Kapitel 2.1.1) und die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten geklärt (Kapitel 2.1.2). Da das Einstellungskonstrukt seit langem in der geographiedidaktische Forschung etabliert ist und bereits mehrfach dargestellt wurde (vgl. u.a. BRAUN 1983, HEMMER 1996), beschränken sich die Ausführungen dabei auf die wesentlichen Grundzüge. Anschließend werden die Prozess der Globalisierung erläutert (Kapitel 2.2.1), vorhandene internationale, europäische und nationale Studien zur Globalisierungseinstellung ausgewertet (Kapitel 2.2.2) und sich mit dem besonderen Aspekt des schwierigen Umgangs mit globaler Komplexität vertiefend auseinandergesetzt (Kapitel 2.2.3).

2.1 Einstellung

2.1.1 Grundzüge der Einstellungstheorie

Das Einstellungskonzept gehört zu den bedeutendsten Konstrukten der Sozialpsychologie. Der zentrale Bestandteil der Einstellung ist das Element der Bewertung (vgl. OLSON 1993, S. 119). „Eine Einstellung ist eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“ (EAGLY & CHAIKEN 1998, S. 269). Der Mensch ist kein neutraler Beobachter seiner Welt, sondern nimmt unablässig Stellung zu dem, was er sieht (vgl. ARONSON, S. 230). Eine Einstellung führt „in der Form eines Lernprozesses“ (MEINEFELD 1977, S. 24) dazu, dass ein Individuum basierend auf Kriterien wie positiv/negativ oder bedeutend/unbedeutend auf ein Objekt reagiert und ihm mit Zustimmung oder Ablehnung gegenübertritt (vgl. EAGLY & CHAIKEN 1993, S. 2). Einstellungsobjekte dieser latenten Reaktionsbereitschaft können sowohl Menschen, Institutionen oder Gegenstände als auch Ideen oder Situationen sein.
Bei Einstellungen handelt es sich um eine Prädisposition; ein in der Person liegendes, zeitlich relativ stabiles Merkmal. Die Kennzeichnung als ein vergleichsweise stabiler interner Status bedeutet allerdings nicht, dass Einstellungen nicht modifizierbar sind. Sie werden jedoch von Individuen in der Regel eine Weile gehalten und formen sich nicht ohne weiteres um. Die Reaktionskonsistenz ist umso ausgeprägter, je bedeutender sich die Einstellungen für den Einzelnen erweisen. Unwichtige Einstellungen sind demzufolge kurzfristiger und unterliegen stärker Wechseln (vgl. HERKNER 1991, S. 181).

Trotz der langen Tradition und der zentralen Bedeutung des Einstellungskonstruktes hat sich in der Diskussion kein einheitlicher und allgemein anerkannter Forschungsansatz herausgebildet (vgl. MEINEFELD 1977, S. 23). Für die verbliebenen theoretischen Unterschiede lassen sich beim aktuellen Stand der Einstellungsforschung zwei Grundpositionen differenzieren – der 1-Komponentenansatz und der 3-Komponentenansatz –, denen die meisten der heutigen Forschungsarbeiten zuzurechnen sind.

Der 1-Komponentenansatz

Der 1-Komponentenansatz beschränkt die Einstellung eindimensional auf den Grad des positiven oder negativen Affekts gegenüber einem Einstellungsobjekt (vgl. BURBIEL 1989, S. 13). Die übrigen Dimensionen, die im Allgemeinen als die beiden anderen Komponenten der Einstellung bezeichnet werden, die kognitive Vorstellung und die Verhaltensintention, wer-

den als unabhängige Phänomene bestimmt, die zwar in einer besonderen Beziehung zur Einstellung stehen, prinzipiell aber unabhängig sind (vgl. FISHBEIN 1966, S. 204). Der 1-Komponentenansatz verzichtet auf die Unterstellung einer Tendenz zur Konsistenz, die eine Übereinstimmung zwischen affektiver, kognitiver und konativer Reaktion auf ein Objekt zur Folge haben soll. Die Einstellung wird allein als die affektive Reaktion auf einen Stimulus verstanden. Da diese Affektion selbst nicht direkt zu beobachten ist, müssen bei der Einstellungsmessung Indikatoren gefunden werden, die über die Existenz und die Ausprägung der Einstellung Aussagen zu machen erlauben.
Der 1-Komponentenansatz nimmt in der theoretischen Diskussion eine Minderheitsposition ein (vgl. MEINEFELD 1977, S. 37), nichtsdestotrotz kann er sich auf prominente Vertreter wie THURSTONE (1929), der gemeinhin als Wegbereiter der Einstellungs*messung* gilt, und FISHBEIN (1966), der in besonderer Weise die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln analysiert hat, berufen, die sich beide für eine enge Begriffsbestimmung entschieden haben.

Der 3-Komponentenansatz

Die Vertreter des 3-Komponentenansatzes gehen von der Vorstellung aus, dass die Einstellung die Gesamtheit aller Reaktionen auf ein bestimmtes Einstellungsobjekt repräsentiert. Es handelt sich hier um eine „konsistenztheoretische Konzeption“ (MEINEFELD 1977, S. 24), die Einstellung als ein System aufeinander bezogener Komponenten begreift. Es werden drei Reaktionstypen bzw. Einstellungskomponenten unterschieden. Die *affektive* Komponente, die sich als eine Säule in das Konzept integriert, verkörpert die Gefühle gegenüber dem Einstellungsobjekt bzw. seine emotionale Bewertung. BRAUN (1983, S. 25ff) spricht von einem Problem- (bzw. Chancen-)Bewusstsein im Sinne einer persönlichen Betroffenheit und einer wahrgenommenen Ernsthaftigkeit sowie von der empfundenen intra- oder extrapersonalen Verantwortlichkeit. Die affektive Komponente wird oftmals auch als der Kern einer Einstellung aufgefasst. Die *kognitive* Vorstellung repräsentiert die Gedanken bei der Wahrnehmung eines Einstellungsobjekts, was als Wissen bzw. Information über das Objekt gesammelt wird. Die *konative* Komponente symbolisiert die verhaltensorientierten Reaktionen gegenüber dem Einstellungsobjekt. Sie umfasst die Verhaltenstendenzen bzw. –intentionen sowie die aktualen Handlungen gegenüber dem Einstellungsobjekt (vgl. SCHIEFELE 1990). Der 3-Komponentenansatz basiert auf dem Modell von ROSENBERG und HOVLAND (1960), die diesen dementsprechend zusammenfassen: „Einstellungen sind Tendenzen, auf bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen von Reaktionen zu antworten, und wir bezeichnen die drei hauptsächlichen Klassen von Reaktionen als kognitive, affektive und als Verhalten.“

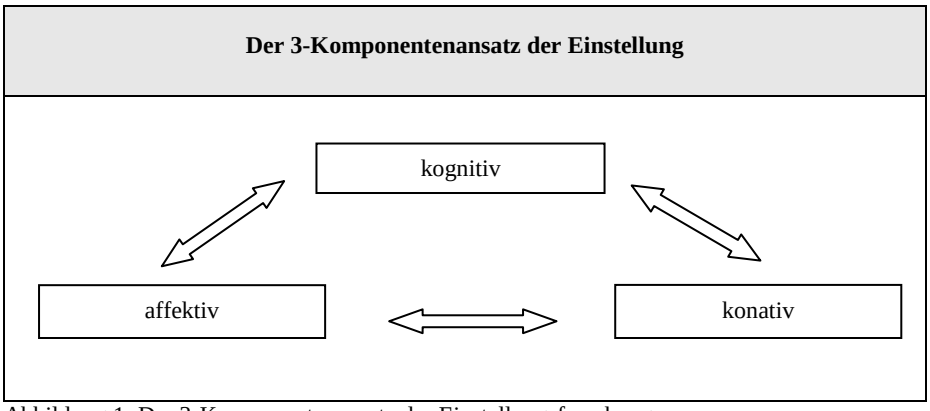


Abbildung 1: Der 3-Komponentenansatz der Einstellungsforschung

Der 3-Komponentenansatz scheint nach dem heutigen Stand des Wissens heuristisch in Forschung und Diskussion bewährt, allerdings lassen sich nicht in jedem einzelnen Fall die drei Komponenten empirisch unterscheiden. So sind beispielsweise die drei postulierten Reaktionen faktorenanalytisch nur schwer trennbar, da sie sehr hohe Interkorrelationen aufweisen. Daher handelt es sich bei diesem Ansatz tendenziell um ein hypothetisches Konstrukt zur konzeptionellen Unterscheidung, das die Einstellung als ein System aufeinander bezogener Komponenten begreift, die sich gegenseitig beeinflussen und stützen (vgl. Abbildung 1).

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurde sich gegen die eindimensionale Form und für den 3-Komponentenansatz der Einstellungsmessung entschieden, da dieses Lernmodell genau die Lerndimensionen erfasst, die gemeinhin als wichtig bei der Auseinandersetzung mit globalen Prozessen in der unterrichtlichen Praxis erachtet werden. So definiert beispielsweise das SCHWEIZER FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“ (1996, S. 19) in seiner viel zitierten Definition das Globale Lernen als „eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns“. Und auch KROSS (1997, S. 152) erhebt für die Auseinandersetzung mit der Globalisierung im Geographieunterricht die Forderung, sowohl die kognitive als auch die affektive und konative Lerndimension mit einzubeziehen.

2.1.2 Einstellung und Verhalten

Das Interesse an bzw. die Beschäftigung mit dem Einstellungskonstrukt beruht zu einem wesentlichen Teil auf der Annahme, dass Einstellungen das individuelle Verhalten beeinflussen bzw. steuern (vgl. OLSON 1993, S. 131). Erstmals wurde der Begriff der Einstellung Anfang des 20. Jahrhunderts in der Sozialpsychologie geprägt (vgl. WITTE 1992, S. 36). Zu dieser Zeit wurde für die Einstellung die synonyme Terminologie der deterministischen Tendenz verwendet, die sich neben Umweltstimuli für die Verhaltensausprägung verantwortlich zeichnen sollte. Das entsprach im Wesentlichen der in jener Epoche aktuellen Forschungsrichtung des Behaviorismus (vgl. MEIER 1996, S. 23). Lange Zeit wurde diese Beziehung als nahezu selbstverständlich vorausgesetzt. In den 1930er Jahren erschienen jedoch erste empirische Studien zur Einstellungs-Verhaltens-Beziehung, die teilweise erstaunlich niedrige Korrelationen diagnostizierten. In der Folgezeit bestätigten weitere Studien einen lediglich schwachen Zusammenhang, so dass vielfach sogar die Aufgabe des Einstellungskonstrukts verlangt wurde (vgl. EAGLY & CHAIKEN 1993, S. 155).
Aus heutiger Perspektive tragen insbesondere methodische Defizite dieser älteren Untersuchungen für die geringe Kausalität zwischen Einstellung und Verhalten die Verantwortung (vgl. KRAUS 1995, S. 60). AJZEN und FISHBEIN (1977, S. 890ff) wiesen darauf hin, dass Einstellungen und Verhaltensweisen insbesondere den gleichen Spezifitätsgrad aufweisen müssen, um starke Korrelationen hervorzubringen. Die ersten empirischen Untersuchungen befassten sich dagegen mit den Wechselbeziehungen zwischen sehr allgemeinen Einstellungen (z.B. gegenüber Afroamerikanern) und sehr speziellen Verhaltensweisen (z.B. in einer bestimmten Situation neben einer dunkelhäutigen Person zu sitzen) und verletzten insofern dieses Korrespondenzprinzip. Neuere Theorien zur Einstellungs-Verhaltens-Beziehung versuchen in der Regel diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. Wenn dennoch auch aktuell teilweise keine vollständigen Korrelationen erreicht werden, so liegt dies im Umstand begründet, dass das Verhalten von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, von denen die Einstellung nur eine – wenn auch gewichtige – Kategorie repräsentiert. Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass in den meisten gegenwärtig diskutierten Theorien zur Einstellungs-Verhaltens-Beziehung weitere Determinanten individuellen Verhaltens einbezogen werden. So impliziert die von AJZEN und MADDEN (1985) entwickelte Theorie des geplanten Verhaltens zur Vorhersage von Verhaltensintentionen (vgl. Abbildung 2) neben dem Konstrukt der Einstellung auch die Wahrnehmung der Erwartungen wichtiger Bezugspersonen (subjektive

Norm) und berücksichtigt darüber hinaus, ob das Verhalten unter den Rahmenbedingungen dem Individuum möglich erscheint (wahrgenommene Verhaltenskontrolle). Diese Verhaltensintention korreliert anschließend mit dem gezeigten Verhalten einer Person besonders hoch, wenn Einstellung, wahrgenommene Verhaltenskontrolle und subjektive Norm übereinstimmen (vgl. AJZEN 1985).

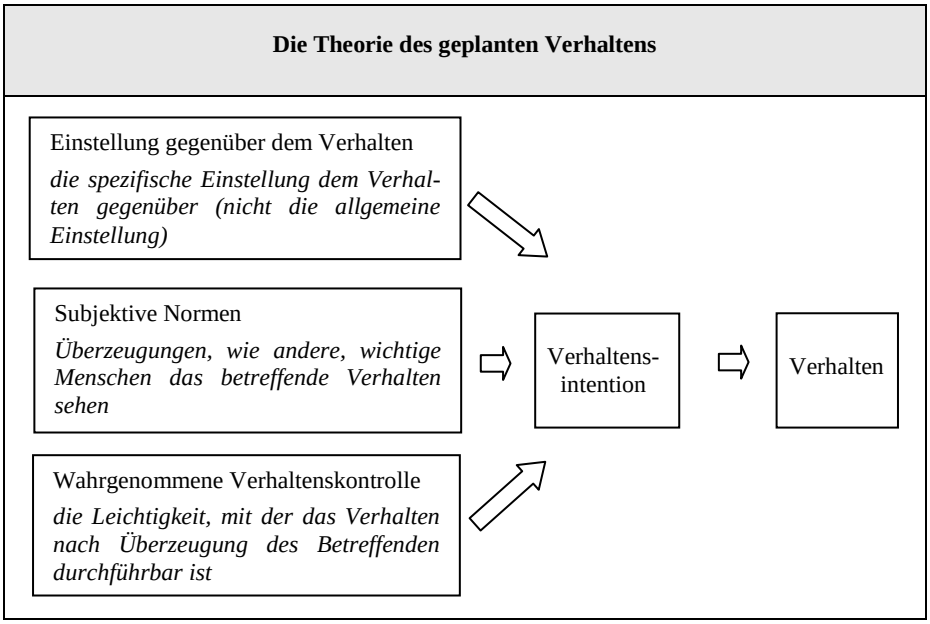


Abbildung 2: Die Theorie des geplanten Verhaltens zur Vorhersage von Verhaltensintentionen

Die Theorie des geplanten Verhaltens beruht auf Modellannahmen zur Theorie des überlegten Handelns von FISHBEIN & AJZEN. Diese besagt, dass der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten steigt (vgl. NEUHAUS 2004, S. 8f),

- je spezifischer die Einstellung und das Verhalten definiert werden (vgl. FISHBEIN & AJZEN 1975).
- je weniger die Person unter dem sozialen Druck steht, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (vgl. AJZEN 1991).
- je mehr Vorerfahrungen die befragte Person mit dem Einstellungsobjekt besitzt (vgl. REGAN & FAZIO 1977).
- je mehr sie die Möglichkeit hat, ihr Verhalten selbst zu steuern und nicht äußere Umstände ein solches Verhalten verhindern (vgl. AJZEN 1991).
- je wichtiger die Einstellung von dem befragten Personenkreis eingeschätzt wird (vgl. PERRY 1976).
- je mehr Verhaltensmaße gleichzeitig erfasst werden (vgl. FISHBEIN & AJZEN 1974).

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, können verlässliche Zusammenhänge zwischen Einstellung und Verhalten beobachtet werden.

2.2 Globalisierung

2.2.1 Theoretische Auseinandersetzung mit der Globalisierung

2.2.1.1 Definitorische Annäherung an die Terminologie

> *„Globalisierung ist sicher das am meisten gebrauchte – missbrauchte – und am seltensten definierte, wahrscheinlich missverständlichste, nebulöseste und politisch wirkungsvollste (Schlag- und Streit-) Wort der letzten, aber auch der kommenden Jahre."*
>
> *BECK (1997)*

Der Terminus Globalisierung, zuvor noch kaum gebräuchlich, hat in den 1990er Jahren einen exponentiellen Wachstumspfad eingeschlagen (vgl. Abbildung 3). Inzwischen ist er sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs omnipräsent und zu einem inflationär verwandten Schlagwort avanciert, teilweise auch degeneriert (vgl. SCHWERDT 2003, S. 23). Dass Globalisierung in der Alltagssprache und in den Debatten der Wissenschaft gleichermaßen an großer Popularität gewinnen konnte, liegt unter anderem darin begründet, dass die Vokabel den Assoziationen des alltäglichen wie des abstrakten Denkens gleichermaßen zugänglich ist (vgl. DÜRRSCHMIDT 2002, S. 5). Globalisierung gilt als *catchword*, das alles und damit teilweise auch wieder nichts zu beschreiben und zu erklären vermag (vgl. ROTH 2002a, S. 21). Die Definitionsversuche sind (in Opposition zum Eingangszitat) mittlerweile zahlreich, jedoch teilweise widersprüchlich und analytisch höchst unscharf. Dieser Umstand rührt daher, dass sich der wissenschaftliche Diskurs nicht auf eine gemeinsame theoretische Basis, sondern auf ein weites Feld empirischer Befunde stützt, deren Auswahl aus unterschiedlicher Perspektive vorgenommen wird (vgl. NASSEHI 1999, S. 26). Darüber hinaus bereitet der Prozess der Globalisierung in analytischer Hinsicht die besondere Schwierigkeit, dass noch vieles im Fluss und schnellen

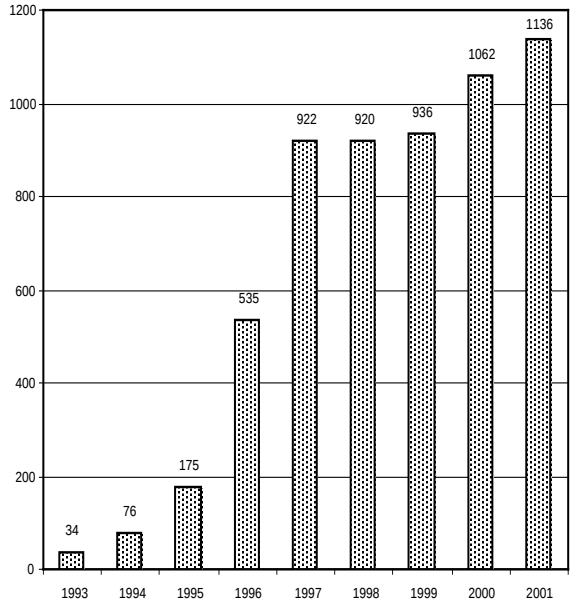


Abbildung 3: Die Karriere des Wortes Globalisierung. Jährlichen Nennungen des Begriffs in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (aus: DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 49)

Wandeln unterlegen ist, dass er noch keine sicheren Konturen gewonnen hat und die Ergebnisse der in Gang befindlichen Entwicklungen noch unbestimmt sind (vgl. TEUSCH 2004, S. 16).

In der wohl am häufigsten in der Literatur zitierten Explikation umschreibt GIDDENS (1995, S. 85) die Globalisierung als eine

„Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“

KROSS (1997, S. 147) meint Ähnliches, wenn er im Hinblick auf die weltweiten Interdependenzen die Metapher der kommunizierenden Röhren bemüht: „Der Prozess der Globalisierung lässt sich treffend als ein System kommunizierender Röhren auffassen: Die einzelnen Teile der Welt sind im Hinblick auf die unterschiedlichsten Aktivitäten der Menschen so miteinander verbunden, dass geringfügige Veränderungen des „Wasserstandes“ am Punkt x Auswirkungen an weit entfernten Punkten auf dem Globus haben – und was dort geschieht, ist nicht ohne Konsequenzen für uns.“ Nachzutragen bleibt bei beiden an dieser Stelle ihrem jeweiligen Kontext beraubten Definitionen, dass sie mehr im Sinn haben als nur eine ein- oder wechselseitige Kausalbeziehung beziehungsweise deren Summierung. Wechselwirkungen im Kontext der Globalisierung erlauben nur noch selten die isolierte Betrachtung. Vielmehr repräsentiert die Vielzahl von Verbindungen ein Geflecht, das sich nicht länger durch die primäre Bezugnahme auf seine Elemente angemessen beschreiben lässt. Die Globalisierung gewinnt insoweit ein Eigenleben, eine eigene Logik. Geschehnisse lassen sich nicht mehr aus den unzähligen Handlungen von Individuen rekonstruieren, sondern haben den Charakter eines komplexen *Systems* angenommen. Wenn von Globalisierung gesprochen wird, ist damit die Herausbildung von sich überlappenden und miteinander interagierenden Netzwerken, Strukturen oder auch Diskursen gemeint, die den gesamten Globus umspannen und eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehungen oder räumliche Begrenzungen auflösen (vgl. TEUSCH 2004, S. 33). Aus der Perspektive KROSS´ (1997, S. 147) wird dieser Prozess treffend durch fünf Adjektive charakterisiert: *weltweit – schrankenlos – allumfassend – interdependent – gleichzeitig*.

MCGREW (1997) sieht zwei Phänomene für die wachsenden Interdependenzen der Globalisierung als konstituierend an: die Reichweite (Ausbreitung) und die Intensität (Vertiefung). Auf der einen Seite definiert die Terminologie aus quantitativer Perspektive eine Reihe von Prozessen, die den größten Teil des Planeten umfassen und weltweit wirksam werden. Das Konzept hat daher eine räumliche Komponente. Auf der anderen Seite bedeutet sie zudem eine Intensivierung zwischen Staaten, Gesellschaften und Individuen, die die Weltgemeinschaft bilden (vgl. SCHACHNER 2001, S. 35ff). Daher geht die (quantitative) Ausbreitung mit einer (qualitativen) Vertiefung einher (vgl. MEYERS 1988). LÜBBE (1996) malt diesbezüglich das Bild eines erdumspannenden Netzes als dominantes Organisationsprinzip der Strukturveränderung, das zeitgleich auf Netzexpansion und Netzverdichtung angelegt ist.
MÜLLER, K. (2002, S. 7) sieht neben den Komponenten der Reichweite und der Intensität die Geschwindigkeit als ein weiteres zentrales Element einer Globalisierungsdefinition. Er versteht den Prozess als die raum-zeitliche Ausdehnung sozialer Praktiken über staatliche Grenzen hinweg, die die Entstehung transnationaler Institutionen und die Diffusion kultureller Muster beschreiben. ROBERTSON (1992) prägte in diesem Zusammenhang das Schlagwort von der „Verdichtung von Raum und Zeit“, HARVEY (1996, S. 238) vom „zeitkompakten Globus“. Nach SEITZ (2002) läuft der Entwicklungsgang der Globalisierung gleichzeitig in drei Richtungen ab: räumlich als Ausdehnung, sachlich als Verdichtung und zeitlich als Beschleunigung.

HELD (2000, S. 3f) wiederum fügt dieser weit verbreitenden Trias noch eine vierte Säule hinzu: Neben der tiefgreifenden Veränderung der Reichweite von sozialem Handeln (räumliche Komponente), der Erhöhung der relativen Geschwindigkeit von Interaktionen (zeitliche Komponente) und dem Anwachsen von Waren-, Kapital- und Menschenströmen (materielle oder sachliche Komponente), sieht er den Prozess auch durch das zunehmende globale Bewusstsein der Menschen charakterisiert, die die Auswirkungen der Globalisierung vermehrt als einen ernstzunehmenden Einfluss auf ihr Leben empfinden (kognitive Komponente).

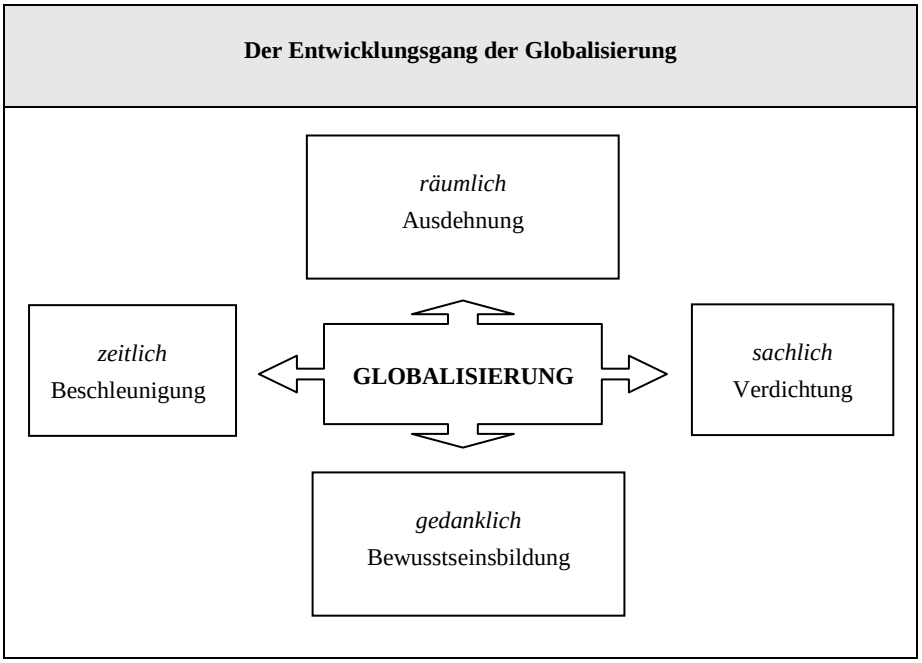


Abbildung 4: Der Entwicklungsgang der Globalisierung nach SEITZ (2002) und HELD (2000)

Allen diesen Definitionsversuchen ist gemein, dass die Vorstellung, in geschlossenen und gegeneinander abgrenzbaren Räumen von Nationalstaaten und ihnen entsprechenden Nationalgesellschaften zu leben und zu handeln, der Vergangenheit angehört (vgl. VARWICK 1998, S. 111). Globalisierung meint das erfahrbare „Grenzenloswerden" alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen. Zudem ist allen Begriffsbestimmungen die Betonung der Prozesshaftigkeit immanent, die vorgibt, dass der Vorgang der Globalisierung als keineswegs abgeschlossen gelten kann (vgl. DÖRRENBACHER 1999, S. 22).[3]

[3] BECK & LANGE (2005, S. 7) grenzen in ihren Bemühungen zur terminologischen Schärfung in diesem Zusammenhang die Globalität von der Globalisierung ab. Globalität bezeichnet für sie die mittlerweile unrevidierbar gewordene Tatsache und damit den *Zustand*, dass wir heute schon längst in einer Weltgesellschaft leben, in der die Vorstellung geschlossener Räume obsolet geworden ist. Weder Länder noch Gruppen können sich gegeneinander abschließen.

Dimensionen der Globalisierung

So anschaulich die Definitionen auch erscheinen, sie weisen nur eine geringe Konturenschärfe auf. Aus der Perspektive der inhaltlichen Gegenstandsbereiche lassen sich die definitorischen Ansätze dahingehend kategorisieren, ob sie die Globalisierung eindimensional oder mehrdimensional fassen (vgl. KETTNER 1997). Insbesondere im Bereich der Wirtschaftswissenschaften wird der Prozess der zunehmenden globalen Interaktionen von einigen Autoren lediglich auf ökonomische Zusammenhänge fokussiert (vgl. TEUSCH 2004, S. 21). So definiert beispielsweise die OECD (1999, S. 3) Globalisierung als „Prozess, durch den Märkte und Produktion in verschiedenen Ländern immer mehr voneinander abhängig werden – dank der Dynamik des Handels mit Gütern und Dienstleistungen und durch die Bewegungen von Kapital und Technologien“. Ähnlich gelagerte Begriffsbestimmungen finden sich auch in diversen Studien zum Meinungsbild der Bevölkerung (siehe Kapitel 2.2.2). In den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften hingegen besteht weitestgehend ein Konsens, dass dieser Prozess vielschichtig angelegt ist und mehrere Handlungsfelder umfasst, zumal die Mehrdimensionalität von Globalisierungsphänomenen derweil auch empirisch gut belegt ist (vgl. u.a. BEISHEIM 1998). Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, welche konkreten Inhaltsbereiche dieser Mehrdimensionalität implizit sind. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Globalisierung in den verschiedenen Sphären eine unterschiedliche Intensität und Ausprägung zeigt (vgl. SEITZ 2002), der Prozess also keineswegs mit einer „Gleichgewichtigkeit, Gleichgerichtetheit und Gleichzeitigkeit der einzelnen Dimensionen“ einhergeht (TEUSCH 2004, S. 36), zum anderen, dass die Geschehnisse je nach eingenommener Perspektive divergierend wahrgenommen und gedeutet werden können (vgl. ENGELHARD 2000, S. 122).

So versteht beispielsweise JUST (2001, S. 177) den Globalisierungsprozess als Ergebnis der Wirkungstrias Ökonomie, Technologie und Politik; MÜLLER (2002, S. 29) zählt darüber hinaus die Felder Umwelt, Kultur und Gesellschaft hinzu. Die GRUPPE VON LISSABON identifiziert in ihrer Schrift „Grenzen des Wettbewerbs“ sieben Bereiche (vgl. Tabelle 1). BECK (1997, S. 42) wiederum spricht neben der ökonomischen, politischen und kulturellen Ebene zusätzlich von einer kommunikationstechnischen, arbeitsorganisatorischen und ökologischen Dimension, HELD (1999, S. 5f) differenziert in seiner Analyse zwischen den Bereichen Politik, Militär/organisierte Gewalt, Handel, Finanzmarkt, Kultur sowie Umwelt und aus der Perspektive SCHACHNERS (2001, S. 39) gliedert sich der Prozess in die Bereiche Finanzmärkte, Märkte allgemein, Technologie, Forschung und Entwicklung, Arbeitprozesse, kulturelle Aspekte des Lebens, politische Dimensionen, persönliche Wahrnehmungen und Auswirkungen auf die Umwelt.

G L O B A L I S I E R U N G S K O N Z E P T E	
Kategorie	**Hauptelemente und -prozesse**
1. Globalisierung von Finanzen und Kapitalbesitz	Deregulierung der Finanzmärkte, internationale Kapitalmobilität, Anstieg der Firmenverschmelzung und –aufkäufe, Globalisierung des Aktienbesitzes in der Frühphase
2. Globalisierung der Märkte und Marktstrategien	Weltweite Integration der Geschäftsabläufe, Etablierung integrierter Operationen im Ausland, globale Suche nach Komponenten und strategischen Allianzen
3. Globalisierung von Technologien und der damit verbundenen Forschung und Entwicklung bzw. des Wissens	Technologie als Schlüsselfaktor: Die Entwicklung der Informationstechnologien und der Telekommunikation ermöglicht die Entstehung globaler Netzwerke innerhalb einer oder zwischen mehreren Firmen. Globalisierung als Prozess der Toyotaisierung/Lean-Production
4. Globalisierung von Lebensformen und Konsummustern sowie des Kulturlebens	Transfer bzw. Transplantation der vorherrschenden Lebensweisen, Angleichungen des Konsumverhaltens, Rolle der Medien, GATT-Regeln werden auf Kulturaustausch angewandt
5. Globalisierung von Regulierungsmöglichkeiten und politischer Steuerung	Reduzierte Rolle nationaler Regierungen und Parlamente; Versuche, eine neue Generation von Regeln und Institutionen für die globale Steuerung zu schaffen
6. Globalisierung und politische Einigung	Staatenzentrierte Analyse der Integration der Weltgesellschaften in ein globales wirtschaftlich-politisches System unter Leitung einer Zentralmacht
7. Globalisierung und Wahrnehmung / Bewusstsein	Sozio-kulturelle Prozesse, die sich am „Eine-Welt“-Modell, der globalistischen Bewegung, dem Weltbürgertum orientieren

Tabelle 1: Die Dimensionen der Globalisierung aus der Sicht der GRUPPE VON LISSABON (1997, S. 49)

Die aufgezählten Ansätze zeigen prinzipiell in die gleiche Richtung und unterscheiden sich vorherrschend lediglich im Umfang ihrer thematischen Ausdifferenzierung. Die SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (1997, S. 6), eine Einrichtung des „Instituts für Friedenspädagogik Tübingen“ und der Organisation „Brot für die Welt“, hat ein Strukturierungsschema für die unterrichtliche Konkretisierung vorgelegt, das mit den vier Dimensionen *Kommunikation – Ökonomie - Gesellschaft – Ökologie/Sicherheit* die oben aufgeführten Ansätze zusammenfasst (vgl. Tabelle 2). Dieses Modell hat in der pädagogischen und didaktischen Literatur eine große Verbreitung erfahren (u.a. VENRO - VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK DEUTSCHER NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN 1999, BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2003 u.a.) und wurde im Rahmen des fünften „Gothaer Forums“ von FUCHS (1998b, S. 69ff) auch für den Geographieunterricht adaptiert und operationalisiert. Es bildet daher die theoretische Grundlage, an der sich der empirische Teil der vorliegenden Untersuchung ausrichtet (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die Dimensionen der Globalisierung

DIMENSIONEN DER GLOBALISIERUNG

Gesellschaft	Ökonomie	Ökologie/ Sicherheit	Kommunikation
Welt als globales Dorf	*Weltbinnenmarkt*	*Welt als Risikogemeinschaft*	*Vernetzte Welt*
- Glokalisierung - Erosion nationalstaatl. Souveränität - …	- Internationale Direktinvestitionen - Finanzmärkte - …	- Klimawandel - weltweite Ausbreitung von Krankheiten - …	- Internet - Übergang zur Informationsgesellschaft - …

Tabelle 2: Die Dimensionen der Globalisierung aus der Sicht der Schulprojektstelle Globales Lernen (1997, S. 6 *verändert*)

Dimension Gesellschaft

Die Globalisierung ist insofern ein in sich widersprüchlicher Prozess, als dass sie in gesellschaftlicher und kultureller Hinsicht gleichzeitig durch weltweite Homogenisierungs- als auch Heterogenisierungseffekte gekennzeichnet ist (vgl. BECK 1997, S. 63). In Folge der Verbreitung moderner Massenkommunikationsmittel, der gestiegenen Mobilität, der weltweiten Standardisierung von Produktpaletten und der verstärkten Anziehungskraft des westlichen Wohlstandsmodells entsteht eine Konvergenz globaler Kulturen sowohl im positiven Sinne, die sich beispielsweise in der zunehmenden Verbreitung universaler Wertvorstellungen wie

der Menschenrechte ausdrückt, als auch im negativen Sinn in Form kultureller Nivellierungen, die häufig unter dem Schlagwort „McDonaldisierung“ kritisiert werden. Gleichzeitig ist jedoch auch eine zunehmende Revitalisierung und Verteidigung (teilweise auch ideologische Fragmentierung) lokaler Kulturen und Identitäten festzustellen. BECK (1997, S. 88) nennt als Beispiele die Islamisierung, die Renationalisierung, deutschen Pop und nordafrikanischen Rai oder den afrikanischen Karneval in London. Für ihn sind Universalismus und Partikularismus zwei Seiten derselben Medaille. ROBERTSON (1995) führt diesbezüglich das Konzept der *Glokalisierung* als neue Beobachtungsperspektive in die Diskussion ein. Hinter der Wortverschmelzung steckt weitaus mehr als nur eine begriffliche Spielerei, da sie Lokalität als einen Aspekt und nicht als Gegensatz des Globalen charakterisiert (vgl. SEITZ 2002, S. 77). Globalisierung kann ohne lokale Bindung nicht stattfinden (vgl. ALTVATER & MAHNKOPF 2004, S. 69), das Lokale und das Globale bilden ein permanentes und systematisches Zusammenspiel (vgl. LEGGEWIE 2003, S. 16). Dies bedeutet auch: das Zusammenziehen, Aufeinandertreffen lokaler Kulturen, die in diesem „clash of localities“ inhaltlich neu bestimmt werden müssen. Die Synkretisierung, die Vermischung lokaler und nicht-lokaler Elemente, birgt dabei die Chance, neue kulturelle Formen hervorzubringen und kann als Ausdruck von Vitalität gewertet werden (vgl. MÜLLER-MAHN 2002, S. 5).

Neben dieser Glokalisierung kann als ein weiterer zentraler Befund auf diesem Feld die zunehmende Erosion nationalstaatlicher Souveränität angeführt werden. Der Einklang von Entscheidungsmacht und Entscheidungswirkung, die der umfassenden Dispositionsgewalt des Staates über gesellschaftliche Verhältnisse zugrunde lag, gehört vielfach der Vergangenheit an. Der Soziologe DANIEL BELL (1987) prognostizierte diese Entwicklung in seinem inzwischen berühmt gewordenen Satz, dass am Ende der Weltära der Nationalstaat zu klein sei, um die großen Probleme zu lösen, aber zu groß, um die kleinen Probleme zu lösen. Kennzeichen dieser Entwicklung sind sowohl die steigende Bedeutung internationalisierter politischer Kooperationsformen wie z.B. der Europäischen Union als auch die zunehmende Sektoralisierung politischen Geschehens in grenzüberschreitenden Problemfeldern wie der Sicherheitspolitik (z.B. internationale Sicherheitskonferenzen), der Umweltpolitik (z.B. Weltklimagipfel) oder der Finanzpolitik (z.B. Europäische Währungsunion) (vgl. VARWICK 1998, S. 119). Überdies gewinnen neue Akteure aus dem Bereich transnationaler Aktiengesellschaften und eine wachsende Anzahl von international operierenden NGOs zunehmend gestalterische Macht und erodieren das Primat der politischen Kaste (vgl. GIDDENS 2003, S. 42).

Dimension Ökonomie

Die ökonomische Dimension der Globalisierung zeigt sich insbesondere in den Kategorien Handelsverflechtung, Direktinvestitionen und Finanzmärkte (vgl. VON DER RUHREN 1999, S. 1).
Während beispielsweise die Weltgüterproduktion in den 1990er Jahren lediglich um rund ein Viertel anwachsen ist, haben sich die Handelsverflechtungen im Rahmen des Warenexports im gleichen Zeitraum beinahe verdoppelt und die grenzüberschreitenden Direktinvestitionen verfünffacht (vgl. LE MONDE DIPLOMATIQUE 2003, S. 23). Noch deutlicher wird die neue Zeitrechnung an der explosionsartigen Ausweitung der Transaktionen an den internationalen Finanzmärkten, die im genannten Zeitraum um das 30-fache zugenommen haben und als das bisherige Herzstück der wirtschaftlichen Globalisierung aufgefasst werden können (vgl. GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 54). Unter den veränderten technischen und organisatorischen Bedingungen haben sich die Geldflüsse zunehmend von den realwirtschaftlichen Entwicklungen entkoppelt. So ist der tägliche Finanztransfer an den Devisenmärkten auf rund 1400 Milliarden Dollar angewachsen und dient dabei überwiegend der Geldvermehrung aus sich selbst heraus, indem auf Kursschwankungen bei Devisen, Aktien oder Wertpapieren spekuliert wird. Experten gehen davon aus, dass nur noch weniger als 15 % der monetären Transaktionen für die Durchführung des Welthandels im eigentlichen Sinne notwendig wären (vgl. VARWICK 1998, S. 115f). Flankiert wird diese Entwicklung durch die rasante Ausbildung von

transnationalen Konzernen als neue zentrale Akteure der ökonomischen Globalisierung. Sie wickeln am Beginn des neuen Jahrtausends rund zwei Drittel des Welthandels ab, vor allem auch durch den innerbetrieblichen Handel zwischen ihren weltweiten verzweigten Dependancen. Die zwanzig größten Vertreter setzen dabei zur Zeit mehr um als die 80 ärmsten Staaten zusammen an Sozialprodukt erwirtschaften. Die Konkurrenz auf dem Weltmarkt verschiebt sich dadurch von nationalstaatlichen zu transnationalen Akteuren, die allerdings zunehmend die Nationen in einen Wettbewerb um die beste Standortqualität drängen (vgl. Varwick 1998, S. 115f).

Dimension Ökologie/Sicherheit

Besonders deutlich präsentiert sich die Globalisierung als weltweite Vernetzung von Gefährdungen im Bereich der Ökologie. Sie ist durch den schlichten Befund geprägt, dass solch geartete Gefahrenlagen an staatlichen Grenzen keinen Halt machen und faktisch nur in globaler Kooperation bewältigt werden können. Unter globalen Gefährdungen werden die Prozesse verstanden, die – vom Menschen verursacht – eine Bedrohung für Einwohner in verschiedenen Regionen der Erde gleichzeitig darstellen und die oftmals auch die nachfolgenden Generationen beziehungsweise diejenigen Generationen betreffen, die momentan nicht die gesellschaftlichen Entscheidungsträger stellen. Meistens zeichnen sich globale Gefährdungen zudem dadurch aus, dass sie nicht nach herkömmlichen Prinzipien der Verantwortlichkeit und Verursachung behandelt werden können. Sie entspringen häufig einem komplexen Gebilde von sozialen und technischen Dynamiken, das von niemandem alleine kontrolliert wird (vgl. ZÜRN 1995, S. 2).
Ökologische Fehlentwicklungen manifestieren sich dabei auf zweifache Weise: Zum einen existieren einzelne ökologische Probleme, die, wenngleich auch in unterschiedlichem Ausmaß beziehungsweise unterschiedlicher Intensität, grundsätzlich jeden Menschen betreffen. Zu ihnen gehören neben den beiden unbestrittenen Exempeln für die global-dimensionierte Umweltproblematik - die Emission von Treibhausgasen und die von ihr bewirkte Klimaveränderung und die Zerstörung der stratosphärischen Ozonschicht - auch beispielsweise die Bedrohung der Biodiversität, die Belastung und Ausbeutung der Weltmeere sowie die Gefährdung großer ökologischer Systeme, denen, wie den Amazonas-Wäldern oder der Antarktis, essenzielle Bedeutung für das globale ökologische Gleichgewicht zukommt.
Zum anderen bestehen zahlreiche regionale und lokale ökologische Probleme, wie die Verstädterung, der Wassermangel oder die zunehmende Desertifikation, die sich ökologisch in einem begrenzten Raum abspielen, deren Konsequenzen sich jedoch, etwa in Form von sozialen, ökonomischen oder politischen Destabilisierungen, ebenso zu globalen Gefahrenlagen auswachsen und die Sicherheit in anderen Teilen der Welt bedrohen können (vgl. TEUSCH 2004, S. 58f).
ZÜRN (1995, S. 2) zählt neben den ökologischen Problemen, die er in a) reichtumsbedingte ökologische Zerstörung, b) armutsbedingte ökologische Zerstörung sowie c) Folgen des Scheiterns nachholender Entwicklung unterteilt, auch noch d) das Streben und die Verbreitung von Massenvernichtungswaffen, wie die Welt dies aktuell im Iran oder in Nordkorea vor Augen geführt bekommt, als vierte Gruppe zu den globalen Gefährdungen hinzu. Ebenso wird oftmals auch die weltweite Verbreitung von Krankheiten, wie etwa AIDS oder SARS, die unter anderem dem in der Globalisierung stark zunehmenden Flugverkehr geschuldet sind, in diesem Bereich ergänzt.

Dimension Kommunikation

Die Welt erlebt gegenwärtig den Übergang zu einer Informations- und Kommunikationsgesellschaft. In den letzten 30 Jahren wurden mehr Informationen neu produziert als in den 5000 Jahren zuvor. Eine einzige Ausgabe der New York Times enthält heute einen Umfang von Informationen in einer Größenordnung bereit, die jemandem, der im 17. Jahrhundert in England lebte, ungefähr während seines gesamten Lebens zur Verfügung stand.

Als Symbol für die globalisierte Welt der Kommunikation gilt das Internet. Es umfasst mittlerweile über zweieinhalb Milliarden Webseiten und täglich kommen sieben Millionen weitere hinzu. Die Anzahl seiner Nutzer ist im Zeitraum von 1985 bis 2003 von gerade einmal 20.000 auf über 605 Millionen hochgeschnellt und verdoppelt sich seit 1988 ungefähr alle zwei Jahre. Mit welcher Geschwindigkeit sich das Internet etabliert hat und sich weiter verbreitet, erkennt man auch am Vergleich mit anderen technischen Basisinnovationen. So benötigte das Radio noch 38 Jahre, bis es auf breiter Basis von 50 Millionen Nutzern Akzeptanz fand, der Personalcomputer 16 Jahre und das Fernsehen 13 Jahre. Das Internet hingegen überschritt diese Schwelle der Nutzerzahlen bereits nach 4 Jahren und die über das Internet verbreitete Software benötigt für die Maßzahl heute durchschnittlich nicht einmal mehr 3 Monate (vgl. LE MONDE DIPLOMATIQUE 2003, S. 10f).

Rumpfglobalisierung, Denationalisierung, Triadisierung,…

Trotz dieser vielen Indikatoren verwahren sich aufgrund des geographischen Aktionsradius einige Autoren gegen die Terminologie „Globalisierung“. Die räumliche Reichweite der grenzüberschreitenden Interaktionen, die gemeinhin als einer der maßgeblichen Indikatoren für Globalisierung bewertet wird, ist umstritten. Die Globalisierung verläuft nicht wirklich, wie der Begriff suggerieren mag, flächenhaft global (vgl. MÜLLER-MAHN 2002, S. 4). Lediglich bei den kollektiven Auswirkungen von Umweltschäden wie etwa dem anthropogenen Klimawandel können Tendenzen ausgemacht werden, die tatsächlich ein erdumspannendes Ausmaß erreichen (vgl. BEISHEIM & DREHER 1998, S. 16). Die ökonomischen, gesellschaftlichen und technologischen Integrationsprozesse konzentrieren sich in ihrer Intensität, Bedeutung und Durchgängigkeit in erster Linie auf die um die asiatischen Schwellenländer erweiterten OECD-Staaten, sprich auf die Triade Europa, Nordamerika und Süd-/Südostasien (vgl. GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 109), während eine ausgedehnte „Restwelt“ wenig partizipiert und abgekoppelt bleibt (vgl. SCHOLZ 2000, S. 5). Tatsächlich scheint es vermessen, beispielsweise von einer sich globalisierenden Ökonomie zu sprechen, wenn allenfalls 10-15 % der Weltbevölkerung unmittelbar in transnationale ökonomische Aktivitäten involviert sind (vgl. IMMERFALL 1998, S. 183), wenn sich der größte Teil des Welthandels zunehmend innerhalb der Triade abspielt (vgl. Abbildung 5) und der intraregionale Handel innerhalb der Handelsblöcke, wie der Europäischen Union, erheblich stärker wächst als der Welthandel (vgl. MENZEL 1998, S. 119f).

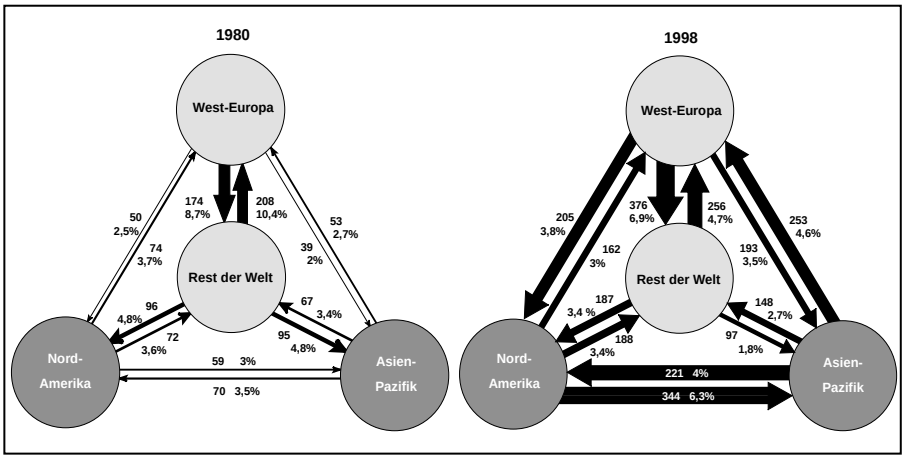


Abbildung 5: Die Triadisierung der weltweiten Handelsverflechtungen (aus: DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 120)

Entsprechend differieren die Auffassungen darüber, ob es theoretisch fruchtbar ist, einen Prozess, der keinen totalen weltumspannenden Charakter angenommen hat und durch die Exklusion von Gesellschaften ganzer Kontinente charakterisiert werden kann, als „Globalisierung“ zu etikettieren. So sprechen dann auch einige Autoren von einer *Rumpfglobalisierung* (vgl. SCHACHNER 2001, S. 48), *Denationalisierung* (vgl. ZÜRN und BROZUS 1996, S. 49) oder wählen die Terminologie der *Triadisierung* (vgl. LE MONDE DIPLOMATIQUE 2003, S. 12).
Diesen nachvollziehbaren Einwänden ist entgegen zu halten, dass es sich bei der Globalisierung um keinen abgeschlossenen Prozess handelt und dass sich das Gebiet der Triade ständig weiter ausdehnt. So wird Europa durch die Integration ausgewählter Oststaaten in die Europäische Union, die USA durch den Ausbau der Verbindungen mit Südamerika und Südostasien durch die zunehmende wirtschaftliche Stärke von Staaten wie China oder Indien in naher Zukunft zu einem zunehmenden größeren Wirtschaftsblock zusammenwachsen. VARWICK (1998, S. 111) führt in dieser Diskussion an, dass die Globalisierung ein dynamischer realhistorischer Prozess ist, der zwar in seinen Ausprägungen in verschiedenen Weltregionen stark asymmetrisch verläuft, gleichwohl als globaler Trend verstanden werden muss. Andere Autoren wiederum verwahren sich dagegen, dass ein vollständiger, flächendeckender und alle Menschen ausnahmslos einschließender globaler Integrationsprozess vorliegen muss. Ihre Argumentation zielt nicht auf eine geographische Vollständigkeit der Globalisierungsprozesse als vielmehr auf die Veränderung des strukturellen Charakters der Interdependenz, die sich im Zuge der Etablierung einer internationalen Arbeitsteilung und der Entstehung globaler Kommunikationsnetzwerke herausgebildet hat. In diesem Sinne verweist Globalisierung auf die Genese eines übergeordneten systematischen Zusammenhangs, die Emergenz eines globalen Systems, das eine Eigenlogik aufweist, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht ableitbar ist und die auf die Entwicklungsmöglichkeiten untergeordneter Systeme und Einheiten Einfluss nimmt.

2.2.1.2 Entwicklung der Globalisierung

> *„Wenn einmal die Geschichte der Globalisierung geschrieben wird, könnte man sie mit dem 20. Juli 1969 beginnen lassen. An diesem Tag setzte der erste Mensch seine plumpen, in seinem Raumanzug wohlverpackten Füße auf den Mond.*
>
> *Neil Armstrong sah … die Erde, also unsere Welt, als Ganze, als Globus mit vertrauten Strukturen, aber aus unvertrauter Perspektive. Der andere Himmelskörper, von dem dieser Anblick sich ergab, machte die Einheit unseres so vielfältigen, ja in nahezu jeder Hinsicht uneinheitlichen Planeten sichtbar.“*
>
> *DAHRENDORF (1998)*

Der Siegeszug der Terminologie Globalisierung begann Ende der 1980er Jahre. Dieser Umstand lässt zunächst auf der einen Seite die Vermutung aufkommen, dass es sich bei der Globalisierung um ein relativ neues Phänomen handelt (vgl. TEUSCH 2004, S. 21). Auf der anderen Seite jedoch stellt eine wachsende politische, wirtschaftliche und kulturelle Vernetzung, der Austausch und Fluss von Waren, Kapital und Dienstleistungen, von Menschen und Ideen mit seinen sowohl positiven als auch negativen Begleiterscheinungen prinzipiell keine Novität dar (STEGER 1999, S. 40). Daher werden sowohl das Einsetzen der als Globalisierung bezeichneten Prozesse als auch die interne Differenzierung in Entwicklungsphasen historisch unterschiedlich datiert (vgl. ausführlich PIETERSE 1998) und bilden eines der Hauptdiskussi-

onsfelder innerhalb der Globalisierungsdebatte (vgl. DÜRRSCHMIDT 2002, S. 21). In Anlehnung an WATERS (1995, S. 4) können drei Hauptrichtungen unterschieden werden:

a) ROBERTSON (1992) fasst die Globalisierung als einen in der Geschichte weit zurückreichenden Transformationsprozess auf, dessen Verlauf sich zunehmend und kontinuierlich gestaltet, aber zugleich in jüngster Zeit deutlich an Fahrt gewinnt. Er hat seine Überlegungen in einem detaillierten Phasenmodell dargelegt (vgl. Tabelle 3 & 4), welches in der Literatur eine weite Verbreitung gefunden hat.

b) GIDDENS (1994) lässt demgegenüber die Globalisierung erst später beginnen. Aus seiner Perspektive entwickelte sie sich parallel und komplementär zur Modernisierung und zur Herausbildung einer kapitalistischen Produktionsweise. Auch er weist in seinem Ansatz darauf hin, dass eine kumulative Beschleunigung in der jüngsten Zeit zu konstatieren ist.

c) Die Vertreter der dritten Richtung, unter ihnen beispielsweise LASH und URRY (1994), sehen die Globalisierung als ein vergleichsweise junges Phänomen, das erst im Kontext mit anderen gesellschaftlichen Tendenzen wie der Herausbildung einer postindustriellen Gesellschaft und postmoderner Kultur verstanden werden kann (vgl. DÜRRSCHMIDT 2002, S. 21f).

1.	**The Germinal Phase** *(Anfang 15. Jahrhundert bis Mitte 18. Jahrhundert; beschränkt auf Europa)*
Diese „Keimungsphase“ ist gekennzeichnet unter anderem durch: erste Formen von nationaler Gemeinschaftsbildung; transregionalen Einfluss der katholischen Kirche; Akzentuierung von „Individualität“ und „Menschlichkeit“ als komplementäre Konzepte menschlichen Selbstverständnisses; ein heliozentrisches Weltbild; Herausbildung einer abstrakträumlichen Geographie; Verbreitung des gregorianischen Kalenders.	
2.	**The Incipient Phase** *(Mitte des 18. Jahrhunderts bis 1870er; hauptsächlich Europa)*
Diese „Anfangsphase“ ist charakterisiert unter anderem durch: eine scharfe Tendenz zum Konzept eines einheitlich-homogenen (National-)Staates; Herausbildung von formalisierten internationalen Beziehungen; zunehmend detailliertes Regelwerk bezüglich internationalen und transnationalen Austauschs; internationale Ausstellungen (z.B. der ersten Weltausstellung in London 1851).	

Tabelle 3: Das Phasenmodell der Globalisierung von Robertson – Teil I (ROBERTSON 1992, S. 57ff)

3. The Take-off Phase *(1870er bis Mitte 1920er)*
In dieser „Realisierungsphase“ manifestieren sich die kumulativen Effekte vorhergehender sporadischer Globalisierungstendenzen in der Herausbildung einer zunehmend umfassenden international society. Diese zeigt sich unter anderem in: der Idee einer vereinten, wenn auch nicht einigen Menschheit; der Thematisierung der „Moderne“ als nicht nur europäisches Problem; den zunehmend universalen Vorstellungen dessen, was eine „akzeptable“ nationalstaatliche Gesellschaft ausmacht; der steigenden Anzahl von Formen globaler Kommunikation und der zunehmenden Beschleunigung derselben; der Einführung einer Weltzeit und der nahezu weltweiten Akzeptanz des gregorianischen Kalenders; den Konfliktentladungen des Ersten Weltkrieges.
4. The Struggle-for-Hegemony Phase *(Mitte 1920er bis Ende 1960er)*
Diese Etappe ist gekennzeichnet durch Konflikte und Kriege im Hinblick auf die Richtung der dominanten Globalisierungsprozesse und der durch sie induzierten zerbrechlichen Weltordnung. Markierungspunkte sind unter anderem: der Zweite Weltkrieg; die Gründung der Vereinten Nationen (UNO); die Auseinandersetzung über das „Projekt der Moderne“, vornehmlich im Kalten Krieg zwischen Ost und West, aber auch zwischen verschiedenen Fraktionen der westlichen Welt; die Herauskristallisierung einer „Dritten Welt“; das Bewusstwerden des sowohl kreativen als zugleich auch vernichtenden Potenzials der Menschheit im Lichte des Holocaust und der Atombombe.
5. The Uncertainty Phase *(ab Ende der 1960er)*
Diese „Phase der Unsicherheit“ ist zunehmend dominiert durch ein latentes Krisenbewusstsein hinsichtlich a) genereller Unsicherheit in Bezug auf die Richtungen möglicher Entwicklung der globalen Gesellschaft und b) globaler Umweltprobleme und ihrer unvorhersehbaren Konsequenzen. Weiterhin werden für diese Phase unter anderem folgende Charakteristika angeführt: Mondlandung; Ende des Kalten Krieges; zunehmende Dominanz postmaterieller Werte; Herausbildung einer globalen Zivilgesellschaft und globaler (neuer) sozialer Bewegungen (z.B. Ökologie, Feminismus); Globalisierung von Menschenrechtsproblemen; zunehmend „internationaler“ Zugang zu Atomwaffen; Verdichtung und Beschleunigung globaler Kommunikation, insbesondere Konsolidierung eines globalen Mediensystems; Gesellschaften sind zunehmend mit Fragen von Multikulturalität konfrontiert; der Islam etabliert sich zunehmend als globales Gegenprojekt zur westlichen Modernisierung.

Tabelle 4: Das Phasenmodell der Globalisierung von Robertson – Teil II (ROBERTSON 1992, S. 57ff)

Alle drei Ansätzen stimmen darüber ein, dass der Prozess der Globalisierung, wenn er denn weit zurückreicht, in den letzten Jahren im Hinblick auf die Bildung, Verstärkung und Transformation von Interdependenzen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen einer anziehenden Dynamik unterworfen ist und eine neue Qualität erreicht hat (vgl. HÜBNER 1998, S. 18). SCHOLTE (1997, S. 17) spricht in diesem Kontext auch von der „fully-fledged globalization“.

Sie unterscheidet sich deutlich von früheren Referenzperioden und ist nicht gleichzusetzen mit einer bloßen Fortschreibung der Internationalisierung, wie dies häufiger mit dem Verweis auf die Expansion des kapitalistischen Weltsystems seit dem 16. Jahrhundert oder die Bedeutung des Außenhandels während der Phase des Imperialismus vor 1914 argumentativ ins Feld geführt wird (vgl. ZEPPERNICK 2003, S. 17f). So geht die Internationalisierung per definitionem beispielsweise generell von Nationen als Akteuren aus, die grundlegende Funktionen als Bezugsgröße und Machtquelle auf sich vereinen (GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 44). Internationalisierung wird als eine Welt von einzelnen Nationalstaaten verstanden, die miteinander in Kooperationsbeziehungen stehen. Eine globalisierte Welt hingegen bedeutet in Abgrenzung dazu, dass diese Kooperationsbeziehungen in quantitativer und vor allem qualitativer Hinsicht eine Dimension erreicht haben, die nationalstaatliche Politik unzureichend werden lässt. Das System lässt sich nicht mehr durch nationalstaatliche, dezentralisierte Politik steuern, sondern nur durch eine Form von *global governance* kontrollieren. Darüber hinaus treten transnationale Unternehmen zunehmend als neue Schlüsselakteure in Wirtschaft und Gesellschaft auf (Gruppe von Lissabon 1997, S. 44). BECK (1997, S. 28f) beschreibt dies als Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und quer verbunden werden.
Die begriffliche Abgrenzung bedeutet jedoch nicht, dass an dieser Stelle Gegensätze konstruiert werden sollen. Vielmehr steht die *Internationalisierung*, ebenso wie auch die *Universalisierung* (globale Akzeptanz von Ideen, Konzepten oder Werten), die *Transnationalisierung* (Entwicklung übergreifender nationalstaatlicher Ordnungen /Rahmenbedingungen wie z.B. UNO oder global player), die *Nationalisierung* (Ausbau sozialer Beziehungen innerhalb eines fest umrissenen Territoriums), die *Regionalisierung* (Bündelung von Transaktionen und Interaktionen zwischen funktional oder geographisch definierten Gruppen von Staaten) sowie die *Lokalisierung* (Konsolidierung und Entwicklung lokaler Netzwerke) in einem äußerst komplexen und dynamischen Verhältnis zur Globalisierung (vgl. SCHWERDT 2003, S. 10f). Die Trennschärfe dieser Termini zum Begriff Globalisierung (aber auch untereinander) ist gering, nicht zuletzt deshalb, weil die Globalisierungsdiskussion bis zu einem gewissen Grad die Fortsetzung älterer, um die genannten Konzepte sich gruppierender Debatten ist (vgl. TEUSCH 2004, S. 26).

STEGER (1999, S. 16ff) unternimmt den Versuch, die spezifische Novität der (gegenwärtigen) Globalisierung auf einer eher abstrakten Ebene analytisch auf den Punkt zu bringen, und identifiziert sechs zentrale Indikatoren, die es aus seiner Perspektive rechtfertigen, von einem Trendbruch mit den bisherigen Entwicklungen zu sprechen (vgl. Abbildung 6).

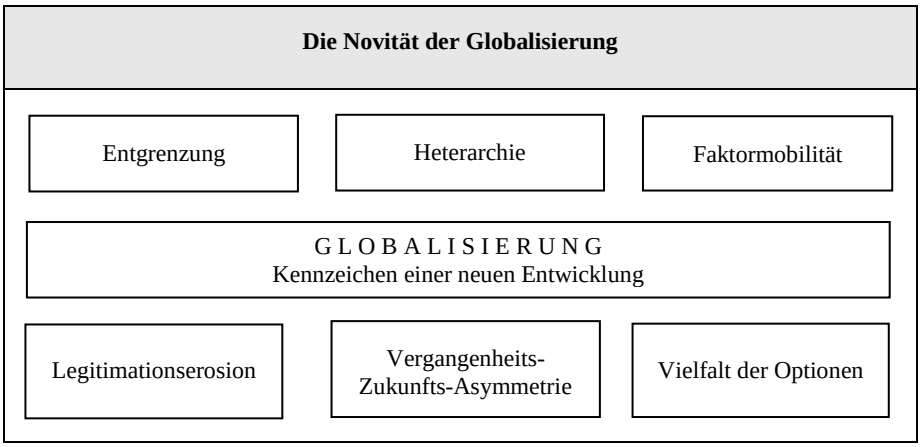


Abbildung 6: Die neuen Entwicklungen im Rahmen der (gegenwärtigen) Globalisierung (vgl. STEGER 1999, S. 16ff)

a) *Entgrenzung*: Grenzen sind ein zentrales Merkmal von Staaten, die festlegen, wer den Gesetzen und Regulierungen unterworfen ist und wer nicht. Sie begrenzen Wirkungszusammenhänge auf Räume oder Märkte und machen es so möglich, Verantwortlichkeiten klar zuzuordnen. Zentrales Kennzeichen der Globalisierung sind jedoch das Verschwimmen bisheriger Grenzen und die daraus folgende „Neue Unübersichtlichkeit" (HABERMAS 1998). Entscheidend für viele Problemlagen diesbezüglich ist insbesondere, dass die Entgrenzung in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich schnell verläuft. So ist die Entwicklung im Bereich der Technologie und der Wirtschaft bereits weithin vorangeschritten, während hingegen die Politik nur auf wenigen inhaltlichen Feldern die aus ihrer Sicht adäquaten Entwicklungen vollzogen hat. Die Entgrenzung führt zu einer Vielzahl von Strukturen und Entscheidungsträgern, die sich gegenseitig überlappen und zum Teil miteinander in Konkurrenz stehen.

b) *Heterarchie*: Die Globalisierung ist das Resultat menschlichen Handelns, aber nicht eines menschlichen Entwurfs. Der Prozess basiert auf keinem *Grand Design*, das ursächlich von Akteuren entworfen wurde. Sie verfügt weder über eine zentrale Steuerungsinstanz noch über einen zentralen Plan, nach dem sie abläuft. Anstelle eindeutiger hierarchischer Über- und Unterordnungsverhältnisse treten heterarchische Koordinationsformen. In ihnen dominieren wechselseitige, wenn auch oft asymmetrische Abhängigkeiten zwischen den Beteiligten. So sind zum Beispiel Unternehmen zunehmend darauf angewiesen, technische Entwicklungen mit anderen Unternehmen durchzuführen und sich auf gemeinsame Standards zu einigen, oder aber Staaten, im Rahmen des Umweltschutzes oder der Rüstungskontrolle strategische Allianzen zu schmieden.

c) *Faktormobilität*: Ein weiteres Kennzeichen ist die größere internationale Mobilität der Produktionsfaktoren. So haben beispielsweise die verbesserte Verfügbarkeit von Renditeinformationen und die verringerten Transaktionskosten für internationale Transfers zu einer verstärkten Homogenisierung der weltweiten Kapitalmärkte geführt. Der ungleiche Grad des Voranschreitens in unterschiedlichen Bereichen erweist sich dabei als Quelle von Problemen. Mobile Produktionsfaktoren wie Kapital und hochqualifizierte Arbeitskräfte gehören zu den Gewinnern der Globalisierung, unqualifizierte Arbeitskräfte verlieren eher.

d) *Legitimationserosion:* Die allgemeine Akzeptanz der Verteilung von Macht und Entscheidungsgewalt (Anerkennung staatlicher Beschlüsse, Akzeptanz von Entscheidungen der Unternehmensführung,…) sowie der Ergebnisse, die durch sie hervorgebracht werden, sind eine zentrale Bedingung für friedliche Zustände. Damit dies gewährleistet ist, bedarf es wiederum Entscheidungsträger mit klaren Verantwortlichkeiten, die für sie einstehen müssen. Ebenso müssen relativ eindeutige und durchschaubare Ursache-Wirkung-Beziehungen bestehen, um die Verantwortlichen für Fehlentwicklungen zur Rechenschaft ziehen zu können. Genau dieser Faktor ist jedoch im Zuge der Globalisierung nicht mehr gewährleistet.

e) *Vergangenheit-Zukunfts-Asymmetrie:* Die raschen Veränderungen im Rahmen der Globalisierung machen es immer schwieriger, zukünftige Entwicklungen aus der Vergangenheit zu extrapolieren. Dies bezieht sich genauso auf das Verhalten von Konsumenten, wie auch auf das Aufkommen neuer Techniken, Bewerber etc. Zudem weisen Entwicklungen zunehmend unvorhersehbare Brüche auf, deren Konsequenzen jeweils ungewiss sind. Diese Ambiguität löst bei vielen Menschen große Ängste aus.

f) *Vielfalt der Optionen:* Die Globalisierung birgt aufgrund der vielfältigen neuen Entwicklungen für jedes Individuum zahlreiche Optionen und Chancen in sich, erhöht aber

gleichzeitig auch die Risiken. Voraussetzung für die Chancen ist die Flexibilität des einzelnen, sich den Veränderungen anpassen zu können. Die Auflösung stabiler Strukturen lässt zu einem guten Teil Sicherheit und auch Orientierungsmöglichkeiten für die Individuen schwinden. Häufig können die vielfältigen Optionen von den einzelnen nur in sehr unterschiedlichem Ausmaß wahrgenommen werden. Dabei zeigt sich, dass die Mittel und Ressourcen, über die ein Individuum verfügt, eine Schlüsselrolle spielen und zur Spaltung der Gesellschaft in neue Klassen führen. Als Ressourcen sind hier nicht nur das Vermögen, sondern auch die Ausbildung und die sozialen Kontakte eines Menschen anzusehen.

2.2.1.3 Ursachen der Globalisierung

Im Hinblick auf die Ursachen der Globalisierung können in der Literatur monokausale von multikausalen Erklärungsansätzen unterschieden werden. Monokausale Erklärungsmuster gehen vornehmlich von technologischen, wirtschaftlichen *oder* politischen Veränderungen als Anstoß und Triebfeder der Globalisierung aus (vgl. MCGREW 1997, S. 9f). Insbesondere ältere Ansätze identifizieren oftmals Innovationen im Kommunikations- und Transportbereich als alleinige Urheber. Daneben stehen theoretische Zugänge, die ihre Begründungszusammenhänge primär aus einer dem kapitalistischen Wirtschaftssystem immanenten Entwicklungslogik akquirieren oder die Globalisierung als Ergebnis staatlichen Handelns verstehen (vgl. SCHWERDT 2003, S. 13). Demgegenüber gehen multikausale Erklärungsmuster davon aus, dass die Entwicklungslogik eines solch komplexen Prozesses naturgemäß vielschichtig gelagert ist und jeder dieser Aspekte für sich genommen zwar eine durchaus notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die rasante Zunahme der weltweiten Interdependenzen darstellt. Erst das Zusammenspiel und infolgedessen die sich wechselseitig verstärkenden Einflussfaktoren bieten aus dieser argumentativen Perspektive einen hinreichenden Erklärungszusammenhang für die Globalisierung (vgl. MÜLLER 2002, S. 7). Wie auch immer die einzelnen Ursachen in Beziehung zu setzen, zu bewerten und zu gewichten sind, es dürfte unumstritten sein, dass – wenn einmal in Gang gesetzt – der Globalisierungsprozess eine Eigendynamik besitzt (vgl. CLARK 1997, S. 26).

Technologische Entwicklungen

Technologische Entwicklungen nahmen auf zweierlei Arten Einfluss auf den Prozess der Globalisierung. Weitreichende Innovationen und zunehmende Standardisierungen im Bereich des Transportwesens in Verbindung mit der Optimierung der Infrastruktur der Zielorte führten dazu, dass der Transport von Personen und Gütern über weite Entfernungen stark beschleunigt, flexibilisiert und in seinen Kosten gesenkt wurde (vgl. Tabelle 5) (vgl. KULKE 1999, S. 10). Die natürliche Handelsbarriere „Entfernung“ verlor zunehmend ihre Wirksamkeit und stellt heute im globalen Wettbewerb einen Faktor schrumpfender Bedeutung dar (vgl. OSTERTAG 2000, S. 17). Dies hatte neben der generellen Zunahme des Warenaustausches zur Konsequenz, dass die Produktion im Hinblick auf das weltweite Lohngefälle verstärkt aus hochindustriellen Ländern in Schwellen- und Entwicklungsländer verlagert wurde (vgl. FRIEDRICHS 1997, S. 4).

Noch bedeutsamer jedoch waren die Innovationen auf dem Feld der Informations- und Kommunikationstechnologie, angefangen bei der Satellitenübertragung von Nachrichten bis hin zum World Wide Web, die für einen ubiquitär verbreiteten Informationsfluss und für eine drastische Reduktion bei den Kosten der Informationsverarbeitung sorgten (vgl. Tabelle 5) (vgl. JUST 2001, S. 178f). Sie machen, wie DICKEN (1997, S. 97) es ausdrückt, „die Welt gleicher und kleiner“, indem sie sie mit einem dichten Kommunikationsnetz überspannen, das nahezu jeden Punkt dieser Erde in oft nur Bruchteilen von Sekunden erreichbar werden lässt. Flankiert wird dieser Prozess der verbesserten Kommunikation auch durch die nicht zu unter-

schätzende Bedeutung der englischen Sprache als „Weltkommunikationssprache“, die diesen Prozess erheblich begünstigt hat (vgl. ZEPPERNICK 2003, S. 10).

Jahr	Flugmeile (pro Passagier)[1]	Drei-Minuten-Gespräch (New York – London)[1]	Rechenzeit (pro Einheit)[2]
1950	0,30	53,20	-
1960	0,24	45,86	125.000
1970	0,16	31,58	19.474
1980	0,10	4,80	3.620
1990	0,11	3,32	1.000

Tabelle 5: Die Entwicklung der durchschnittlichen Kosten für Transport und Kommunikation zwischen 1950 und 1990 (aus: KROL 2005, S. 35)

[1]: in den Preisen von 1990
[2]: auf der Basis von: US Department of Commerce, Computer Price Deflator (1990 = 1000)

Ökonomische Prozesse

Im Bereich der Ökonomie können vor allem die Entwicklung der Direktinvestitionen, der Abbau tarifärer Handelshemmnisse sowie die Deregulierung der Finanzmärkte als Ursachen angeführt werden.

Internationale Direktinvestitionen: Der Drang der Einzelwirtschaft nach Präsenz in allen Teilen der Welt war und ist eine wesentliche Triebfeder des Globalisierungsprozesses. Er basiert auf dem jedem Unternehmen immanenten Wunsch, das Geschäft über die bisherigen geographischen Grenzen hinaus auszuweiten, die Marktdurchdringung zu verbessern und überall sich bietende Chancen wahrzunehmen. Direktinvestitionen gehören daher zu den wichtigsten treibenden Kräften der Globalisierung und tragen wesentlich zur Erweiterung der homogenen Bereiche der Weltwirtschaft bei. Sie bedingen eine Angleichung des technischen Standes in der Welt und insbesondere auch des Qualitätsniveaus der Produkte. Jede Direktinvestition ist mit einem Transfer von Technologie, Wissen und Kompetenz verbunden. Die dem Globalisierungsphänomen zugeschriebene Eigendynamik ist im Wesentlichen auf die treibenden Kräfte der Direktinvestitionen zurückzuführen (vgl. OSTERTAG 2000, S. 20).

Der weltweite Bestand an Direktinvestitionen verzehnfachte sich in den 1990er Jahren von 150 Milliarden Dollar auf über 1500 Milliarden Dollar; die Anzahl transnationaler Unternehmen überstieg zu Beginn des neuen Jahrtausends die Schwelle von 65.000 (vgl. LE MONDE DIPLOMATIQUE 2003, S. 27ff). Einher ging dieser Trend mit Veränderungen in der internationalen Verteilung der Produktionsstandorte. Statt einfacher arbeitskostenorientierter „offshore“-Auslagerungen entstanden komplexe global vernetzte Produktions- und Dienstleistungsstrukturen weltweit operierender Unternehmen (vgl. KULKE 1999, S. 11). Sie organisieren ihre Produktion so, dass in globaler Perspektive die jeweils gewinnträchtigsten Standortbedingungen den Produktionsort bedingen (vgl. KLAUS 1999, S. 27).

Abbau tarifärer Handelshemmnisse: Seit dem zweiten Weltkrieg wird in der Wirtschaftswelt konsequent das Konzept des Abbaus von tarifären Handelshemmnissen wie Zöllen, Kontingenten und Subventionen und die Vereinheitlichung von Normen verfolgt (vgl. KLOHN 2003, S. 24). Die führenden Industrienationen trieben, neben der Institutionalisierung freihandelszonaler regionaler Binnenmärkte (EU, NAFTA, ASEAN, MERCOSUR), seit 1947 im Rahmen der multilateralen Zusammenkünfte der Verhandlungs- und Zollsenkungsrunde des GATT

(Dillon, Kennedy, Tokio und Uruguay) die Marktliberalisierung des Welthandels schrittweise voran (vgl. GRUPPE VON LISSABON 1997, S. 63). Insbesondere die letzte Verhandlungsrunde, die Uruguay-Runde von 1986-93, brachte eine gravierende Ausweitung der Handelsfreiheit. Die Liberalisierung erfasste erstmals auch den traditionell geschützten Handel mit Agrarerzeugnissen und mit Textilien sowie den Dienstleistungshandel. Es wurden Regelungen für einen besseren Schutz geistiger Eigentumsrechte (zum Beispiel Schutz vor Plagiaten) und zugunsten ausländischer Investitionen getroffen (vgl. KOOPMANN & FRANZMEYER 2003, S. 15). Darüber hinaus reduzierten sich die durchschnittlichen Zollsätze der wichtigsten Industrieländer nochmals auf 2,9 bis 4 %. Die Tarife der Entwicklungsländer wurden von 34 % auf durchschnittlich 14 % abgebaut. Der Wert des von den Zollsenkungen der Uruguay-Runde betroffenen Handels lag bei 464 Mrd. US-Dollar, was etwa 25 % des Welthandels entspricht (vgl. HASSE 1996, S. 292ff). Seit der letzten Verhandlungsrunde ist an die Stelle des GATT, die vornehmlich von den Interessen der Industrieländer geprägt war, mit der WTO (World Trade Organization) eine eigenständige internationale Organisation mit einem transparenten und wirksamen Streitschlichtungsverfahren getreten. Unter ihrer Ägide wurde im Jahr 2001 in Doha die nächste Welthandelsrunde eingeleitet.
Die Tabelle 6 zeigt die Entwicklung der Zolltarife für ausgewählte Industrieländer zwischen 1820 und 1990, wobei für die Länder der Europäischen Union im Handel miteinander die Zölle abgebaut sind und gegenüber Drittländern ein gemeinsamer Außenzoll erhoben wird.

Land	1820	1875	1913	1925	1931	1950	1980	1990
BRD	8-12	4-6	13	20	21	26	8,3	5,9
Frankreich	HB	12-15	20	21	30	18	8,3	5,9
Spanien	HB	15-20	41	41	63	-	8,3	5,9
USA	35-45	40-50	44	37	48	14	7,0	4,8
Japan	HB	5	30	-	-	-	9,9	5,3

Tabelle 6: Die Entwicklung der Zolltarife für Produkte zwischen 1820 und 1990 (aus: KROL 2005, S. 36)

HB zahlreiche starke Handelsbeschränkungen
- keine Angaben

Deregulierung der Finanzmärkte: Die ökonomische Globalisierung, wie wir sie heute diskutieren, nahm ihren Anfang mit der Liberalisierung der Weltfinanzmärkte in den siebziger Jahren, dem Abschied vom Bretton-Woods-System der Nachkriegszeit, das auf festen, nur begrenzt schwankenden Wechselkursen und Golddeckungen beruhte (vgl. ROTH 2002, S. 21). Die Abschaffung der Devisenbewirtschaftung, die Senkung der finanziellen Transaktionskosten und die Stabilisierung des internationalen Zahlungsverkehrs durch internationale Zahlungsgemeinschaften markieren die wesentlichen Schritte der Liberalisierung des Zahlungsverkehrs. Bei der Genfer Welthandelskonferenz Ende 1997 verpflichteten sich 102 der 132 WTO-Staaten zu einer Öffnung bei Finanzdiensten. Konvertibilität und weltweite Mobilität

im Zuge digitaler Techniken verleihen dem Faktor Kapital in der Weltwirtschaft eine globale Dimension (vgl. OSTERTAG 2000, S. 18).

Politische Entscheidungen

Auf politischer Ebene erfolgte seit dem zweiten Weltkrieg eine Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit unter anderem mit dem Ziel der Schaffung einer gemeinsamen Weltwirtschaftsordnung (vgl. KULKE 1999, S. 10). Wie der Abbau der Handelshemmnisse und die Deregulierung der Finanzmärkte aufgezeigt haben, ist die zunehmende internationale Verflechtung kein allein durch neue Technologien und durch die „Gier des Marktes" determiniertes Schicksal, sondern weitgehend das Resultat von politisch gewollten Entscheidungen der Nationalstaaten (vgl. ROTH 2002, S. 22). Sie haben supranationale Institutionen wie den IWF, die Weltbank oder die WTO genauso ins Leben gerufen, wie die Regionalverbünde der EU oder der ASEAN und zu Gunsten dieser ursprünglich nationalstaatliche Hoheitsaufgaben abgetreten. Seit der Nachkriegszeit befinden sich die westlichen Industrienationen in einem kontinuierlichen Integrationsprozess (vgl. JUST 2001, S. 180). Einen besonderen Schub hat diese Entwicklung noch durch die radikal veränderte politische Weltlage erlangt. Die Desintegration des Kommunismus und das „Ende der Dritten Welt" haben die ideologischen Demarkationslinien der Ära des Kalten Kriegs aufgehoben; nationale Entwicklungsmodelle und Sonderwege jenseits des Kapitalismus verloren ihre Überzeugungskraft. So führte der Niedergang der kommunistischen Befehlswirtschaften bereits in den 1980er Jahren zu einer Öffnung Chinas (vgl. OSTERTAG 2000, S. 18f). Fast alle postkommunistischen Gesellschaften orientierten sich Anfang der 1990er Jahre von ehemals sozialistisch orientierten Staatshandelsländern hin zu kapitalistischen Strukturen (vgl. KLOHN 2003, S. 24) und stimmten in den frühen 1990er Jahren einen „One World Consensus" (WAELBROEK 1998) über Prioritäten und Institutionen einer marktfreundlichen Politik ein, der im Jahrzehnt zuvor von Großbritannien und den USA ausgehend zur intellektuellen Leitkultur der internationalen Finanzinstitutionen und des politischen Establishments avanciert war (vgl. MÜLLER 2002, S. 7). Das Potential des bis dahin abgeschotteten Teils der Erde wirkte treibend auf den Globalisierungsprozess. An die Stelle der Konkurrenz zweier Gesellschaftsvorstellungen trat ein weltweiter Kampf um wirtschaftliche Marktanteile (vgl. OSTERTAG 2000, S. 18).

Weltkultur und –bewusstsein

Überdies werden von manchen Autoren auch der zu beobachtende Wertewandel im Sinne einer kulturellen Homogenisierung und einer Bewusstseinsveränderung als wichtige Voraussetzungen für die Globalisierung angeführt. So analysiert GUERLAIN (1997) in seiner Arbeit „The Ironies and Dilemmas of America´s Cultural Dominance: a Transcultural Approach" die Natur des Durchsetzungsvermögens der US-amerikanischen Kultur und schlussfolgert, dass diese auf den Bequemlichkeitscharakter zurückzuführen ist. Aufgrund ihrer Oberflächlichkeit ist sie gegenüber anderen Kulturen nicht eigentlich wertverändernd, so dass sich niemand in seiner Identität bedroht zu fühlen braucht. Neben der Verbreitung amerikanischer Lebensformen und Konsummuster passt auch die Verbreitung des rudimentären Business-Englisch ins Bild der amerikanischen „Convenience Cultur".
Bei der Veränderung der Wahrnehmung und des Bewusstseins hin zu dem Verständnis von „Einer Welt" spielen wiederum die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, die Medien sowie auch der Ferntourismus eine wichtige Rolle. Entscheidene Impulse gehen von Informationsinhalten, die den ganzen Globus zum Gegenstand haben, von globalen Ökosystemzusammenhängen sowie von der ständig vor Augen geführten Interdependenz politischen Handelns aus (vgl. KOHLER-KOCH 1996, S. 88ff).

2.2.1.4 Globalisierungskritiker

So facettenreich und pluralistisch wie sich die Prozesse der Globalisierung darstellen, so heterogen sind auch die Ausgangspunkte und Hintergründe ihrer Kritiker und Gegner, unter

denen sich ungezählte Gruppen und Interessen zusammengefunden haben: Verbände schrumpfender Branchen in Hochlohnländern, entwicklungspolitische Organisationen, Umweltverbände, Gewerkschaften, Kirchen, Menschenrechtsgruppen, politische Organisationen verschiedener Couleur etc. LEGGEWIE (2003) unternimmt den Versuch einer sinnvollen Systematisierung des Spektrums der Globalisierungskritik, indem er als erstes Unterscheidungsmerkmal die Reaktionen der Bewegungen in die Kategorien *Widerspruch (voice), Loyalität (loyalty)* und *Abwanderung (exit)* differenziert und zum zweiten die traditionelle Einteilung in die Rechts-Links-Kodierung des politischen Systems zugrunde legt (vgl. Abbildung 7).

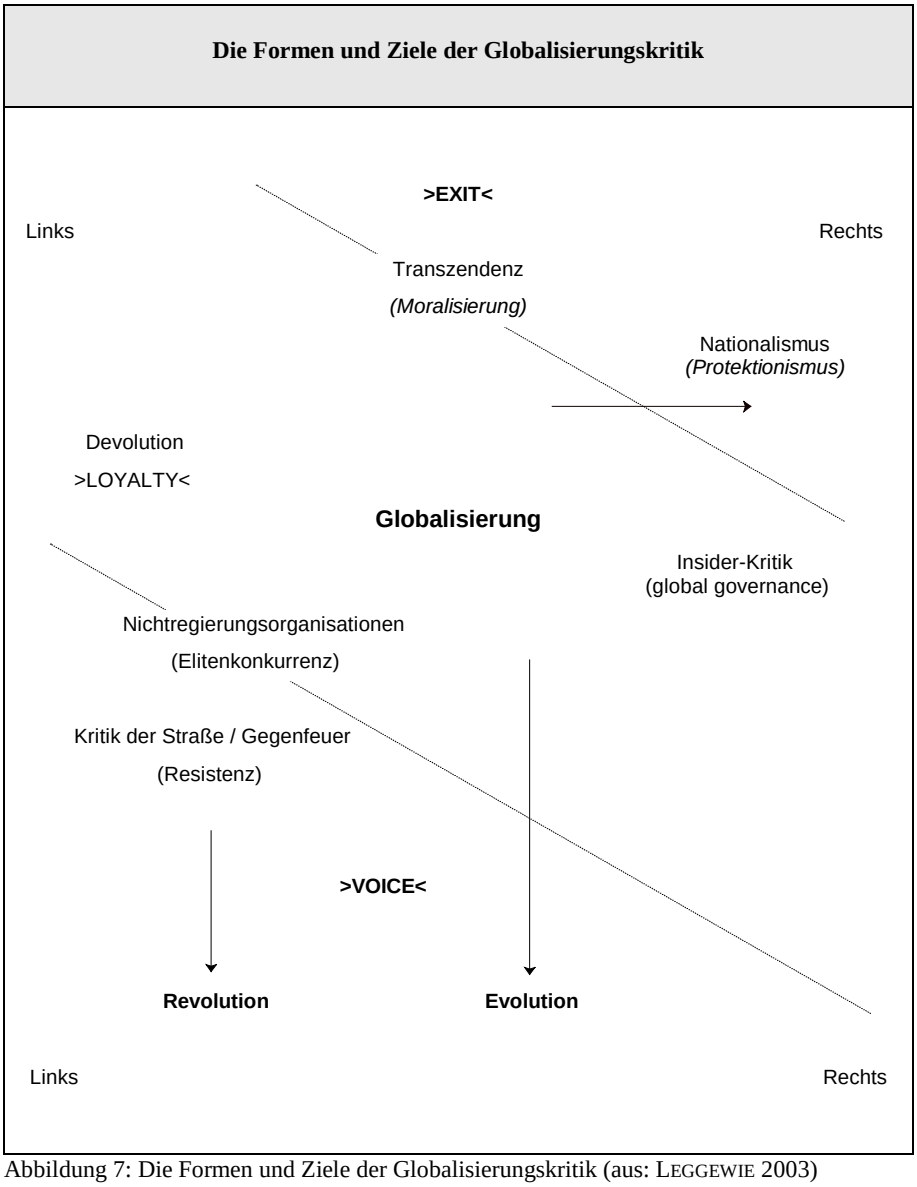


Abbildung 7: Die Formen und Ziele der Globalisierungskritik (aus: LEGGEWIE 2003)

Es lassen sich demnach grob fünf Spielarten praktischer und theoretischer Globalisierungskritik unterscheiden:

1. Nationalisten: Die Anhänger dieser weitestgehend im rechten politischen Spektrum angesiedelten Richtung unternehmen den Versuch, die Globalisierung aufzuhalten oder zurückzudrängen. Ihr Protektionismus richtet sich gegen die als bedrohlich empfundenen Einflüsse von außen, die sowohl von dem sich verschärfenden ökonomischen Konkurrenzdruck als auch von der zunehmenden Multikulturalisierung der Gesellschaften und der damit verbundenen Auflösung vermeintlich reiner Identitäten herrühren. Die Auswirkungen dieser Bewegung zeigen sich sowohl in der Reihe von rechtsradikalen und -populistischen Wahlerfolgen in Europa als auch in Form der wachsenden Zahl politischer Fundamentalisten und terroristischer Kader in der arabischen Welt.
Von dieser Gruppierung sind die „eigentlichen" Globalisierungskritiker zu unterscheiden, die – soweit solche Kategorien heutzutage überhaupt noch greifen – überwiegend im linken Spektrum zu Hause sind:

2. Kirchen: Die aus dem religiösen Milieu verlautende moralisierenden Kritik an der Globalisierung, insbesondere aus dem Bereich des Katholizismus, steht in einer teils sozialreformerischen, teils pazifistischen Tradition. Sie weist in ihrer entschiedenen Opposition gegen den „Raubtier-Kapitalismus" und der Ablehnung des Krieges als Mittel der Politik in Teilbereichen unverkennbare Gemeinsamkeiten mit der Kernströmung der Globalisierungskritik auf (siehe Punkt 5) und wirkt dabei bis tief ins bürgerliche Milieu hinein.

3. Linksintellektuelle Gegenströmung: Die linksintellektuelle Gegenströmung, die sich an die neo-marxistischen Gesellschaftskritik der 1960er und 70er Jahre anlehnt, richtet ihre analytische Kraft nach dem Ende des Kommunismus auf die Globalisierung und formuliert ihr ureigenstes Thema, die soziale Gleichheit, nun in globaler Hinsicht.

4. Insider-Reformisten: Bei den Vertretern der so genannten Insiderkritik handelt es sich häufig um prominente Akteure aus den „globalisierten Institutionen" (Internationalen Währungsfond, Weltbank,…) und aus der politischen Kaste. Diese vielfach sehr renommierten Persönlichkeiten, wie etwa der frühere Chef-Ökonomen der Weltbank und Nobelpreisträger JOSEPH STIGLITZ (2002) oder der Altbundeskanzler HELMUT SCHMIDT (1998), stellen einzelne Stimmen dar, die den Kapitalismus nicht revolutionieren, ihm jedoch Reformen im Gesamtinteresse abverlangen möchten. Ihre Beiträge werden von den Bewegungen dankbar und als Bestätigung ihrer Vorbehalte aufgenommen.

5. Kritik der Straße: Die Kritik der Straße äußert sich in Form von Massendemonstrationen rund um den Erdball. Insbesondere die Proteste im Rahmen der Weltwirtschaftsgipfel in Seattle und Genua sowie das als Gegenveranstaltung zum Weltwirtschaftsforum im schweizerischen Davos organisierte Weltsozialforum in Porto Alegre zogen die Aufmerksamkeit auf sich. Die Anhänger dieser Bewegung stehen dabei nicht außerhalb der Globalisierung, sondern sind Teil desselben Prozesses. GIDDENS (2003, S. 42) beschreibt ihre Kritik als Zusammenstoß der Globalisierung von unten mit der Globalisierung von oben. Die Globalisierung von oben wird von den Aktionen der transnationalen Unternehmen und den flankierenden deregulierenden Maßnahmen der politischen Akteure angeführt. Demgegenüber setzt sich die Globalisierung von unten vor allem aus aktivistischen Konsumentengruppen und Nicht-Regierungs-Organisationen zusammen, die starke Zweifel an der Art von Welt haben, in die sie die Globalisierung von oben führt.
Im Zuge dieser Protestbewegung hat sich insbesondere eine Nicht-Regierungs-Organisation hervorgetan: *attac* (association pour une taxation des transactions financières pour l´aide aux citoyens). Gegründet 1998 in Frankreich aus dem Umfeld der Zeitung *le monde diplomatique* verfügt die Verbindung mittlerweile nach eigenen Angaben über rund 90.000 Mitglieder in 50

Ländern. Ihr Anliegen zielt darauf, zum einen eine breite Öffentlichkeit oftmals mittels medialer Repräsentation für Fehlentwicklungen im Zuge der Globalisierung zu sensibilisieren, zum anderen aber auch mit ihrem Expertenwissen bei den politischen Entscheidungsträgern Gehör zu finden oder als Verhandlungspartner Prozesse aktiv mitzugestalten. Darüber hinaus koordiniert *attac* ein loses Netzwerk, dem über 200 Organisationen wie Gewerkschaften, Eine-Welt-Zentren, Umweltorganisationen, NGOs, christliche Vereinigungen, kapitalismuskritische Gruppen, Friedensinitiativen etc. angehören. Geeint werden diese in ihren Vorstellungen und Interessen teilweise sehr heterodoxen Gruppierungen vor allem durch die Ablehnung der neoliberalen Globalisierung, der sie unter anderem vorwerfen, die soziale Kluft zwischen Nord und Süd zu vertiefen, eine ungleiche und die Umwelt zerstörende Verwendung der Ressourcen- und Umweltnutzung zu verschärfen, neue Armutsrisiken in den Hocheinkommensländern entstehen zu lassen und zahlreiche Volkswirtschaften ruinierende Finanz- und Wirtschaftskrisen verursacht zu haben.

2.2.2 Empirische Untersuchungen zur Globalisierungseinstellung

> *"For more than a decade, globalization has been a deeply divisive topic among social activists, intellectuals, business leaders, policy makers and politicans. But what do actually average citizens think of globalization?"*
>
> ALBRIGHT *(2003)*

Trotz der Omnipräsenz der Thematik in der öffentlichen Diskussion liegen nur wenige empirische Arbeiten vor, die sich in ihrem Fokus mit der Einstellung von Probanden zur Globalisierung auseinandersetzen. Eine Auswahl der wichtigsten Studien auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen wird im Folgenden dargeboten.

2.2.2.1 Internationale Studien

Global Public Opinion on Globalization

Das kanadische Meinungsforschungsinstitut *Environics International* befragte im Auftrag der WELTWIRTSCHAFTSFORUM (2002) in Kooperation mit zahlreichen nationalen Partnern 2001 rund 25.000 wahlberechtigte Probanden aus 25 Ländern aller sechs Kontinente zu ihrer Meinung im Hinblick auf die Globalisierung.
Das Messinstrument ermöglichte den Probanden zu verschiedenen globalen Sachlagen auf einer vierstufigen Ordinalskala zwischen *strongly positive – somewhat positive – somewhat negative – strongly negative* Stellung zu beziehen. Die Studie kann für 67 % der Weltbevölkerung als repräsentativ angesehen werden und ist somit die weltweit umfassendste Erhebung zur Globalisierung überhaupt.

Insgesamt erwarten in 19 von 25 befragten Staaten die Bürger durch den Prozess der Globalisierung überwiegend Vorteile für sich persönlich und ihre Familie. Die Deutschen zählen mit einem positiven Wert von 77 % auf Platz 5 zu den größten Globalisierungsbefürwortern und werden in Europa nur noch von den Niederlanden, die weltweit auf dem ersten Platz rangieren, in ihrer bejahenden Grundhaltung übertroffen (vgl. Abbildung 8). Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass der Fokus dieser Frage durch eine voran stehende Defini-

tion der Globalisierung als „*increased trade between countries in goods und services, and investment*“ einseitig auf ökonomische Belange ausgerichtet wurde.

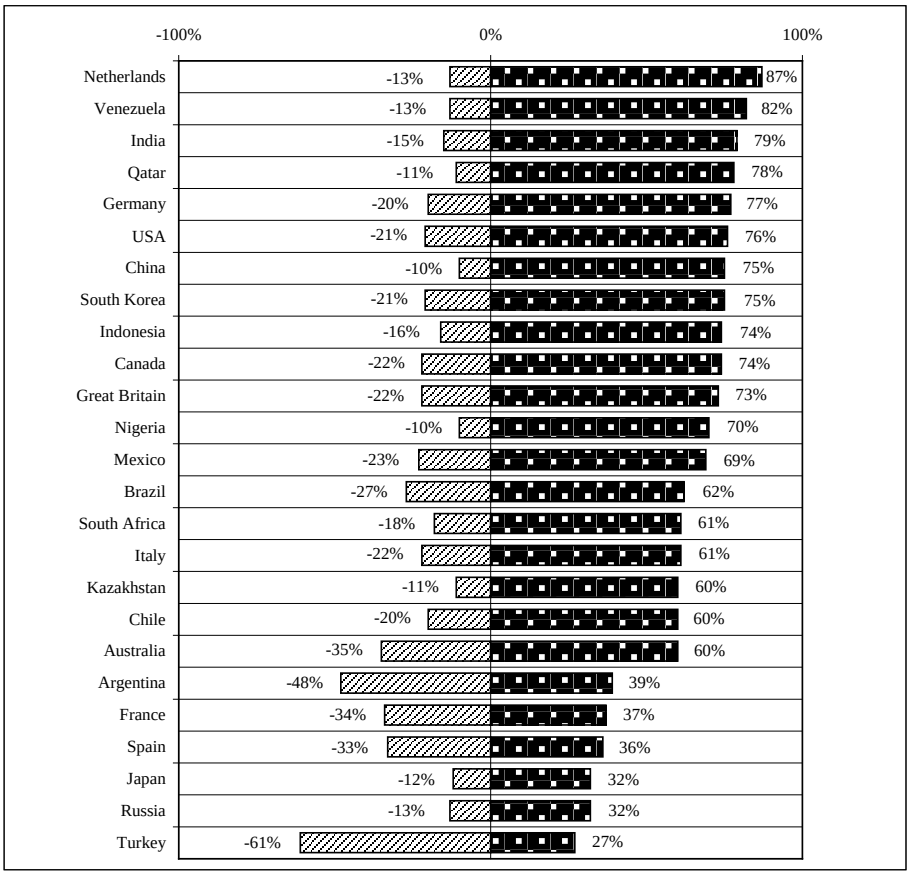


Abbildung 8: The Effects of Globalization on Respondent and Family (aus: WELTWIRTSCHAFTSFORUM 2002)

Percentage Saying “Positive” vs. “Negative”

Bezogen auf die wirtschaftliche Situation des jeweils eigenen Heimatlandes zeichnen sich aus der Perspektive der Probanden in 17 Ländern überwiegend positive Auswirkungen durch die Zunahme der internationalen Interdependenzen ab. Die Deutschen schätzen diese Entwicklung jedoch deutlich reservierter ein als noch zuvor für sich persönlich. Nur noch 59 % sehen ökonomische Vorteile für Deutschland, was im internationalen Vergleich lediglich Platz 14 entspricht. Vornehmlich negativ wird die Globalisierung von ihnen eingeschätzt, wenn die Fragestellung noch weiter in Richtung der Entwicklung der heimischen Beschäftigung konkretisiert wird. Gerade einmal 28 % erwarten durch die Globalisierung einen Anstieg des Arbeitsplatzvolumens (Platz 21), 70 % rechnen hingegen in diesem Zusammenhang mit einer Reduktion (vgl. Abbildung 9).

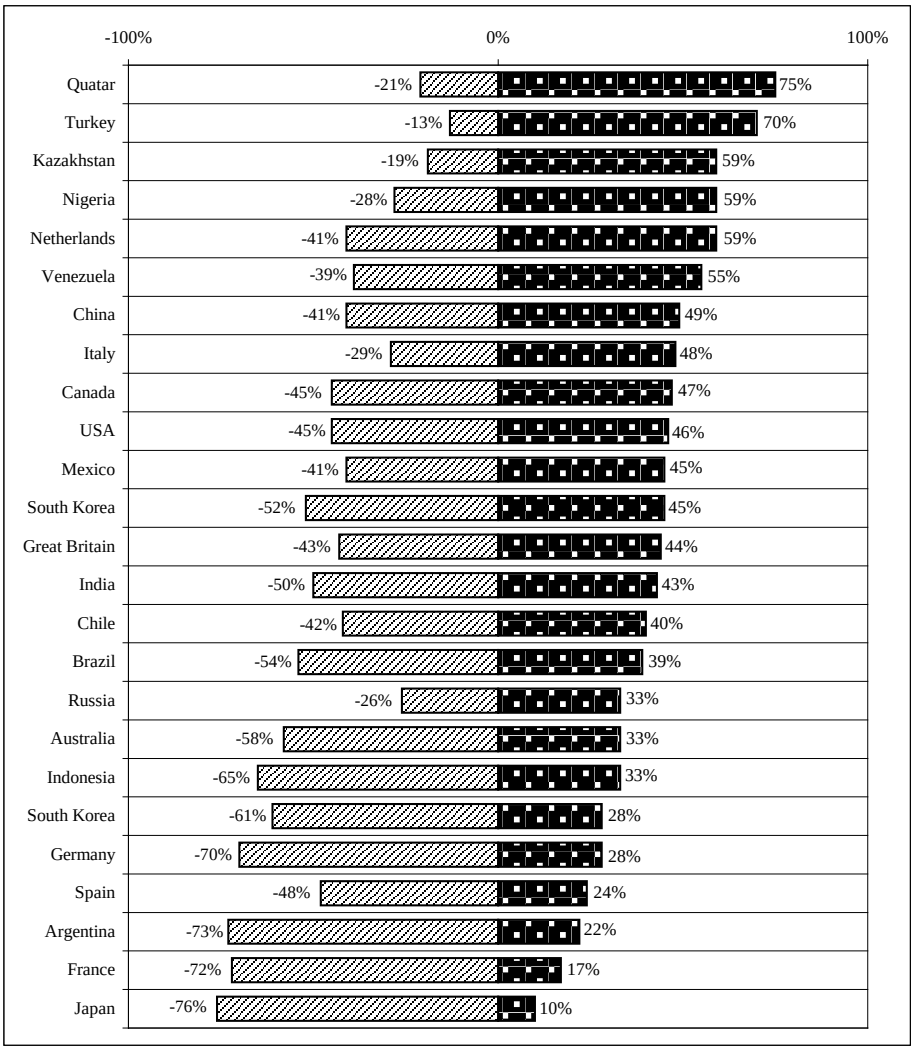


Abbildung 9: Will the Number of Jobs in our Country Get Better or Worse Because of Globalization? (aus: WELTWIRTSCHAFTSFORUM 2002)

Percentage Saying “Better” vs “Worse”

Fokussiert auf einzelne Konsequenzen der Globalisierung ergibt sich aus der Perspektive der Weltgemeinschaft ein deutlich positives Meinungsbild neben dem Umstand des freien Zugangs zu ausländischen Märkten insbesondere bei der Vergünstigung von Produkten, der Lebensqualität für die Familie, dem kulturellen Angebot sowie der Entwicklung der Menschenrechte. Eher kritisch hingegen sehen viele Probanden vor allem den Schutz der Umwelt, die weltweite Armut sowie die Entwicklung der Arbeitsplätze (vgl. Abbildung 10).

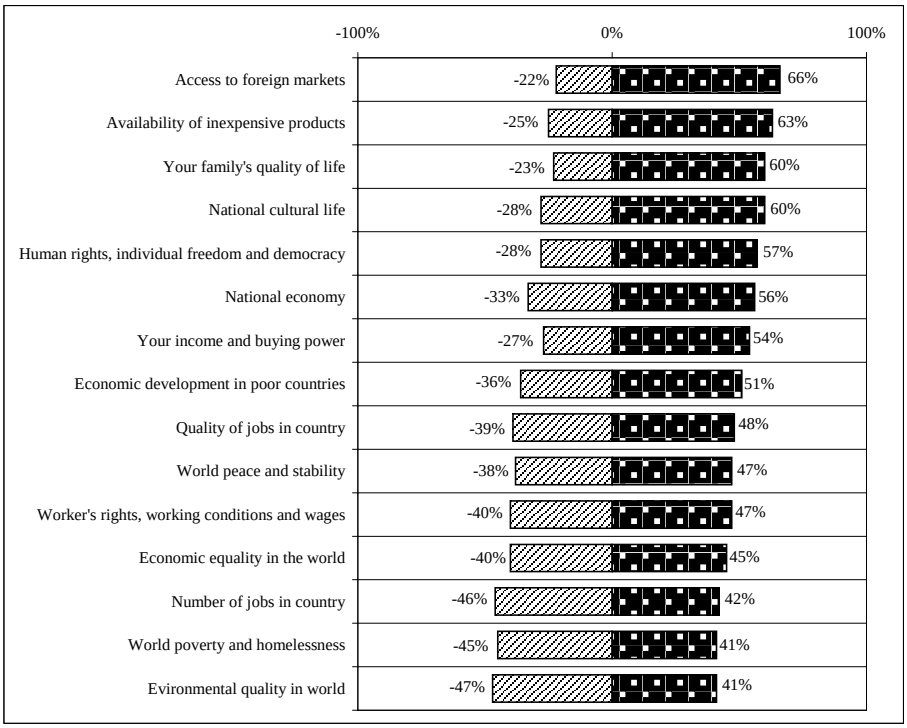


Abbildung 10: The Effect of Globalization on... Average of 25 Countries Surveyed (aus: WELTWIRTSCHAFTSFORUM 2002)

Percentage Saying “Better” vs “Worse”

Bei der Frage, ob arme Länder in gleicher Weise von der Globalisierung profitieren wie ihre wirtschaftlich führenden Pendants in der OECD, zeigt sich eine heterogene Einschätzung. Während die wirtschaftlich schwachen Staaten in dieser Studie ihre eigenen Entwicklungspotentiale durchaus positiv bewerten und zu 52 % dieser Aussage zustimmen, verkehrt sich das Meinungsbild bei den Einwohnern ökonomisch potenter Nationen wie der Bundesrepublik. Bei ihnen ist nur ein Drittel davon überzeugt, dass die Globalisierung die gleichen Potentiale für die schwachen Länder birgt, 62 % verneinen diese Aussage.

Views of a Changing World (2003)

“The View of a Changing World“ ist Teil von THE PEW GLOBAL ATTITUDES PROJECT (2003) unter der Leitung der ehemaligen US-Außenministerin Madeleine Albright. Das US-amerikanische *Pew Research Center* befragte in Kooperation mit nationalen Partnern 2003 insgesamt 38.000 Probanden in 44 Staaten plus Palästina mittels einer dreistufigen Ordinalskala (*Good – Don´t know – Bad*) neben den Thematiken Irakkrieg, Demokratie und Islam auch zu ihrer persönlichen Einschätzung bezüglich der Globalisierung.

Analog zur Befragung von ENVIRONICS INTERNATIONAL ist das Ergebnis im Hinblick auf die generelle Einstellung zur Globalisierung deutlich positiv. In mehr als der Hälfte der befragten Länder verbinden über 60 % den Prozess der Globalisierung grundsätzlich mit etwas Positivem (vgl. Abbildung 11).

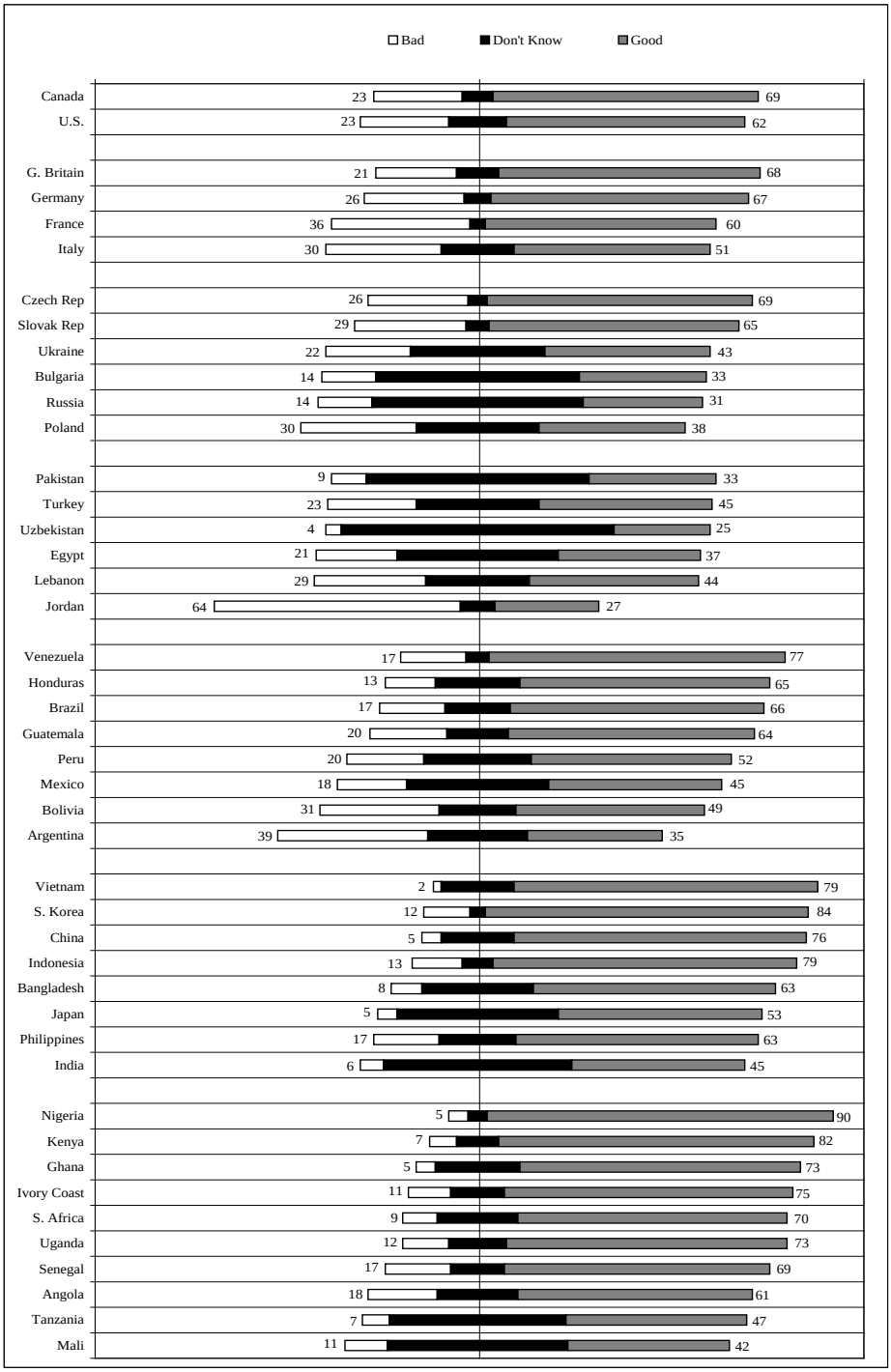


Abbildung 11: The Effects of „Globalization“ on Your Country (aus: THE PEW GLOBAL ATTITUDES PROJEKT 2003, S. 85) *– Prozentwerte –*

Insbesondere in weiten Teilen Asiens, die vielfach in den letzten Jahren von einem Wirtschaftsboom getragen wurden, und in den Staaten Afrikas, die große Hoffnungen im Hinblick auf eine aufholende Entwicklung in die Globalisierung setzen, ist eine sehr bejahende Grundstimmung zu konstatieren. Und auch die deutschen Probanden erwarten zu mehr als zwei Dritteln (67 %) positive Effekte. Wird die Beurteilung nach Altersgruppen differenziert, so sind es in den meisten Teilen der Erde und insbesondere in den europäischen Staaten vor allem die jungen Menschen zwischen 18 und 29 Jahren, die die Zunahme internationaler Interdependenzen begrüßen. In Deutschland etwa weisen sie mit einem Wert von 75 % eine Zustimmung auf, die 14 % über dem Äquivalent der Probandengruppe der über 50jährigen liegt.

Für die Liberalisierung der Märkte und einen dadurch intensivierten Welthandel findet sich vor allem in den wirtschaftlich starken oder aufstrebenden Ländern eine breite Zustimmung. So liegt das Einvernehmen dieser weltweiten Entfaltung der Ökonomie in Deutschland bei 69 %, in den USA bei 72 % und in dem Tigerstaat Südkorea gar bei 82 %. Auf der anderen Seite stößt dieser Prozess bei Nationen wie Japan oder Argentinien, die in den 1990er Jahren insbesondere durch den freien Kapitalfluss tief greifende wirtschaftliche Krisen erleiden mussten, mehrheitlich auf Ablehnung. Trotz der grundsätzlichen Befürwortung der Zunahme der weltweiten wirtschaftlichen Interdependenzen, vertritt in Deutschland eine Mehrheit (51 %) den Standpunkt, dass die Globalisierung eine übereilte Dynamik angenommen hat und eine Verlangsamung der Prozessgeschwindigkeit positive Auswirkungen mit sich bringen würde. Dieser kritischen Sichtweise schließen sich weltweit deutlich weniger Probanden an (42 %), wobei vor allem in der asiatischen Region, die von einer noch ungleich schneller voranschreitende Umgestaltung betroffen ist, die Einwände nur von einer deutlichen Minderheit (32 %) gleichermaßen erhoben werden.

Der kulturelle Austausch erfährt allgemein in der Einschätzung der Globalisierung eine besondere Resonanz. Die verbesserten Reisemöglichkeiten (88 %) oder die Inanspruchnahme von Filmen, TV-Sendungen sowie Musik aus anderen Teilen der Welt (79 %) werden überwiegend als positive Errungenschaften eingeordnet. Und auch das Internet, als Symbol der globalen Kommunikation, erfreut sich einer hohen positiven Akzeptanz (63 %). Gleichzeitig jedoch fürchtet beinahe jeder zweite Proband, dass die Globalisierung die nationale Kultur bedroht. Besonders ausgeprägt sind diese Sorgen in Lateinamerika (55 %) und Westeuropa (59 %, Deutschland 55 %), während hingegen im mittleren Osten nur ein Drittel der Befragten diese Befürchtungen teilt. Generell findet sich in jedem der befragten Länder eine Mehrheit, die fordert, dass ihre Lebensweise gegenüber ausländischen Einflüssen verteidigt werden muss. Während das so gerichtete Votum in Westeuropa und Nordamerika überwiegend nur knapp ausfällt (Deutschland 51 %), fordern insbesondere die Länder Afrikas mit durchschnittlich rund 80 % Zustimmung diesen Schutz ein.
Neben der kulturellen Überformung sehen viele Befragte in den zurückliegenden fünf Jahren eine negative Tendenz insbesondere bei der Entwicklung der Arbeitsplatzanzahl und der Arbeitsbedingungen, bei der Ausbreitung von Krankheiten und der sich zunehmend verbreiternden Kluft zwischen arm und reich. Deutschland weist insbesondere bei der Beschäftigtensituation (80 %) und dem Auseinanderdriften der sozialen Schere (90 %) im internationalen Vergleich sehr hohe Werte auf. Auch der zunehmende Bedeutungsverlust ökologischer Fragestellungen wird kritisch gesehen. Das ausschließlich in den führenden Industrienationen gestellte Item, ob dem Umweltschutz auch dann eine besondere Priorität eingeräumt werden soll, wenn sich dadurch das wirtschaftliche Wachstum verlangsamt, wird in all diesen Staaten von einer deutlichen Mehrheit der Probanden bejaht. So liegt der zustimmende Wert in Deutschland bei 78 %, in Kanada sogar bei 82 %.
Überwiegend positiv wird hingegen in vielen Teilen der Welt die Verbesserung beim Zugang zu moderner Medizin und der Ernährung gesehen (vgl. Tabelle 7).

Changes for the Better, and Worse

(Percent saying situation has gotten better or worse past 5 years)

	---------- *Getting Worse* ----------				----*Getting Better*----	
	Jobs	**Working conditions**	**Spread of diseases**	**Gap between rich/poor**	**Availability of modern medicines**	**Availability of food**
	%	%	%	%	%	%
North America						
United States	55	39	68	67	75	82
Canada	52	39	55	77	67	82
Western Europe						
Great Britain	47	33	59	68	76	94
France	77	64	58	82	82	87
Italy	53	48	54	64	69	74
Germany	80	68	50	90	79	82
Former West Ger.	78	66	49	89	83	82
Former East Ger.	86	75	54	84	61	83
Eastern Europe						
Bulgaria	72	65	77	86	57	79
Czech Republic	61	69	62	84	69	91
Poland	70	83	56	85	54	82
Russia	49	65	90	92	47	77
Slovak Rebublic	74	85	75	91	30	89
Ukraine	55	70	50	44	81	96
Conflict Area						
Egypt	40	50	47	55	66	57
Jordan	61	58	54	65	29	52
Lebanon	84	88	65	84	79	76
Pakistan	46	45	31	53	41	37
Turkey	70	81	75	86	52	64
Uzbekistan	53	58	67	88	67	71
Latin America						
Argentina	95	94	84	94	22	22
Bolivia	86	83	74	81	48	49
Brazil	80	84	71	83	59	76
Guatemala	74	78	87	79	55	55
Hounduras	58	63	89	66	50	59
Mexico	65	54	74	63	68	63
Peru	81	85	82	81	50	45
Venezuela	72	68	78	74	43	51
Asia						
Bangladesh	28	40	56	51	65	54
China	37	37	41	*	79	89
India	48	63	81	71	73	55
Inonesia	58	56	66	74	79	81
Japan	85	80	57	56	72	91
Philipines	28	47	83	73	79	78
South Korea	54	32	51	83	61	89
Vietnam	7	11	64	51	95	91
Africa						
Angola	52	54	79	81	42	57
Ghana	39	44	59	61	62	54
Ivory Coast	71	58	79	80	63	70
Kenya	93	89	95	85	36	28
Mali	62	58	76	83	68	28
Nigeria	63	61	82	77	58	45
Senegal	62	53	67	76	76	80
South Africa	64	56	85	73	50	64
Tanzania	57	63	70	63	50	68
Uganda	54	53	80	77	56	47

* Question not permitted in China.

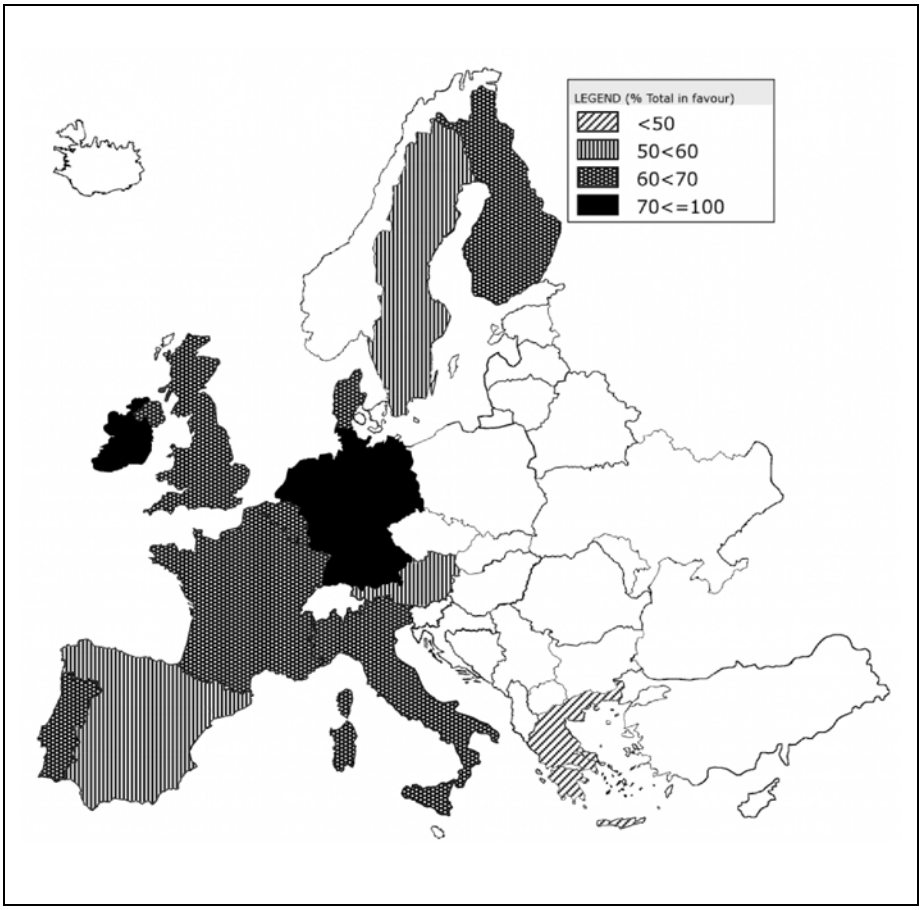
Tabelle 7: Changes for the Better, and Worse (aus: THE PEW GLOBAL ATTITUDES PROJEKT 2003, S. 85)

Die Strategie der militanten Proteste gegen negative Entwicklungen der Globalisierung im Rahmen internationaler Tagungen wie dem Weltwirtschaftsforum in Davos wird von einer Mehrheit der Probanden in den meisten Ländern abgelehnt. Anders verhält es sich jedoch mit den gewaltfreien Nicht-Regierungsorganisationen, die den Prozess kritisch begleiten. Sie erfahren insbesondere in den Staaten Nordamerikas und Europas eine breite Zustimmung. In Deutschland sehen 84 % ihre Aktivitäten sehr wohlwollend.

2.2.2.2 Europäische Studien

Eurobarometer Globalisation (2003)

Auf der europäischen Ebene wurden im Rahmen des „Eurobarometers Globalisation“ der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2003) vom Institut *Eos Gallup Europe* im Oktober 2003 mittels unterschiedlicher Ordinalskalen 7.515 Bürger über 14 Jahren aus den damaligen 15 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union befragt.



Karte 1: The Support for Globalization (aus: EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S. 16)

Mit 77 % sind rund drei Viertel der Probanden zum Befragungszeitpunkt mit dem Terminus Globalisierung vertraut (Deutschland 71 %). Die positive Zustimmung zu diesem Prozess liegt in der Europäischen Union auf einer vierstufigen Ordinalskala (*totally in favour – rather in favour – rather opposed – totally opposed*) bei 63 %, wobei hier wiederum analog zur Studie von *Environics International* angemerkt werden muss, dass dem entsprechenden Item eine auf ökonomische Belange reduzierte Definition im Messinstrument vorgeschoben wurde („*… globalisation as the general opening-up of all economies, which leads to the creation of a truly worldwide market*"). Lediglich in Griechenland findet sich mit 51 % eine knappe Mehrheit, die der zunehmenden weltweiten Vernetzung negativ gegenüber eingestellt ist. Im Ländervergleich nimmt Deutschland mit 71 % nach den Niederlanden und Irland in der positiven Bewertung der Globalisierung den dritten Rang ein (vgl. Karte 1). Insgesamt sympathisieren in der Europäischen Union insbesondere die jungen Probanden zwischen 15 und 24 Jahren (69 %) und die Probanden mit einer höheren Schulbildung (65 %) mit der Zunahme globaler Prozesse.

Für sich persönlich und die eigene Familie erwarten auf einer dreistufigen Ordinalskala (*more advantageous – neither more or less advantageous – less advantageous*) 52 % der EU-Bürger (Deutschland 60 %) zukünftig positive Auswirkungen als Resultat der zunehmenden internationalen Interdependenzen, gegenüber lediglich knapp einem Drittel, das Gegenteiliges befürchtet. Trotz der positiven Grundhaltung ist die Majorität der Befragten (56 %) der Meinung, dass der Prozess einer stärkeren Regulierung bzw. Kontrolle bedarf (Antwortskala: *more regulation – current regulation is sufficient – less regulation*). Dabei zeigt jedoch das Meinungsbild regional große Differenzen. Während vor allem in den eher wirtschaftlich schwächeren Staaten des mediterranen Raums diese Forderung von vielen formuliert wird (Italien 72 %, Portugal 67 %, Griechenland 67 %), sieht in Skandinavien nur eine Minderheit diese Notwendigkeit (Schweden 31 %, Dänemark 31 %). In Deutschland spricht sich knapp die Hälfte der Befragten für eine stärkere politische Einflussnahme aus, während 27 % für weniger Kontrollen votieren. Auf europäischer Ebene sind es besonders die Frauen (61 %) und die Probanden in der mittleren Altergruppe von 25 – 39 Jahren (62 %), die diesen Anspruch überdurchschnittlich oft erheben. Dass die politischen Entscheidungsträger über die Möglichkeiten verfügen, die globalen Prozesse stärker zu reglementieren, wird von fast zwei Dritteln der Befragten so wahrgenommen. Insbesondere die Probanden mit einer geringeren Schulbildung (70 %) sehen diese Option auf Seiten der Politik, während die höher gebildeten Befragten die Einflussmöglichkeiten reservierter beurteilen (59 %). Die Europäische Union als politischer Akteur genießt dabei im Rahmen dieses Prozesses mit 61 % das Vertrauen einer deutlichen Mehrheit, den Prozess der Globalisierung in die richtigen Bahnen zu lenken, während hingegen der Administration der USA (28 %) große Ressentiments entgegengebracht werden. Die Deutschen wiederum sind zu 56 % davon überzeugt, dass die Bundesregierung die richtigen Weichenstellungen vornimmt.
Die größten Potentiale sehen die EU-Bürger im Bereich der globalisierten Ökonomie beim wissenschaftlichen und technischen Fortschritt (83 %, Antwortskala: *rather positive effect – no effect – rather negative effect*). Und auch der Einfluss der Globalisierung auf das Wachstum der heimischen Wirtschaft wird mit 57 % deutlich positiv gesehen. Allerdings sind hier wiederum ausgeprägte regionale Differenzen zu konstatieren. So nehmen die Iren, deren Ökonomie in den letzten Jahren bedingt auch durch zahlreiche ausländische Direktinvestitionen stark gewachsen ist, diese Potentiale am positivsten wahr (72 %), während Griechenland (41 %) und Frankreich (45 %) dem Prozess tendenziell besonders kritisch gegenüber stehen. Deutschland liegt mit 55 % Zustimmung ungefähr im europäischen Durchschnitt. Deutlich reservierter wird insgesamt auf der europäischen Bühne die Entwicklung der Arbeitsplätze im Heimatland infolge der Globalisierung gesehen. Nur noch 40 % der Probanden verbinden den Prozess in diesem Bereich mit positiven Effekten, während 52 % nachteilige Auswirkungen konstatieren. Insbesondere in Hochlohnländern wie Frankreich (71 %) oder Deutschland (63 %) ist die negative Einschätzung deutlich ausgeprägt.

In der gesellschaftspolitischen Perspektive sieht eine Mehrheit die Globalisierung von einer zunehmenden Solidarität zwischen den Staaten (64 %) und einer anwachsenden Demokratisierung der Welt (59 %) begleitet. Und auch der kulturelle Austausch zwischen den Nationen (80 %) sowie Verbreitung der gesundheitlichen Vorsorge (56 %) wird wohlwollend wahrgenommen. Demgegenüber erwartet mit 48 % ein großer Teil der Probanden negative Auswirkungen für die Umwelt. Insbesondere den jüngeren (55 %) und den höher gebildeten Bürgern (54 %) bereitet dieser Umstand Sorge. Ebenso werden von einem großen Teil der Probanden (41 %) die zunehmenden Disparitäten zwischen Nord und Süd mit globalen Intensivierungsprozessen verbunden.

Die globalisierungskritischen Bewegungen wie z.B. *attac* erfahren grundsätzlich eine breite Unterstützung. 79 % der EU-Bürger (Deutschland 84 %) sind der Überzeugung, dass die Nicht-Regierungsorganisationen thematische Impulse setzen, die stärker diskutiert werden müssen (Antwortskala: *yes, rather – no, rather not)*. Vor allem die jüngere Altersgruppe zwischen 15 und 24 Jahren teilt diese Einschätzung (83 %). Andererseits ist jedoch mit lediglich 39 % (Deutschland 44 %) nur eine Minorität der EU-Bürger davon überzeugt, dass diese Gruppierungen praktikable Lösungsansätze gegen globale Fehlentwicklungen liefern. Insbesondere die höher gebildeten Befragten setzen mit 33 % wenig Vertrauen in die dargebotenen Alternativen.

2.2.2.3 Nationale Studien

Deutschland – Europa – Welt: Die Deutschen vor den Herausforderungen der Globalisierung (2000)

In Deutschland hat das Mannheimer Institut für praxisorientierte Sozialforschung IPSOS (2000) als Vorlage zu den *Schönhauser Gesprächen* in Berlin zu dem Thema „Handlungsfähigkeit zurückgewinnen: Deutschland zwischen Globalität und nationalen Blockaden“ im Oktober des Jahres 2000 insgesamt 1500 wahlberechtigte Bundesbürger bezüglich ihrer Meinung zur Globalisierung befragt.

Die Ergebnisse im Bezug auf die Einschätzung der Globalisierung für Deutschland sind ambivalent und je nach den aktuellen Gegenständen der politischen Debatte in ihrer Tendenz schwankend.[4] Während 2000 noch eine ausgeprägte Skepsis gegenüber den wachsenden weltweiten Verflechtungen bei den Bundesbürgern vorhanden war, verkehrte sich das Meinungsbild in den folgenden Jahren. Erst in der letzten Erhebung 2003 ist wiederum ein negativer Trend zu konstatieren. Insgesamt jedoch vertritt stets die überwiegende Anzahl der Probanden die Meinung, dass der Prozess der Globalisierung sich sowohl in Vor- als auch in Nachteilen für Deutschland manifestiert (vgl. Abbildung 12). Stärker differenziert zeigt sich dabei der Trend, dass insbesondere die jüngeren Befragten, die Probanden mit einem größeren Interesse an der Thematik sowie diejenigen mit einem formal höheren Bildungsgrad der Globalisierung positiv gegenüberstehen.

Generell werden die Probanden im Zuge der Globalisierung von der Hoffnung getragen, dass durch die Intensivierung der weltweiten Beziehungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen mehr Verständnis füreinander entwickeln als bisher (75 %, Antwortskala: *stimme voll und ganz zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme überhaupt nicht zu*). Auch der weltweite wissenschaftlich-technische Fortschritt wird aus ihrer Perspektive

[4] IPSOS hat im Rahmen anderer Untersuchungen das entsprechende Item in das jeweilige Messinstrument aufgenommen, so dass nun eine zeitliche Entwicklung aufgezeigt werden kann.

positiv beschleunigt (82 %). Gleichzeitig sind jedoch viele Ängste bei den Bundesbürgern mit diesem Prozess verknüpft. So sind etwa 49 % davon überzeugt, dass der wachsende globale Wettbewerb in der Konsequenz dazu führt, dass die Zahl der Erwerbslosen in Deutschland steigt. Auch die soziale Sicherheit im Lande sieht beinahe jeder Zweite (45 %) bedroht.
Dennoch geben sich die Probanden größtenteils weltoffen. Annähernd 80 % der Befragten stimmen mit der Notwendigkeit überein, sich zukünftig vermehrt als Weltbürger zu begreifen und ein stärkeres europäisches Bewusstsein zu entwickeln. Ebenso sind mehr als zwei Drittel (69%) davon überzeugt, dass die Deutschen sich den Wertvorstellungen und Maßstäben anderer Völker stärker öffnen müssen. Gleichzeitig verlangt jedoch ebenso eine deutliche Majorität von 58 % die nachhaltige Bewahrung nationalen Bewusstseins in Deutschland. In der gleichzeitigen verstärkten Öffnung gegenüber anderen Kulturen und der Bewahrung der nationalen Identität liegt für viele Befragte kein Widerspruch.

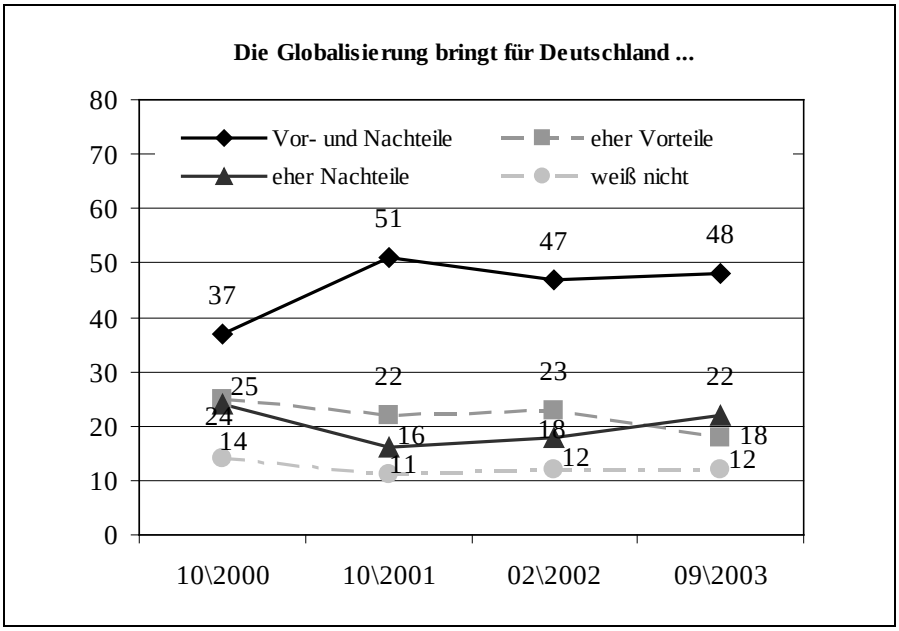


Abbildung 12: Die Entwicklung des Meinungsbilds der deutschen Bevölkerung zur Globalisierung nach Erhebungen des Meinungsforschungsinstituts Ipsos (aus: IPSOS 2003, S. 1)

– Prozentwerte –

BVM Trend Monitor 2005

Ausgehend von der oben angeführten Studie hat sich das IPSOS 2005 auch im Rahmen des BVM Trend Monitors, einer repräsentativen Befragung von 3131 Bundesbürgern ab 14 Jahren, mit der Einstellung der Bundesbürger zur Globalisierung beschäftigt.

Auch in dieser Erhebung wird mittels einer fünfstufigen metrischen Antwortskala ein ähnliches, ambivalentes Bild durch die Bundesbürger gezeichnet. Positiv werden insbesondere der zunehmende technische Fortschritt, die Zusammenarbeit bei Naturkatastrophen und die Senkung der Preise von Produkten hervorgehoben, während die Öffnung der Schere zwischen armen und reichen Ländern, eine Zunahme des internationalen Terrorismus oder die Abnahme des Primats der Politik befürchtet werden. In ökonomischer Hinsicht sehen die Probanden für die deutsche Wirtschaft generell gute Chancen in einer globalisierten Welt, für sich selber hingegen aber die Risiken der Erwerbslosigkeit (vgl. Abbildung 13).

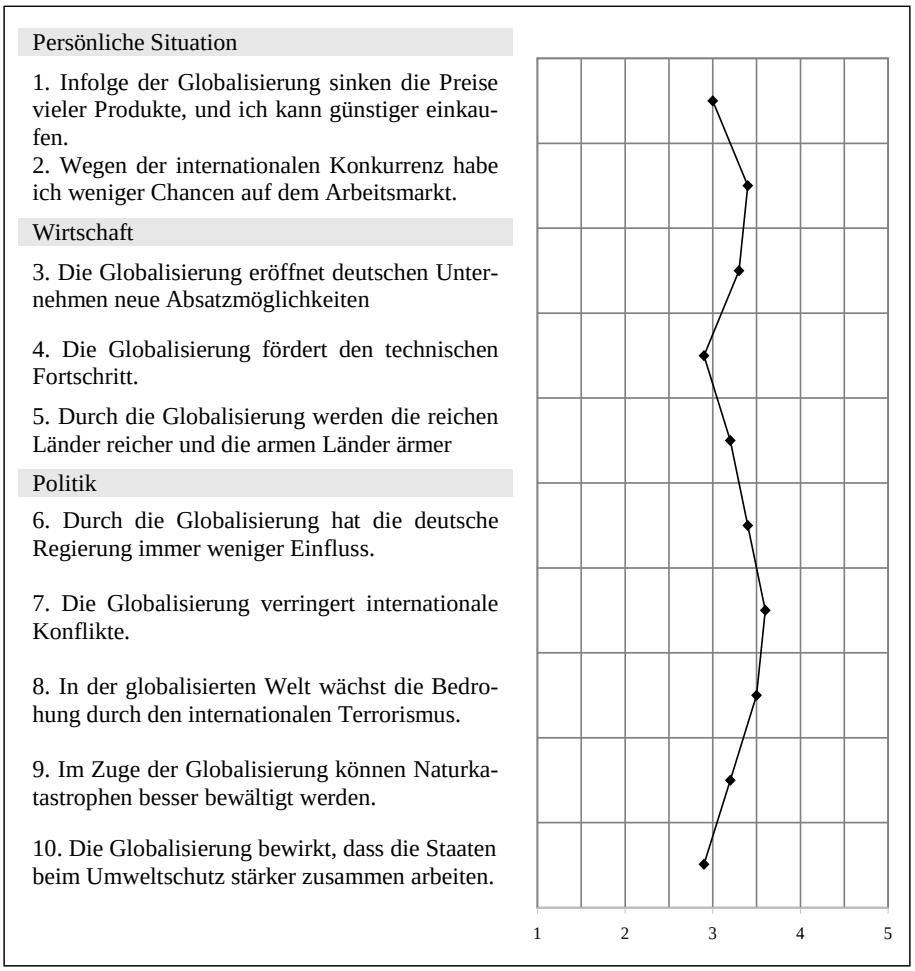


Abbildung 13: Das Meinungsbild der deutschen Bevölkerung zu unterschiedlichen Facetten der Globalisierung im Rahmen des BVM Trend Monitors (aus: IPSOS 2005, S. 4)

Mittelwerte (Skala von „1 = Stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = Stimme voll und ganz zu“)

Jugend 2002 - 14. Shell Jugendstudie

Im Rahmen der 14. Shell Jugendstudie (DEUTSCHE SHELL 2003) wurden im Jahr 2002 in Form einer repräsentativen quantitativen Erhebung erstmalig 2515 deutsche Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren auch zur Thematik Globalisierung befragt.

Bei der sehr allgemein gehaltenen Fragestellung „*Was meinen Sie, bringt uns die Globalisierung alles in allem eher Vorteile, eher Nachteile oder beides in etwa gleich?*“ (Antwortskala: *eher Vorteile – beides etwa gleich – eher Nachteile*) ist das Meinungsbild auf Seiten der Jugendlichen durch eine starke Ambivalenz geprägt. Die meisten Befragten (48 %) verbinden den Prozess sowohl mit positiven als auch mit negativen Aspekten. Werden die beiden äußeren Antwortkategorien in Beziehung gesetzt, so kann jedoch eine insgesamt bejahende Tendenz verzeichnet werden; 23 % empfinden die Globalisierung als vorteilhaft, nur 13 % als nachteilig. Bei den positiven Nennungen zeigt sich in Ansätzen ein Einfluss der Bildung, da

sie bei Studierenden (34 %) und Gymnasiasten (25 %) überdurchschnittlich häufig repräsentiert sind, während bei den Negativnennungen insbesondere die Erwerbslosen (21 %) hervorstechen. 15 % der Jugendlichen gaben an, keine Meinung beziehungsweise keine Ahnung bezüglich der Globalisierung zu besitzen.
Dass das durch die mittlere Antwortkategorie geprägte Ergebnis kein belangloses „sowohl, als auch"- Resultat darstellt, sondern die Jugendlichen dem steten Zusammenwachsen der Welt offen gegenüberstehen, ohne die negativen Entwicklungen aus den Augen zu verlieren, kann an dem Umstand festgemacht werden, dass die überwiegende Mehrheit sowohl solchen Statements zustimmt, die auf Probleme und Risiken hindeuten (Zuwanderung, Arbeitsplatzverlagerung), als auch denen, die neue Möglichkeiten (Chancen im Ausland) in den Vordergrund rücken (vgl. Abbildung 14, Antwortskala: *stimme zu – stimme nicht zu*).

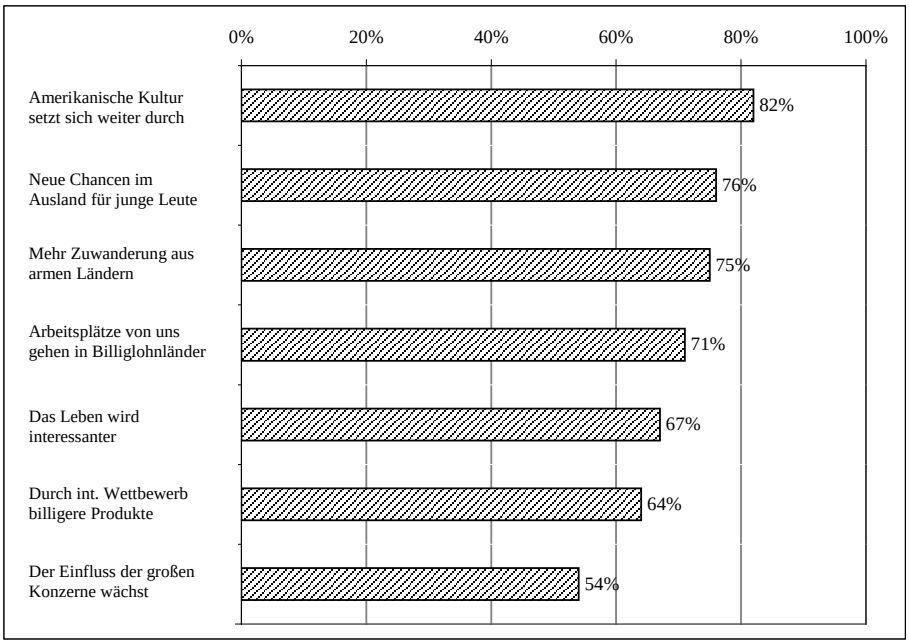


Abbildung 14: Ausgewählte Statements zur Globalisierung im Rahmen der 14. Shell-Jugendstudie (aus: DEUTSCHE SHELL 2003, S. 135)

Die Majorität der Jugendlichen (61 %) vertritt die Meinung, dass das Anwachsen des eigenen Wohlstandes auf der Ausbeutung der dritten Welt beruht. Rund vier Fünftel der Probanden hängen der Überzeugung an, dass im Rahmen der Globalisierung mehr für die Entwicklungsländer getan werden muss, wozu sie persönlich auch überwiegend Bereitschaft signalisieren (z.B. in Form der Unterstützung fair gehandelter Produkte).

2.2.2.4 Zusammenschau der empirischen Untersuchungen

Die Deutschen sind generell der Globalisierung gegenüber – gerade mit Blick auf den internationalen Vergleichsmaßstab - deutlich positiv eingestellt und verbinden den Prozess mit einer gesteigerten Lebensqualität für sich persönlich und ihre Familien.

Wie die Einwohner der meisten wirtschaftlich führenden Nationen sehen sie die Liberalisierung der Märkte unter dem Gesichtspunkt der Exportchancen der heimischen Wirtschaft, aber auch wegen der Vergünstigung der Produkte ihres eigenen Bedarfs als erstrebenswert an.
Auf der politischen Ebene wird der Prozess überwiegend mit einer voranschreitenden Ausbreitung der Menschenrechte und in Folge dessen mit einer zunehmenden Demokratisierung verknüpft. Ebenso sehen sie im verstärkten Zusammenwachsen der Welt eine Chance für eine größere Solidarität zwischen arm und reich. Überdies herrscht große Zuversicht, was den zunehmenden technischen und medizinischen Fortschritt in weiten Teilen der Erde betrifft.
Kulturell schätzen die Deutschen sowohl die verbesserten Reisemöglichkeiten in andere Länder bzw. die gewachsenen Chancen eines Auslandsaufenthaltes als auch die kulturelle Bereicherung des Angebots im Inland.
Insgesamt sind es vor allem die jüngeren Befragten und die Probanden, die über ein höheres Bildungsniveau verfügen, die mit dem Prozess der Globalisierung Positives assoziieren, ohne gleichwohl negative Fehlentwicklungen außer Acht zu lassen.

Die Kehrseite der Globalisierung wird für viele Befragte durch die Entwicklung am heimischen Arbeitsmarkt repräsentiert. Die Bundesbürger fürchten aufgrund der zunehmenden internationalen Konkurrenz den Verlust von Arbeitsplätzen und die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen. Im Rahmen dieser Entwicklung konstatieren sie eine wachsende Kluft zwischen so genannten Globalisierungsgewinnern und -verlierern sowohl im eigenen Land, als auch im weltweiten Maßstab und infolgedessen eine sich weiter öffnenden soziale Schere. Ferner bereitet ihnen das stetige Anwachsen globaler Problemlagen im Bereich der Umwelt große Sorgen.
Grundsätzlich empfinden viele Deutsche die Geschwindigkeit der Veränderungen als zu übereilt und wünschen sich, dass die Entwicklungen stärker durch die politischen Entscheidungsträger kontrolliert und reguliert werden.

Aus methodischer Perspektive muss bei allen hier angeführten Studien der Umgang mit der terminologischen Unschärfe des Begriffs Globalisierung kritisch gesehen werden.
Bei den Untersuchungen von *Environics International* oder im Rahmen des *Eurobarometers* wird der Terminus durch eine voran gestellte Definition einseitig auf ökonomische Belange reduziert und erfasst dadurch nicht alle Facetten dieses Prozesses. Diesen Umstand kritisierte beispielsweise auch der Wirtschafts- und Politikprofessor BHAGWATI (2003) von der Columbia University bei der Veröffentlichung der erst genannten Studie im Rahmen des Weltwirtschaftsforums in Davos und forderte von zukünftigen Untersuchungen eine „stärkere Disaggregation der Definition“ ein.
Bei den anderen Studien wiederum wird auf eine definitorische Fassung der Begrifflichkeit ganz verzichtet. Das führt zu dem Umstand, dass die einzelnen Probanden sich unter dem weit gefassten Terminus Globalisierung Unterschiedliches vorstellen, was die Vergleichbarkeit und Validität der Ergebnisse negativ beeinflusst.
Die vorliegende Untersuchung versucht diesen Angriffspunkten Rechnung zu tragen, indem sie einen differenten methodischen Zugriff in ihrem Messinstrument wählt (vgl. Kapitel 4).
Ebenso ist zu konstatieren, dass sich die Studien, mit Ausnahme der 14. Shell-Studie, die allerdings die Thematik der Globalisierung nicht in ihren Fokus stellt, vornehmlich auf die Sichtweise und das Urteil erwachsener Probanden stützen. Für die Altersgruppe der vorliegenden Untersuchung besteht ein deutliches Forschungsdefizit; in der Literatur lassen sich kaum empirisch abgesicherte Daten finden.

2.2.3 Globalisierung und der Umgang mit Komplexität

Niemals zuvor hat der Mensch die Welt so intensiv durchdrungen, war so unentrinnbar in alle Abläufe auf dem Planeten einbezogen wie heute. Die Handlungen jedes Einzelnen haben

vielfältigste Konsequenzen in den unterschiedlichsten Räumen. Der Prozess der Globalisierung wird maßgeblich durch die Zunahme von Komplexität charakterisiert (vgl. VESTER 2002, S. 17f). Der kompetente Umgang mit dieser Komplexität stellt eine der zentralen (Lern-) Herausforderungen für Jugendliche dar, um sich in einer globalisierten Welt gegenwärtig und zukünftig zu recht zu finden (vgl. ROST 2005, S. 14f).

Was bedeutet Komplexität? Komplexität konstituiert sich durch die Existenz vieler voneinander in Beziehung stehender Variablen in einem Ausschnitt der Realität. Sie ist umso höher, je mehr Merkmale vorhanden und je stärker sie in Beziehung zueinander stehen. Eine große Anzahl von Merkmalen allein – unverknüpft und ohne wechselseitige Beeinflussung – bildet noch keine komplexe Situation (vgl. DÖRNER 2000, S. 60f).[5]
Der Umgang mit einem komplexen Wirkungsgefüge erfordert die gleichzeitige Beachtung vieler Indikatoren und deren wechselseitige Beeinflussung. Der Eingriff in eine solche dynamische Ordnung bleibt nicht isoliert. In der Regel verändern sich die Beziehungen aller Teile zueinander und damit der Gesamtcharakter des Systems. Dadurch können Reaktionen nicht mehr aus den Einzelkomponenten abgeleitet werden, aus denen es zusammengesetzt ist (vgl. VESTER 2002, S. 33). Die Vielzahl der variablen Merkmale bringt es mit sich, dass die Existenz von möglichen Neben- und Fernwirkungen leicht übersehen wird und die Eingriffe der Situation nicht gerecht werden. Eine ausgeprägte Komplexität bedingt hohe Anforderungen an die Befähigung eines Akteurs, Informationen zu sammeln, zu integrieren und Handlungen zu planen (vgl. DÖRNER 2000, S. 60f). Dies gestaltet sich umso schwieriger, da komplexe Systeme häufig durch fehlende Transparenz (nicht alle Merkmale sind einsehbar) und hohe Dynamik (Realitätsausschnitte stellen sich nicht passiv dar, sondern verändern sich permanent) gekennzeichnet sind (vgl. DÖRNER 2000, S. 62f).
Die Komplexität der Globalisierung stellt für den Menschen eine besondere Herausforderung dar. Die globalisierte Welt als vielfältiges und weltweit vernetztes System zu begreifen und entsprechen zu agieren, fällt ihm offensichtlich schwer. Den Grund dafür sehen SCHEUNPFLUG (2001, 2002, 2004), TREML (1998, 2000a, 2000b, 2004) und VOLAND (2001, 2002, 2006) in der Anthropologie.[6] Die evolutionäre Pädagogik arbeitet die Einsichten der evolutionären Anthropologie und benachbarter Naturwissenschaften wie der evolutionären Kognitionswissenschaften auf, um deren Einsichten für die Pädagogik nutzbar zu machen.
Die Evolutionstheorie kultiviert historisch und systematisch den weitesten Blick und hat sich von ihrer ursprünglichen Begrenzung auf die Entwicklung von Lebewesen emanzipiert und zu einer allgemeinen Theorie der Entwicklung beliebiger Systeme – seien sie unbelebt, belebt oder geistig – entwickelt (vgl. TREML 1998, S. 9ff). Die zentrale These aus der Perspektive der Evolutionären Psychologie und verschiedener biologischer Forschungsrichtungen lautet, dass sich die Möglichkeiten, mit denen Menschen ihre Umgebung wahrnehmen und in ihr agieren, in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und die sich daraus ergebenden Notwendigkeiten entwickelt haben. Wird die Gattungsgeschichte der Menschheit analysiert, so kann festgestellt werden, dass die Menschen die längste Periode ihrer Evolution unter den Bedingungen von nomadisierenden Kleingruppen gelebt haben, also als durch die Savannen umherziehende Jäger und Sammler. Das Gehirn als Produkt der Stammesgeschichte hat sich dem-

[5] KÖCK (1998b, S. 19) kritisiert einschränkend bei diesem Komplexitätsverständnis Dörners, dass er ansonsten als „hilfreich" deklariert, dass die Vernetztheit der Variablen als Bedingung für Komplexität aus geographischer Perspektive für statische Systeme keine Berücksichtigung finden kann. „…Denn dann besäßen statische räumliche Systeme keinerlei Komplexität, da sie (aktuell) ja nur Ordnungs- bzw. Strukturrelationen, nicht jedoch auch Verhaltens- bzw. Wirkungsrelationen (Vernetzungen) aufweisen."

[6] In Ergänzung zur *genetisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie* nach Piaget, die die Verbesserung im Umgang mit Komplexität im Allgemeinen als Konsequenz einer in der Ontogenese erfolgenden schrittweisen Konstruktion der menschlichen Erkenntnisstrukturen auffasst (vgl. ausführlich ARBINGER 1997).

gemäß vor allem an die Anforderungen zur Lösung von Problemen im natürlichen Lebensraum zu Zeiten des Pleistozäns entwickelt. Das (momentane) Ergebnis der genetischen Anpassungsprozesse des Gehirns ist ein Abbild seiner ehemaligen Funktion während der Epoche seiner evolutiven Entstehung. „Biologisch angepasst" bedeutet, dass die *Entstehung* eines Merkmals auf der Wirkweise der biologischen Evolution beruht (vgl. WILLIAMS 1985). Angepasstheit ist somit einzig durch die Art und Weise ihrer Entstehung und nicht etwa durch ihre aktuelle biologische Zweckdienlichkeit definiert. Unsere Sinne sind Umweltreizen entsprechend, die für das damalige Überleben von Relevanz waren. Sie stellen eine Erblast dar, die unter den gegenwärtigen Lebensumständen nicht mehr zur Fitnessmaximierung beitragen. VOLLMER (1975) nennt dies den *Mesokosmos* unserer Erkenntnis (vgl. Tabelle 8). Die „angeborenen Strukturmechanismen" der Verarbeitung kognitiver Prozesse – emotional wie rational – stellen somit Anpassungsleistungen an die Bedingungen einer inzwischen vergangenen Umwelt dar (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 90).

Größe	**Untergrenze**	**Obergrenze**
Zeiten	Sekunden *(z.B. Herzschlag)*	Jahrzehnte *(z.B. Lebensdauer)*
Abstände	Millimeter *(z.B. Staub, Haare)*	20 – 30 Kilometer *(z.B. Horizont, Tagesmarsch)*
Geschwindigkeiten	Ruhe	ca. 36 km/h *(z.B. Laufleistung des Menschen)*
Beschleunigung	Keine Beschleunigung	ca. 10 m/s *(z.B. Sprinter, freier Fall)*
Temperaturen	ca. -10°C *(z.B. Gefrierpunkt)*	ca. 100°C *(z.B. Siedepunkt des Wassers)*

Tabelle 8: Der Mesokosmos der menschlichen Erkenntnis (VOLLMER 1975, S. 7, zitiert nach SCHEUNPFLUG 2001)

Das Nachdenken über im Mesokosmos verankerte Sachverhalte gestaltet sich für den Menschen anschaulich, außerhalb Liegendes ist demgemäß wenig plausibel. Für das Reflexionsvermögen sind Sachlagen leicht begreifbar, die sich innerhalb des sinnlich erfahrbaren Raumspektrums abspielen, die folglich ohne künstliche Hilfsmittel erkennbar, rekonstruierbar, identifizierbar und zu bewältigen sind: Eine räumliche Entfernung wird als anschaulich empfunden, wenn sie noch per Fußmarsch zurückgelegt werden kann. Ein Problem ist dann gut nachvollziehbar, wenn es in nicht mehr als zehn Unterprobleme zerlegbar ist, da es dann noch der Problemlösekapazität des Kurzzeitgedächtnisses entspricht (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 92f).
Hieraus ergeben sich zwei zentrale Schwierigkeiten beim Umgang mit der Globalisierung: der lineare Tat-Folge-Zusammenhang und die Nahbereichsspezialisierung.

a) Vorstellung eines Tat-Folge-Zusammenhangs
Problemlösungen waren über Jahrtausende durch einen unmittelbaren Tat-Folge-Zusammenhang gekennzeichnet: Ein Tier greift an und Menschen fliehen oder verteidigen sich, wer keine Vorräte für die Winterperiode anlegt, darbt oder verhungert,... Die Welt ist

jedoch nur noch bedingt von solcher Einfachheit und Überschaubarkeit geprägt. Gerade in Bezug auf die Herausforderungen globaler Problemlagen sind der unmittelbare Tat-Folge-Zusammenhang sowie deren sinnliche Wahrnehmung verloren gegangen: Die Abholzung des Regenwaldes in Lateinamerika mag unmittelbar einen Vorteil für die Umsatzinteressen eines Konzerns haben. Die negativen Konsequenzen dieses Handelns in Form der globalen Klimaveränderungen und den ökologischen Folgen in der Region werden aufgrund der zeitlichen und räumlichen Asymmetrie kaum von den Verursachern gespürt.
Auf Nebenwirkungen und wiederum deren Nebenwirkungen ist die intuitive Problemlösefähigkeit des Menschen nicht eingestellt. Menschliche Erkenntnis verkürzt sich spontan unzulänglich auf lineare Ursache-Wirkungs-Relationen. Und nicht nur die Konsequenzen werden in dieser Weise behandelt, sondern auch die Ursachen. Es wird vielfach davon ausgegangen, dass es eine Begrenzung der Ursachen gibt, wodurch wiederum die Ursachen der Ursache keine Berücksichtigung findet. Bei Verhaltensentscheidungen im Alltag mag dies häufig aufgrund fehlender Eingriffstiefe unseres Handels ausreichen, bei den komplexeren Herausforderungen der Globalisierung werden solche Vorstellung den jeweiligen Eingriffsmöglichkeiten jedoch nicht gerecht (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 100).

b) Nahbereichsspezialisierung
Menschen sind in ihrer spontanen Problemlösefähigkeit auf Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert. Die Möglichkeiten, mit denen sie ihre Umwelt wahrnehmen und in ihr reagieren, haben sich menschheitsgeschichtlich in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und den sich daraus ergebenden Notwendigkeiten entwickelt (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2002, S. 7). Das Bestreben, Relevanzstrukturen auf den Nahbereich sinnlicher Erfahrungen zu begrenzen, ist ein in der Stammesgeschichte früh genetisch tradierter Selektionsvorteil. Mit zunehmender Entfernung – räumlich, zeitlich und sozial – schwand sowohl der Gestaltungseinfluss als auch das Nutzen- bzw. Schadenspotential, so dass die Beschäftigung mit der Ferne keinen Selektionsvorteil darstellte. Die Präferenz des Nahbereichs – der vertrauten Dinge im Raum, der überschaubaren nahen Zeit, der eigenen Gruppe – gründet in der langen Beschränktheit unserer Wahrnehmungsfähigkeit und unserer Handlungsmöglichkeiten auf einen begrenzten Horizont. Dieser Umstand hat sich mit der Globalisierung und der Kultivierung der menschlichen Vernunft verändert. Der Wahrnehmungshorizont ist sowohl in den Mikrobereich als auch in den Makrobereich hinein gewaltig erweitert (vgl. TREML 1998, S. 9ff) und die Nahbereichsspezialisierung somit im Hinblick auf das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft wenig dienlich. Probleme, die sinnlich erfahrbar sind, rücken stärker in das Bewusstsein, während die überlebensnotwendigen Herausforderungen teilweise in den Hintergrund geraten. So gewinnen beispielsweise die Läuse im Vorgarten größere Bedeutung als die Heuschrecken im Sudan, der Kaffeepreis im heimischen Lebensmittelmarkt wird wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2002, S. 7).

So stehen vor jeder Erfahrung angeborene kognitive Verarbeitungsmuster, die als „Arbeitshypothese unseres Erkennens quasi ein Sonderangebot der kognitiven Verarbeitung“ (RIEDL 1992) symbolisieren. Diese „phylogenetischen Vorurteile“ (ebd.) haben sich in Millionenjahren evolutionär bewährt, sind aber heute unter den veränderten Vorzeichen der Globalisierung zum Teil nicht mehr hilfreich.
Komplexität als solches präsentiert sich jedoch keineswegs als objektive Größe, sondern liegt stets im Auge des Betrachters. So wirkt zum Beispiel eine belebte Großstadt für einen Fahranfänger sehr komplex. Die Vielzahl der singulären Kennzeichen, die er versucht zu beachten, bedingt schnell eine Überforderung. Den erfahrenen Autofahrer hingegen lässt die gleiche Situation ruhig, da er über so genannte „Superzeichen“ verfügt: Eine bestimmte Verkehrssituation bildet für ihn kein Konglomerat einer Unzahl von Einzelmerkmalen, die singulär beachtet werden müssen, sondern eine Gestalt, so wie das Gesicht eines Bekannten nicht eine Vielzahl von Konturen, Flächen, Farbabstufungen usw. ist, sondern eben ein bestimmtes Gesicht (vgl. DÖRNER 2000, S. 62). Das bedeutet aber, dass der Komplexitätsgrad im Hinblick auf die

Globalisierung nicht starr und zwingend ist, sondern durch Lernen verändert werden kann. Die Globalisierung und ihre großen Herausforderungen im 21. Jahrhundert stellen somit in erster Linie eine Lernkrise dar. Dabei scheint nicht so sehr der gute Wille, denn vielmehr die skizzierten kognitiven Schwierigkeiten das primäre Problem. So ist dann auch nicht die Erhöhung der „moralischen Oktanzahl“ die angemessene Reaktion auf die Herausforderungen, sondern vielmehr ein intensiver Lernprozess. Menschen können durch Sprache und die damit verbundene abstrakte Reflexionsfähigkeit lernen, mit komplexen Herausforderungen umzugehen und diese zu bewältigen (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 100f). Der zunehmenden Komplexität des Lebens durch die Globalisierung muss demnach (neben der weiterhin zulässigen didaktischen Reduktion) vor allem mit einer Steigerung der Eigenkomplexität, also durch Lernen, begegnet werden. Bildung heißt dann, durch eine abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen vorzubereiten und Jugendliche zu befähigen, auf sich gestellt in einer Welt voller Widersprüche (ihr) Leben zu führen (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2002, S. 8f).

3. Hypothesen

Die Herleitung und Begründung der nachfolgenden Hypothesen basieren überwiegend auf den in Kapitel 2 dargelegten theoretischen und empirischen Erkenntnissen hinsichtlich der Globalisierung. Ergänzend werden Untersuchungen zur Jugendkultur (ROTH 2002), zur Internationalen Erziehung (HAUBRICH & SCHILLER 1997), zur Reiseerziehung (HEMMER 1996) sowie aus dem Bereich der analytischen Umweltbewusstseinsforschung (HAAN & KUCKARTZ 1996, KLEY & FIETKAU 1979, VAN LIERE & DUNLAP 1980, HINES u.a. 1984, SIX 1992) herangezogen. Darüber hinaus erfolgt die Korrespondenz mit den Lehrplänen und Richtlinien beider untersuchter Schularten (MSWF 1989, 1993 & 1999).

Terminologie Globalisierung

BECK (1997, S. 42) hält den Ausdruck *Globalisierung* für das gegenwärtig „am wahrscheinlich missverständlichste, nebulöseste" Wort im öffentlichen Diskurs. Im Rahmen des Trendbarometers Globalisierung der EUROPÄISCHEN UNION (2003) geben immerhin 45 % der Befragten an, dass ihnen die Bedeutung des Terminus nicht vollkommen klar ist. Der Begriff hat sich zu einem inflationären Schlagwort entwickelt, das zur Zeit beinahe in jedem öffentlichen, aber auch wissenschaftlichen Kontext angeführt wird, ohne dass eine allgemein anerkannte, analytisch scharfe Definition existent ist (vgl. Kapitel 2.2.1.1). Aufgrund der Omnipräsenz und der Allumfassenheit, die er zu beschreiben vermag, ist zu vermuten, dass auf Seiten der Jugendlichen die mit der Globalisierung verbundenen Assoziationen eine große Spannbreite aufweisen und dass in diesem Zusammenhang von ihnen unterschiedlichste Aspekte definitorisch angeführt werden.
Der Beitrag der Institution Schule zur terminologischen Klärung kann nach Sichtung der Lehrpläne der Sekundarstufe I und II für Nordrhein-Westfalen auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt werden. In den Vorgaben der Sekundarstufe I werden zwar vielfach Sachlagen globaler Dimension aufgezeigt und auch teilweise die Darstellung ihrer Vernetzung gefordert, doch findet der Ausdruck Globalisierung als solcher keine Berücksichtigung (vgl. MSWF 1993 & MSWF 1989). Anders sieht dies in der gymnasialen Oberstufe aus (vgl. MSWF 1999). Dort werden in der Jahrgangsstufe 11 Themenfelder ausgewiesen, welche expressis verbis die Globalisierung zum Gegenstand haben.[11] Daher ist anzunehmen, dass die Probanden der Sekundarstufe II einen definitorischen Schwerpunkt bei der inhaltlichen Ausgestaltung auf die ökonomischen Belange legen.

Hypothese 1

Die Jugendlichen nehmen unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen bei der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung vor. Probanden der Sekundarstufe II assoziieren den Begriff stärker mit Facetten aus dem ökonomischen Bereich.

[11] Kursthema: Weltweite Verflechtungen in ihrer Bedeutung für regionale Prozesse
- Die Globalisierung unseres Nahrungsmittelangebots vor dem Hintergrund der Produktionsbedingungen in unterschiedlichen Landschaftszonen
- Globale Verflechtungen als Auslöser für Strukturwandel in der deutschen Landwirtschaft und in einem Herkunftsland der importierten Agrarprodukte
- …

Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung

Eine der wenigen empirischen Erhebungen bezüglich des Meinungsbildes zur Globalisierung, in denen auch jugendliche Probanden Berücksichtigung finden, ist das Trendbarometer Globalisierung (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Zwar ist deren jüngste Altersgruppe mit einer Aggregation der 15- bis 24jährigen nicht deckungsgleich mit der Probandenstruktur der vorliegenden Untersuchung und umfasst bereits teilweise Lebensabschnitte, die durch anders gelagerte Herausforderungen geprägt sind, jedoch können generelle Tendenzen identifiziert werden. So gibt diese jüngste Altersgruppen auf die Fragestellung *„Are you personally … in favour/opposed/dk&na … to the development of globalisation*?" mit 69 % Zustimmung im Vergleich das positivste Votum ab. Nur 24 % stellen sich gegen die skizzierte Entwicklung. Die zustimmende Resonanz liegt sechs Prozentpunkte über dem Gesamtwert aller Probanden, so dass die EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003, S. 18) konstatiert „Younger respondents seem to be more positive about the development of globalisation compared to older respondents." Ein äquivalentes Bild zeigt sich bei den empfundenen Zukunftsperspektiven. Mit 64 % erwartet ein beinahe ebenso hoher Anteil der 15- bis 24jährigen bei einer voranschreitenden Intensivierung globaler Prozesse zukünftig vermehrt positive Effekte für sich und die eigene Familie. Dieser Wert unterscheidet sich noch deutlicher von dem Gesamtwert aller Probanden, der bei 56 % liegt (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S. 24).
Aus diesem Meinungsbild kann die Vermutung abgeleitet werden, dass Jugendliche der Globalisierung generell positiv gegenüber stehen.

Im Hinblick auf die drei Komponenten des mehrdimensionalen Einstellungskonstrukts - *kognitiv*, *affektiv* und *konativ* - liegen in der Forschung betreffs der Globalisierung keine empirischen Erkenntnisse vor. Diesbezügliche Hinweise können lediglich aus Nachbardisziplinen wie z.B. der analytischen Umweltbewusstseinsforschung akquiriert werden. Im Fokus des Interesses dieses Forschungszweigs steht häufig die Klärung der Ausgestaltung und der Zusammenhänge zwischen den kognitiven, affektiven und konativen Dimensionen. Gemeinhin wird in den Studien mit Hypothesen gearbeitet, die eine der Aufklärungsidee verpflichtete Kausalkette unterstellt: Aus Wissen wird Einsicht und schließlich das richtige Verhalten resultieren (vgl. DE HAAN & KUCKARTZ 1996, S. 39ff). Seit Anfang der 1980er Jahre haben Forscher wiederholt in Metaanalysen untersucht, wie stark diese skizzierten Zusammenhänge ausgeprägt sind (vgl. KLEY & FIETKAU 1979, VAN LIERE & DUNLAP 1980, HINES u.a. 1984, SIX 1992). Die weitgehend konformen Forschungsergebnisse zeigen, dass zwischen den drei Komponenten oftmals nur schwache korrelative Zusammenhänge bestehen (vgl. Kapitel 2.1). In diesem Kontext lässt sich häufig ein „sozial-ökologisches Dilemma" konstatieren, die Kluft zwischen einer vielfach bekundeten Sorge über den desolaten Zustand der Umwelt und dem gleichzeitig nur gering ausgeprägtem eigenem Engagement für diese Umwelt. Die Sozialpsychologie hat für diesen Umstand den Fachterminus „kognitive Dissonanz" (vgl. FESTINGER 1957) geprägt.
Mit dem Verweis auf die Ergebnisse aus der Umweltbewusstseinsforschung folgert ASBRAND (2002, S. 19) in ihrem Aufsatz „Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie": „…Diese Perspektive bedeutet, dass es nicht um die Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge und globale Gefährdungen und Herausforderungen geht. Denn es ist ein Trugschluss zu meinen, Wissen würde zu veränderten Einstellungen oder „Bewusstsein" führen und dieses dann zum erwünschten Verhalten. Von der Vorstellung von der Möglichkeit des „Bewusstseinswandels" durch Bildung müssen wir uns endgültig verabschieden." Ob die Übertragbarkeit der festgestellten kognitiven Dissonanz im Bereich des Umweltbewusstseins auf den Gegenstandsbereich der Globalisierung in der Form zulässig ist, muss sich jedoch erst – gerade auch im Hinblick auf den Umstand, dass im Gegensatz zu den Umweltbewusstseinsstudien im Rahmen dieser Globalisierungsstudie nicht nur Probleme sondern im gleichen Umfang auch immanente Chancen thematisiert werden - empirisch beweisen.

Hypothese 2

Jugendliche zeigen sich gegenüber der Globalisierung generell positiv eingestellt.

Differenziert nach den drei Dimensionen des Einstellungskonstruktes erfährt der Bereich der Wissensbestände eine deutlich stärkere Ausprägung als die affektive Dimension. Eine global verantwortliche Handlungsbereitschaft respektive das diesbezügliche aktuale Handeln weist in diesem Kontext den geringsten Wert auf.

Einflussfaktoren im Hinblick auf die Globalisierungseinstellung

Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen Erwachsener auf internationaler, europäisch-regionaler und nationaler Ebene (vgl. Kapitel 2.2.2) und ergänzender Fachliteratur können zahlreiche Erkenntnisse gewonnen werden, die Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren auf die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung geben.

Schulbildung
Das von der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2003) in Auftrag gegebene Eurobarometer Globalisierung unterscheidet bei seinen unabhängigen Variablen den Ausbildungsgrad im Hinblick auf die Zeitspanne der staatlichen Bildung (Alter bei Abschluss*: „bis 15“, „16 – 20“, „21 & +“*) und kommt zu der Erkenntnis, dass bei Erwachsenen, die über eine längere und damit in der Regel höhere Ausbildung verfügen, die Globalisierung auf der europäischen Bühne tendenziell eine positivere Bewertung erfährt (Ausbildungsdauer *„bis 15“* → 49 % positive Bewertung, Ausbildungsdauer *„21 & +“ →* 55 % positive Bewertung).
Noch deutlicher fallen die Ergebnisse bei dem Trendbarometer Globalisierung des Meinungsforschungsinstituts IPSOS (2005) aus. Hier empfinden die Probanden mit Abitur oder Universitätsabschluss doppelt so häufig (33 %) die Auswirkungen der Globalisierung für sich persönlich als sehr vorteilhaft gegenüber den Befragten mit Volks- oder Hauptschulabschluss (16 %). Es ist daher zu vermuten, dass Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, eine positivere Einstellung aufweisen, als ihre Pendants auf der Hauptschule.

Geschlecht
Im Rahmen des Trendbarometers Globalisierung zeigt sich ebenfalls, dass männliche Probanden dem Verlauf der Globalisierung generell zustimmender gegenüberstehen als Frauen. Männliche Probanden sehen zu 29 % im Rahmen dieses Prozesses Vorteile für sich persönlich, bei der Gruppe der Frauen lag der Anteil um neun Prozent niedriger.
Einen komplementären Trend zeigt das Eurobarometer, bei dem 61 % der weiblichen Interviewten für stärkere Kontrollen gegenüber den globalen Entwicklungen votieren, während diese Forderung bei den Männer mit 51 % deutlich weniger aufstellen. Im Hinblick auf die hier vorliegende Untersuchung wird deshalb angenommen, dass männliche Jugendliche der Globalisierung positiver gegenüberstehen als weibliche.

Alter
Über die Einflussgröße Jahrgangsstufe respektive Alter können anhand der dargestellten empirischen Studien keine Rückschlüsse gezogen werden, da eine differenzierte Betrachtung innerhalb der Altersgruppe der Jugendlichen in allen diesen Studien unterblieben ist.
Generell aber ist zu erwarten, dass die älteren Jugendliche in der Sekundarstufe II den Prozessen der Globalisierung tendenziell positiver gegenüber eingestellt sind, da sie die positiven Einflüsse der globalisierten Jugendkultur wie z.B. das Warenangebot, das Internet, die Reiseoptionen etc. eigenständiger und umfassender nutzen können als die jüngeren Schüler (vgl. ROTH 2002, S. 2ff).

Politisches Interesse
Das Trendbarometer Globalisierung (vgl. IPSOS 2005) zeigt, dass erwachsene Probanden, die sich stark oder sehr stark für die Thematik interessieren, tendenziell häufiger die positiven Einflüsse der Globalisierung betonen, während die Befragten, die wenig über globale Interdependenzen informiert sind, oftmals eine Skepsis an den Tag legen. Demzufolge ist zu unterstellen, dass Jugendliche, die regelmäßig das gesellschafts- und wirtschaftspolitische Geschehen in der Medienlandschaft verfolgen, eine positivere Globalisierungseinstellung offenbaren.

Soziales Milieu
In der Altersgruppe der 12 bis 25 Jährigen, die im Rahmen der 14. Shell-Studie (2003) befragt wurden, zeigt sich, dass arbeitslose Probanden überproportional auf Nachteile im Bezug auf die Globalisierung hinweisen. Beim Trendbarometer Globalisierung beurteilen diejenigen Erwachsenen, die über ein hohes Haushaltsnettoeinkommen (> 2500 Euro) verfügen, deutlich häufiger die Globalisierung für Deutschland vorteilhaft (32 %) als die unteren Einkommensgruppen mit weniger als 1250 Euro (11 %). Demzufolge kann im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung die Mutmaßung geäußert werden, dass Jugendliche, die einem schwächeren sozialen Milieu entspringen, eine weniger positive Einstellung der Globalisierung gegenüber aufbringen.

Ausländerkontakt
Über die Wirkung des Kontakts mit Ausländer in Bezug auf die Globalisierungseinstellung finden sich in den hier skizzierten empirischen Untersuchungen keine Hinweise. Jedoch lassen geographiedidaktische Untersuchungen im Rahmen beispielsweise der Internationalen Erziehung (HAUBRICH & SCHILLER 1997) oder der Reiseerziehung (HEMMER 1996) darauf schließen, dass zunehmende Intensität sich positiv auf die Einstellung gegenüber den weltweiten Interdependenzen auswirkt.
Zusammenfassend ist somit folgende Hypothese zu formulieren:

Hypothese 3

Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung wird insbesondere durch die Einflussfaktoren Alter und Schulform sowie politisches Interesse, Ausländerkontakt und soziales Milieu bedingt.

UH 3.1: Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, begegnen der Globalisierung mit einer größeren Skepsis als Gymnasiasten.

UH 3.2: Jungen weisen eine positivere Einstellung zur Globalisierung auf als Mädchen.

UH 3.3: Mit zunehmendem Alter wächst die Zustimmung zur Globalisierung.

UH 3.4: Schüler mit einem hohen politischen Interesse weisen eine positivere Einstellung zur Globalisierung auf als ihre politisch uninteressierten Pendants.

UH 3.5: Jugendliche, die einem sozial schwächeren Milieu entspringen, stehen der Globalisierung tendenziell ablehnender gegenüber.

UH 3.6: Jugendliche, die einen engen Kontakt zu Menschen anderer Nationen pflegen, bejahen den Prozess der Globalisierung stärker, als diejenigen, die über wenige persönliche Beziehungen dieser Art verfügen.

Typen der Globalisierungseinstellung

Die Breite und Intensität, die der Diskurs über die Globalisierung in der Gesellschaft eingenommen hat, spiegeln sich in der Flut von Publikationen in der jüngsten Zeit wider. Jugendliche nehmen in dieser Auseinandersetzung eine besondere Stellung ein. Auf der einen Seite treten sie häufig als Avantgarde von Globalisierungsprozessen in Erscheinung. Als Produzenten und Konsumenten sind sie zwar nicht die ressourcenstärkste, aber vermutlich die innovativste, flexibelste und mobilste Gruppe, die eine weltweite Vernetzung mittels Internetnutzung, Auslandsaufenthalten, Kleidungs- und Konsumstile etc. vorantreibt. Auf der anderen Seite ist der hohe Anteil Jugendlicher bei transnationalen Protestmobilisierungen gegen zentrale Akteure der vorherrschenden Globalisierungsprozesse augenfällig. Oftmals treten sie hier – nicht zuletzt auch wegen ihrer Internetkompetenz – als organisatorische Knoten auf. Kosmopolitische Orientierungen, globale Verantwortung, Unbehagen im Wohlstand, moralische Sensibilität für Globalisierungsfolgen und Solidarität mit den Globalisierungsopfern in der Peripherie gehören zu den hervorstechenden normativen Orientierungen dieser Jugendszenen, die transnational in verschiedenen Netzwerken kooperieren (vgl. ROTH 2002, S. 2ff).

In der angloamerikanischen Medienlandschaft (TIME EUROPE MAGAZINE/31. Januar 2005, THE GUARDIAN/03.Februar 2005, THE TIMES/05. Mai 2006) werden die beiden Lager der Globalisierungsbefürworter und der Globalisierungskritiker in Anlehnung an das jährlich stattfindende Treffen des Weltwirtschaftsforums in der Schweiz und die Proteste gegen die Ministerrunde der Welthandelsorganisation 1999 in den Vereinigten Staaten mit den Synonymen „Davos Man“ und „Seattle Man“ laienhaft typisiert.[12] Es ist zu vermuten, dass sich diese beiden Gruppen auch im Rahmen einer empirisch begründeten Typenbildung unter den Jugendlichen wieder finden.

Hypothese 4

Im Hinblick auf die Einstellung zur Globalisierung lassen sich nach dem Grad der Zustimmung beziehungsweise Ablehnung innerhalb der Gruppe der Jugendlichen unterschiedliche Typen empirisch abgrenzen.[13]

[12] Der Ausdruck „Davos Man“ wurde ursprünglich vom Politologen Huntington in einem Essay zur Denationalisierung der amerikanischen Elite geprägt, der Ökonom Krugman setzte diesem den „Seattle Man“ entgegen. Die Begriffe sind von den beiden Autoren ursprünglich ein wenig anders akzentuiert worden. HUNTINGTON (2000) beschreibt den Davos Menschen als eine Gruppe, “which have little need for national loyality, view national boundaries as obstacles that thankfully are vanishing, an see national goverments as residues form the past whose only useful function is to facilitate the élite´s global operations.” KRUGMAN (2000) charakterisiert den Seattle Menschen despektierlich: „For there is another kind of person – Seattle Man? – who is passionately committed to a simpler view, without any ambiguities. Seattle Man believes that globalization is purely and simply a way for capitalists to expoit the world´s workers. He contrasts the wealth and privilege of global movers and shakers with the poverty of sweatshops workers, and gets angry if you try to suggest that those sweatshops are better than the alternative (let alone that they migt, as in South Korea, be the first step on the way to first-world living standards). Seattle Man, in short, does not believe that most of the world is still poor because development is hard to do; he is looking for villains. And in place like Davos he has found putative villains who might have been chosen by Central Casting.

[13] Die Typenbildung ist ein strukturentdeckendes Auswertungsverfahren und somit von ihrer Intention her eher hypothesengenerierend denn hypothesenüberprüfend (vgl. KLUGE 1999, S. 9). Da im Rahmen dieser Analyseform interpretative Spielräume durch den Auswerter vorhanden sind, besteht die Gefahr der auf ein bestimmtes Ergebnis unbewusst zielenden Ein-

Mitdenken der global-immanenten Perspektive

Der Mensch präferiert generell klare Verhältnisse, einfache Orientierungsmuster und eindeutige Regeln und ist somit auf die Reduktion von Komplexität ausgelegt (vgl. HALLITZKY & MOHRS 2005, S. XII). Vielschichtige Situationen erzeugen bei ihm eher eine Verwirrtheit als eine ausgeprägte Handlungsfähigkeit (vgl. BÜHLER 1996, S. 156). Es bereitet dem Einzelnen demnach große Schwierigkeiten, die globalisierte Welt als ein vernetztes System zu erkennen und entsprechend zu agieren. Die Ursache hierfür liegt insbesondere in der Phylogenese des Menschen (vgl. Kapitel 2.2.3). Die evolutive Anpassung und Herausbildung unserer Denkpotenziale erfolgte in räumlichen, zeitlichen und sachlich stark begrenzten Lebenswelten mit noch einfachen, im Wesentlichen nahräumlichen Strukturen und Verflechtungen und augenblicksorientierten Versorgungszwängen und –interessen (vgl. KÖCK 2001, S. 10). Verglichen mit diesen frühen Lebenswelten ist der heutige globalisierte lebensräumliche Erfahrungsbereich für nahezu jedermann komplex strukturiert (vgl. VESTER 2000).

Der Umgang mit Komplexität in globaler Perspektive kann jedoch gelernt werden, indem die Eigenkomplexität erhöht wird. Der „Objektkomplexität“ kann somit durch eine Erhöhung der „Subjektkomplexität“ begegnet werden, um die „Diskrepanzkomplexität“, die bestehende und durch Lehr-/Lernprozesse zu behebende Differenz zwischen Objekt- und Subjektkomplexität, zu verringern (vgl. KÖCK 1999, S. 83). Globale Lernfähigkeit bedeutet, die formale Fähigkeit des Lernens nicht nur reflexiv auf sich selbst anwenden zu können (Lernen des Lernens), sondern auch Beliebiges in den Kontext seiner globalen Bezüge zu stellen (vgl. TREML 1998, S. 12). Dieses Mitdenken der globalen Perspektive von Sachlagen muss stetig geübt werden. Da dies bislang im Geographieunterricht nur punktuell an ausgewählten Themenbereichen geschieht, ist zu vermuten, dass sich die Wahrnehmung der globalen Perspektive auf Seiten der Jugendlichen auch nur auf diese Themen beschränkt.

Hypothese 5
Jugendliche denken bei Themen, die im Geographieunterricht in weltweiten Kontexten vermittelt wurden, die globale Perspektive mit, übertragen diese räumliche Sichtweise jedoch nicht generell auf neue inhaltliche Sachlagen.

flussnahme. Diesen Umstand Rechnung tragend, wird die Hypothese sehr zurückhaltend und allgemein formuliert.

4 Material und Methode

„Even after years of experience, no expert can write a perfect questionnaire at the drawing table."

Sudman & Bradburn (1982)

4.1 Konzeption des Messinstruments

Da die Replikation eines Messinstruments beziehungsweise einzelner Fragebogenkomponenten nach eingehender Literatur-, Internet- und Datenbankrecherchen (u.a. *national:* GESIS, FIS BILDUNG, IBZ, ZBBS - *international:* ERIC, GOOGLE SCHOLAR, SCOPUS, PCI, WEB OF SCIENCE, EDUCATION INDEX) nicht möglich ist, musste ein eigener Fragebogen (vgl. Anhang I) konzipiert und messtheoretisch auf seine Verwendbarkeit hin überprüft werden.

Der Fragebogen soll in Anlehnung an die Zielsetzung der Untersuchung…

- die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung erfassen und eine diesbezügliche Typenbildung ermöglichen,
- die definitorische Bandbreite der Terminologie „Globalisierung" auf Seiten der Jugendlichen ermitteln und
- das Mitdenken der global-immanenten Perspektiven bei unterschiedlichen Sachlagen durch die Jugendlichen erheben,

sowie…
- den Gegenstandsbereich der Globalisierung in einer möglichst großen Bandbreite widerspiegeln,
- Ergebnisse unabhängig von der terminologischen Unschärfe des Begriffs „Globalisierung" liefern,
- inhaltlich an die globalisierte Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpfen,
- ausgewählte Merkmale der Probanden im Hinblick auf die Person, das familiäre Umfeld, das gesellschaftspolitische Interesse und den Kontakt zu Ausländern erfassen,
- dem kognitiv-verbalen Niveau der Probanden angemessen und damit gleichermaßen in den Sekundarstufen I und II wie auch in Hauptschulen und Gymnasien einsetzbar sein und
- den Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Reliabilität und Validität) standhalten.

4.1.1 Formulierung der Items

In Korrespondenz zu den oben formulierten drei zentralen Anforderungen umfasst das Messinstrument Items zu den Inhaltsbereichen „Einstellung zur Globalisierung", „Terminologie Globalisierung" und „Mitdenken global-immanenter Perspektiven alltäglicher Sachlagen".

Einstellung zur Globalisierung (Items 3 – 26 und 27 – 43)

Den Hauptteil des Fragebogens bilden die Items zur Einstellungsmessung. Als Orientierungsraster zur Formulierung wurde eine Matrix aus den Grundzügen des Einstellungskonstruktes nach ROSENBERG und HOVLAND (1960, vgl. Kapitel 2.1) und den vier Dimensionen der Glo-

balisierung in Anlehnung an die SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (1997) bzw. FUCHS (1998b, vgl. Kapitel 2.2.1.1) gebildet. Für jedes der zwölf Felder wurden jeweils fünf Statements in Bezug auf die Globalisierung formuliert[17], die der Zustimmung oder Ablehnung bedurften (vgl. Tabelle 9). So lautete beispielsweise ein Items aus dem Matrixfeld *Umwelt/Sicherheit - kognitive Subskala* „Die meisten weltweiten Gefahren (Klimaerwärmung, Flüchtlinge,…) lassen sich mit wenigen Maßnahmen in Deutschland entscheidend verringern" (Item 15). Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen des Modells der SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (Ökonomie, Gesellschaft, Umwelt/Sicherheit, Kommunikation) wurde sichergestellt, dass der Prozess der Globalisierung im Messinstrument multiperspektivisch abgebildet und nicht, wie bei vielen in Kapitel 2.2.2 dargestellten empirischen Erhebungen, inhaltlich unzulässig auf ökonomische Belange verkürzt wurde.

Dimensionen der Einstellung (ROSENBERG & HOVLAND 1960)		**Dimensionen der Globalisierung (SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN 1997)**			
		Ökonomie	**Gesellschaft**	**Sicherheit/ Umwelt**	**Kommunikation**
	Kognitive Subskala	13 24 26 (36)	7 18 (21) (33)	10 (23) 30 40 42	(5) 15 (39)
	Affektive Subskala	(8) 19 43	6 25 (34)	14 20 32	12 29 37
	Konative Subskala	16 28 38	(11) 35 41	4 22 31	3 9 (17)

Tabelle 9: Die Aufteilung der Items der Hauptstudie auf die zwölf Matrixfelder

Die Zahlen entsprechen der Fragenummer im Messinstrument (vgl. Anhang I). Die mit einer Klammer versehenen Items wurden im Rahmen der Reliabilitätsberechnung aussortiert (vgl. Kapitel 3.4.2) und fanden bei der Berechnung der Subskalen keine Berücksichtigung.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung eines jeden Items wurde als weitere Konsequenz aus den angeführten Studien auf die Begrifflichkeit *Globalisierung* aufgrund der terminologischen Unschärfe und der teilweise existenten stereotypischen Belastung[18] bewusst verzichtet, um zu valideren Ergebnissen zu gelangen.

[17] Zu Beginn der Pretestphase standen damit insgesamt sechzig Items zur Verfügung, die im Verlauf der Vorstudien und der Reliabilitätsberechnungen in der Hauptstudie auf 30 reduziert wurden.

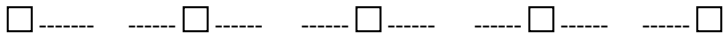
[18] Nach einer Erhebung des ALLENSBACHER INSTITUTS FÜR DEMOSKOPIE (IWD 2000, S. 2) ist das Wort „Globalisierung" einer Mehrheit der Bevölkerung unsympathisch. Nur Begriffe wie Kapitalismus, Rationalisierung, Planwirtschaft und Klassenkampf wecken noch größere Antipathien.

Zudem wurde darauf geachtet, dass eine Verknüpfung zwischen einer persönlichen Sachlage des Probanden und anderen Regionen der Welt (Item 4 *„Ich diskutiere mit meinen Eltern oder Freunden über die Probleme der weltweiten Umweltzerstörung“*) respektive eine Verknüpfung von Deutschland und der Welt (Item 23 *„In Deutschland ist die Gefahr des weltweiten Terrors in den letzten Jahren gestiegen“*) implizit war. Es fanden demgemäß keine Aussagen im Hinblick auf Beziehungen zweier Regionen außerhalb Deutschlands Berücksichtigung (z.B. zwischen den USA und dem Irak).
Ebenso stellte die zeitliche Dimension ein Formulierungskriterium dar, indem die Itembatterie sowohl die gegenwärtige Lebenssituation der Jugendlichen (Item 16 *„Ich achte beim Kauf eines Turnschuhs darauf, unter welchen Arbeitsbedingungen er im Herkunftsland hergestellt wurde“*) als auch mögliche zukünftige Entwicklungen in ihrer Biographie (Item 19 *„Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich später einmal ein Praktikum bei einer Firma im Ausland machen kann“*) repräsentieren sollte.
Ein weiteres Kennzeichen war die angestrebte Ausgewogenheit zwischen Chancen (z.B. Zunahme internationaler Kontakte mit Gleichaltrigen im Internet) und Risiken der Globalisierung (z.B. Verlagerung von Arbeitsplätzen) sowie bei der konativen Dimension zwischen low-cost und high-cost Items, um nicht durch die Auswahl der Statements einen übergebührlichen Einfluss zu nehmen.
Bei der sprachlichen Ausgestaltung der Items fanden sowohl die Anforderungen zur Formulierung von Feststellungen in Fragebögen als auch die Anforderungen der Theorie der Einstellung an die Einstellungsmessung Berücksichtigung (vgl. Tabelle 10).

Anforderungen zur Formulierung von Feststellungen in Fragebögen	**Anforderungen der Theorie der Einstellung an die Einstellungsmessung**
- Kurz, verständlich und hinreichend präzise - Keine Subkultur- oder Dialektformulierungen - Keine doppelten Verneinungen - disjunkte, erschöpfende und präzise Antwortkategorien - Vorsicht bei stark wertbesetzten Begriffen (Freiheit, Gerechtigkeit,…) - Keine mehrdimensionalen Fragen - Keine indirekten Fragen - Keine Suggestivfragen - Keine Überforderung oder Übersimplifikation - Unterschiedliche Polung	- Vollständige Repräsentation des Systems der Einstellung und Beschreibung aller auftretenden Einstellungsausprägungen - Anpassung des kognitiv-verbalen Niveaus der Probandengruppe zwecks Ausschluss von Über-/ Unterforderung - Eindeutigkeit der Indikatoren - Berücksichtigung sowohl positiver als auch negativer Inhalte bezüglich des Einstellungsobjekts - Erfassung aller drei Komponenten der Einstellung (affektive, kognitive und aktionale) in ihrer Valenz und Differenziertheit

Tabelle 10: Die Anforderungen zur Formulierung von Feststellungen in Fragebögen (DIEKMANN 2004, S. 410ff) sowie die Anforderungen der Theorie der Einstellung an die Einstellungsmessung (WAKENHUT 1974, S. 26)

Um eine Akquieszenz (Zustimmungstendenz) zu vermeiden, wurde bei rund der Hälfte aller Items die Richtung der Statement-Formulierung gewechselt (vgl. Tabelle 13, 14 & 15), so dass nicht jeweils eine zustimmende Antwort auch gleichbedeutend mit einer starken Ausprägung der gemessenen Einstellung war (vgl. MUMMENDAY 1995, S. 146ff). Als Antwortkategorie diente eine in der Einstellungsforschung übliche LIKERT-ähnliche Skala.



trifft zu | trifft eher zu | teils / teils | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu

Die Skalenpunkte wurden eindimensional und äquidistant verbalisiert, da der Umgang mit dem metrischen Äquivalent (5 – 4 – 3 – 2 – 1) Jugendliche durch die Analogien bezüglich des Schulnotensystems verwirren könnte. Infolgedessen handelte es sich im strengen Sinne um ein Ordinalskalenniveau. BÜHL (1996, S. 2) weist jedoch darauf hin, dass in einem solchen Fall durchaus von einem „metrisierten" Skalenniveau gesprochen werden kann, welches Mittelwertsberechnungen zulässt.

Terminologie Globalisierung (Item 44)

Um die definitorische Bandbreite auf Seiten der Jugendlichen zu erfassen, werden die Probanden im Rahmen des Items 44 dazu aufgefordert, den Ausdruck Globalisierung aus ihrer persönlichen Sicht zu erläutern (Item 44: „*Erkläre, was aus deiner Sicht das Wort „Globalisierung" meint:…*"). Zur Reduktion der Hemmschwelle vor der Entwicklung einer eigenen Definition und damit zur Steigerung der Bereitschaft zu einer umfassenden Beantwortung dieser offenen Fragestellung, wird in einem vorgeschobenen Text darauf hingewiesen, dass dieser Begriff generell von vielen Menschen sehr unterschiedlich verstanden wird.[19]

Mitdenken global-immanenter Perspektiven alltäglicher Sachlagen (Item 2)

Mit Hilfe des Items 2 in Form zweier Zeitungsüberschriften soll herausgefunden werden, ob Jugendliche generell die „global-räumliche" Komplexität mitdenken. Es wird untersucht, ob die Probanden bei alltäglichen Sachlagen auch die hieraus erwachsenen Konsequenzen in anderen Teilen der Welt berücksichtigen oder sich ihre Ausführungen ausschließlich auf den „Nahbereich" Deutschland beziehen? Die beiden angeführten Schlagzeilen entstammen der Süddeutschen zeitung vom 29. Januar 2004 beziehungsweise vom 18. Juni 2004. Bei ihrer Auswahl wurde darauf geachtet, dass der eine Titel mit dem Kaffeewelthandel eine der überwiegenden Probandenzahl aus dem Unterricht wohl bekannte globale Thematik aufgreift („Der Preis für Kaffeebohnen ist in diesem Jahr so niedrig wie seit 100 Jahren nicht mehr")20, während sich der andere mit der Verlagerung von Industriearbeitsplätzen aufgrund zu hoher Lohnkosten in die neuen EU-Mitgliedsstaaten einem aktuellen Phänomen zuwendet, dass bislang nur begrenzt Eingang in den Geographieunterricht gefunden hat und stärker

[19] Flankiert wird diese Aufgabenstellung durch drei zusätzliche Items (45 – 47). Sie stellen jedoch keinen Bestandteil der vorliegenden Studie dar, sondern sind Elemente eines weiteren Forschungsprojekts des Autors, dass sich die landesweite Distribution des Messinstruments zu nutze gemacht hat.

[20] Doppeljahrgangsstufe 7/8 (Gymnasium): Themenfeld I - Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen (vgl. MSWF 1993)
Jahrgangsstufe 11 (Gymnasium): Kursthema - Weltweite Verflechtungen in ihrer Bedeutung für regionale Prozesse (MSWF 1999)
Doppeljahrgangsstufe 7/8 (Hauptschule): Erschließung und Inwertsetzung von Räumen – Raumanbindung Tropen (MSWF 1989)

durch den medialen Diskurs vermittelt wird (*„Die Firma Siemens verlagert ihre Produktion von Handys nach Ungarn“).* Die Aufgabenstellung in Form einer Kommentierung ist bewusst sehr allgemein gehalten (*„Schreibe auf, was Dir zu diesen Zeitungsüberschriften einfällt:…“*), um den Jugendlichen in keine Richtung zu beeinflussen und spontane Äußerungen zu erlangen.

4.1.2 Aufbau des Fragebogens

Die Motivation eines Probanden zur Bearbeitung eines Fragebogens hängt, neben der Länge des Messinstruments, insbesondere von der subjektiv empfundenen Bedeutsamkeit der Untersuchung ab (vgl. WELLENREUTHER 1982, S. 174). Daher wird der Proband zu Beginn des Messinstruments in Form eines kurzen Eingangsstatements auf die Ziele der Untersuchung und die Bedeutung seiner Mitarbeit im Rahmen eines Forschungsprojekts hingewiesen.
Die weitere Konzeption des Frageteils orientiert sich in Bezug auf die Dramaturgie an den Empfehlungen von KREUTZ & FISCHER (1974) und FUCHS & LAMNECK (1990). Sie zielt darauf ab, mittels eines inszenierten Spannungsbogens die Antwortbereitschaft der Interviewten möglichst lange aufrechtzuerhalten und somit die Auskunftsfähigkeit des Messinstruments zu optimieren. Ein Spannungsbogen wird durch einzelne Frageblöcke erzeugt, innerhalb derer und zwischen denen die Belastungskurve für den Befragten ansteigt und die zwecks Entlastung durch Eisbrecher- und Überleitungsfragen unterteilt werden (vgl. Abbildung 15).

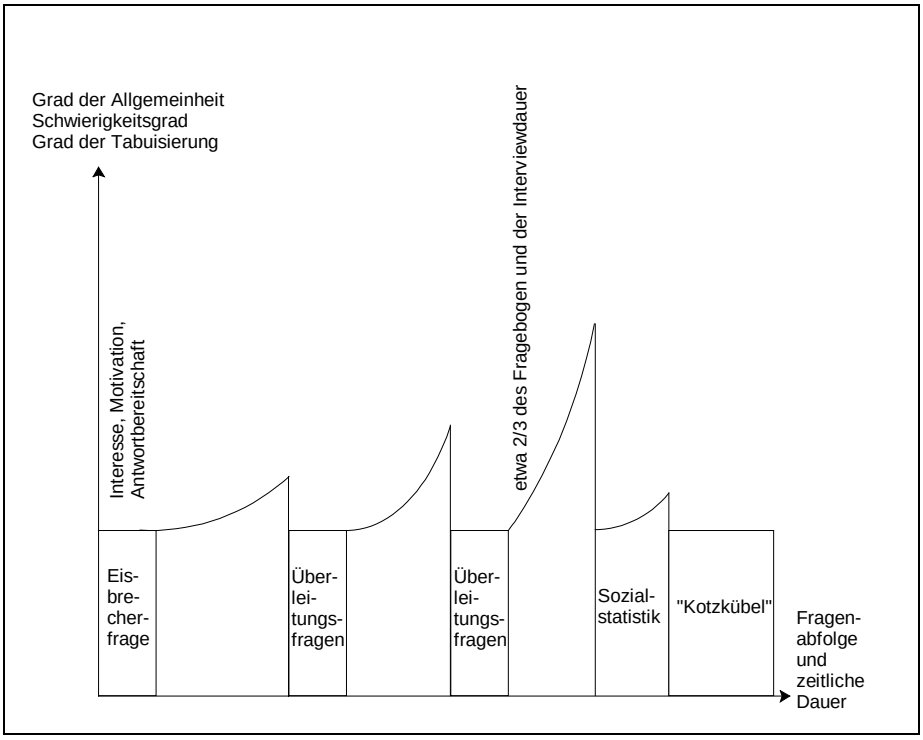


Abbildung 15: Das idealtypisches Modell eines Fragebogenaufbaus (aus: FUCHS & LAMNEK 1990, S. 102)

Der Fragebogen der vorliegenden Untersuchung setzt sich aus drei zentralen Inhaltsbereichen sowie der ergänzenden Sozialstatistik zusammen. Den Hauptteil bildet die Itembatterie der Einstellungsdimension. Diese unterteilt sich in zwei assoziative Blöcke (Items 3 – 26 und Items 28 – 43), von denen der zweite Abschnitt von geringerem Umfang ist, um dem Nachlassen der Motivation entgegenzuwirken. Innerhalb eines jeden Blocks sowie auch zwischen ihnen nimmt das inhaltliche Anspruchsniveau, welches sich am Schwierigkeitsindex der Pilotstudien orientiert, zu. Unterteilt werden die beiden Abschnitte durch das Item 27, welches eine abweichende Antwortskala aufweist. Durch diese Differenzierung wird die ausgiebige Reihe der Einstellungsfragen aufgebrochen und die Gefahr des Eintritts des Probanden in ein oberflächliches Response-Set (Skalenmuster/„Lottozahleneffekt“) reduziert (vgl. ROST 1996, S. 86f).
Dem zentralen Bereich der Einstellungsmessung voran steht das Item, in dem die Probanden aufgefordert werden, die zwei ausgewählten Zeitungsschlagzeilen zu kommentieren (Item 2). Im Hinblick auf die idealtypische Fragebogendramaturgie kann die Positionierung dieses offenen Fragetyps mit erhöhtem Anspruchsniveau am Anfang des Messinstruments als eher kontraproduktiv gesehen werden. Dass dieser Abschnitt trotzdem zu Beginn des Messinstruments verweilte, liegt in möglichen Kontexteffekten begründet. Es ist anzunehmen, dass die Itembatterie zum Einstellungskonstrukt die Probanden in Bezug auf die Stellungnahme beeinflussen könnte (vgl. BORTZ 2002, S. 251). Um einer Demotivation und einem möglichen Abbruchverhalten entgegenzuwirken, wurde dem Abschnitt mit Item 1 eine Eisbrecherfrage vorangestellt. Dieses Item dient der Motivationssteigerung, dem Abbau von Unsicherheiten über das kognitive Niveau des Fragebogens sowie der Reduktion des gegebenenfalls aufgrund zu persönlicher Fragen vorhandenen Misstrauens gegenüber der Befragung (vgl. KIRSCHHOFER-BOZENHARDT & KAPLITZA 1982, S. 94).
Der dritte Part des Messinstruments behandelt die Terminologie Globalisierung. Angebunden wird dieser Part durch einen Überleitungstext mit motivatonalem Charakter. Durch das implizite Lob soll der Schüler angehalten werden, weiterhin dem Fragebogen die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Aufgrund des erhöhten Schwierigkeitsgrads - im Rahmen des Pretest-Verfahrens konnte ein Teil der Probanden mit der Begrifflichkeit nur bedingt etwas anfangen - wurde der Block im hinteren Bereich positioniert. Da die Terminologie Globalisierung bis zu diesem Zeitpunkt im Messinstrument noch keine Verwendung findet und der Prozess nur indirekt über Indikatoren abgefragt wird, können einflussreiche Kontexteffekte ausgeschlossen werden.
Am Ende des Fragebogens findet sich, erneut mittels eines motivierenden Überleitungstexts verknüpft, die Sozialdemographie, die grundsätzlich einen hohen Grad der Tabuisierung aufweist. Auf ein Feedbackfeld („Kotzkübel“), bei dem der Proband generell zu der Untersuchung Stellung nehmen kann, wurde in Anbetracht der Länge des Fragebogens verzichtet.

4.2 Pretestverfahren

In der methodologischen Literatur existieren zur Konstruktion von Fragen sowohl eine Reihe von ad-hoc-Regeln, Rezepten und Empfehlungen als auch etliche experimentell gewonnene Ergebnisse über die Auswirkungen unterschiedlicher Frageformulierungen. Jedoch erweisen sich die vorhandenen Informationen in der Praxis lediglich als hilfreich, wenn es darum geht, grobe Fehler zu vermeiden. Daher wurde das Messinstrument vor seinem endgültigen Einsatz einem intensiven und systematischen empirischen Evaluationsverfahren unterzogen.
Aufgrund der sehr heterogenen Probandenstruktur dieser Studie, zusammengesetzt sowohl aus Hauptschülern der Jahrgangsstufe 7 als auch aus Vertretern der gymnasialen Oberstufe, bestand bei der Neuentwicklung des Messinstruments insbesondere die Gefahr der gleichzeitigen intellektuellen Überforderung und Übersimplifikation von unterschiedlichen Teilen der Jugendlichen. Die Grundlage zur Optimierung der Qualität des Fragebogens bildete ein *Zwei-*

Phasen-Pretestings. Das vom ZENTRUM FÜR UMFRAGEN, METHODEN UND ANALYSEN (ZUMA) entwickelte Verfahren (vgl. im folgenden PRÜFER & REXROTH 2000) kombiniert kognitive Techniken und Standard-Pretests miteinander, um in einem ausreichenden Maße Informationen über die Existenz oder das Fehlen zentraler Qualitätsmerkmale sowohl bezüglich einzelner Fragen als auch des gesamten Fragebogens zu liefern. Die kognitiven Techniken, die in jüngerer Zeit aus der interdisziplinären Zusammenarbeit von Kognitionspsychologen und Umfrageforschern entsprungen sind, ermöglichen es, gezielt und systematisch Informationen speziell über das Fragenverständnis seitens der Interviewten zu sammeln. Demgegenüber ist der Standard-Pretest in der Lage, über wichtige Qualitätsmerkmale des Fragebogens, wie z.B. den Ablauf der Befragung unter realen Feldbedingungen, Auskunft zu geben (vgl. Tabelle 12).

4.2.1 Phase der Standard-Pretests

Die Stärken des Standard-Pretests, einer *passiven* Strategie, bei dem der Interviewer die Rolle des „Beobachters“ einnimmt, liegen im Vergleich zu den aktiven kognitiven Methoden weniger im Bereich der Überprüfung des Verständnisses von Fragen, als vielmehr in der Identifizierung von Problemen, die mit dem Ablauf der gesamten Untersuchung unter realen Feldbedingungen zu tun haben (vgl. PORST 1998). Dies können sowohl Probleme auf Seiten der Interviewer bzw. Supervisoren (z.B. Unklarheiten bei Vorgabekategorien, Anweisungen,…) als auch Schwierigkeiten bei den Probanden sein (z.B. Nachlassen der Konzentration, geringe Antwortbereitschaft,…). Zudem ermöglicht er die Prüfung von Itembatterien zum Beispiel mit Itemkonsistenzanalysen. Und letztendlich kann mittels des Standard-Pretests verlässlich der zeitliche Umfang einer Befragung überprüft werden (Gesamtdauer, Dauer von Fragebogensegmenten,…), da er unter den Rahmenbedingungen der Hauptstudie stattfindet (vgl. DIEKMANN 2003, S. 415f).
Abweichend vom Verfahrensverlauf des Zwei-Phasen-Pretesting des ZUMA´s wurde in der Untersuchung beim Standard-Pretest nach CONVERSE & PRESSER (1986, S. 65ff) zwischen einem Entwicklungs-Pretest im Vorfeld und einem Abschluss-Pretest im Anschluss an die kognitiven Techniken unterschieden (vgl. Abbildung 16).

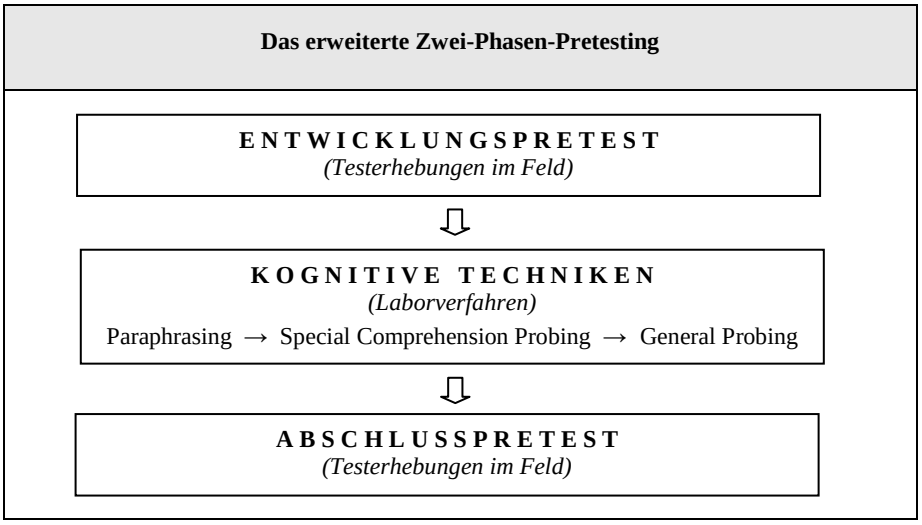


Abbildung 16: Das Ablaufschema des erweiterten Zwei-Phasen-Pretestings im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Der Entwicklungs-Pretest stand am Beginn der Konstruktion des Messinstruments und war stark explorativ angelegt, da die Sammlung von Vorerfahrungen aufgrund fehlender Fragebogenentwürfe in der Fachliteratur unabdingbar war. Auf seiner Grundlage fand eine weitreichende Modifikation und Kürzung statt, mit der in der Phase der kognitiven Techniken gearbeitet wurde. Der Abschluss-Pretest im Anschluss an die Evaluationsinterviews, der der Zielsetzung des Standard-Pretest des ZUMA-Verfahrens entspricht, bedingte nur noch marginale Korrekturen im Hinblick auf eine Kürzung und Änderung des Druckbildes.

Beide Pretests fanden an Münsteraner Gymnasien und Hauptschulen in Anwesenheit des Untersuchungsleiters statt und umfassten jeweils zwei Lerngruppen der Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf. Mit der Auswahl der Probanden und einer Stichprobengröße von n = 133 bzw. n = 121 fanden die Empfehlungen MUMMENDEYS (1987, S. 72) nach einer der Hauptstudie analogen Probandenstruktur und einer Anzahl von mehr als 100 Befragten Berücksichtigung. Im Gegensatz zu den kognitiven Techniken handelte es sich um einen *undeclared pretest* (CONVERSE & PRESSER 1986), da die Probanden über den Testcharakter des Verfahrens nicht informiert wurden.

4.2.2 Phase der kognitiven Techniken

Kognitive Techniken werden insbesondere zur Überprüfung des Fragenverständnisses eingesetzt, d.h. es wird getestet, wie Probanden Begrifflichkeiten und Formulierungen verstehen und aufgrund welcher Überlegungen die Antworten zustande kommen. Die kognitiven Techniken werden als *aktive* Techniken bezeichnet, da die Probanden unabhängig von ihren Antwortreaktionen gezielt zu Erklärungen, Begründungen oder einer Offenlegung von Gedankengängen aufgefordert werden. Sie decken dadurch verlässlicher Formulierungsdefizite und somit Verständnisprobleme bei Fragen auf als der Standard-Pretest. Die vier kognitiven Techniken, die beim Testen von Survey-Fragen am häufigsten Einsatz finden, sind das Think Aloud, das Confidence Rating, das Paraphrasing und das Probing (vgl. Tabelle 11).

Kognitive Techniken bei Survey-Fragen	
Think Aloud	Proband wird angehalten, bei der Beantwortung der Fragestellungen laut zu denken, d.h. alle Gedankengänge, die zur Antwort führen, zu verbalisieren. *Concurrent Think Aloud* Proband wird nach der Beantwortung der Frage dazu aufgefordert, rückblickend seine Überlegungen zu artikulieren. *Retrospective Think Aloud*
Confidence Rating	Proband bewertet nach der eigentlichen Antwort den Grad der Verlässlichkeit seiner Antwort anhand einer vom Interviewer vorgegebenen Skala.
Paraphrasing	Proband wird nach Beantwortung der Frage aufgefordert, den Fragetext in seinen eigenen Worten wiederzugeben.
Probing	Proband erklärt bestimmte Aspekte oder Begriffe einer Fragestellung. *Special Comprehension Probing* Proband beschreibt den Vorgang der Informationsbeschaffung. *Information Retrieval Probing*

Tabelle 11: Die häufigsten kognitiven Techniken bei Survey-Fragen (aus: PRÜFER & REXROTH 2000, S. 7f)

Die Überprüfung des Messinstruments mittels kognitiver Techniken wurde in Form von qualitativen Evaluationsinterviews zum einen an einer Münsteraner Hauptschule mit jeweils vier Schülern der Jahrgangsstufen 7 und 9 unter dem besonderen Gesichtspunkt einer möglichen intellektuellen Überforderung, zum anderen an einem Gymnasium mit sechs Schülern des Jahrgangs 12 in Bezug auf eine Übersimplifikation durchgeführt. Die auf Tonband aufgezeichneten Einzelinterviews umfassten eine Zeitspanne von jeweils 90 Minuten. Zu Beginn eines jeden Gesprächs wurde der Proband über den spezifischen Charakter des Interviews aufgeklärt und mit der damit verbundenen speziellen Rolle als Mithelfender bei der Entwicklung und Optimierung des Messinstruments (*participating pretest*) vertraut gemacht (vgl. KURZ u.a. 1999, S. 87).
Die Gespräche beinhalteten eine Kombination verschiedener Verfahren: Die Probanden wurden, nachdem sie die Frage laut vorgelesen hatten, in einem ersten Schritt aufgefordert, die Fragestellung mit ihren eigenen Worten wiederzugeben (*Paraphrasing*). In Folge dieses Verfahrens wurden einige missverständliche Formulierungen korrigiert, bei denen die Intention des Autors und das Verständnis der Frage durch den Proband divergierten. Beispielsweise begriffen mehrere Probanden den Begriff *Energie* im Gegensatz zur Intention des Fragebogenkonstrukteurs als Umschreibung für den Kalorienverbrauch *(„Es ist doch klar, dass die Menschen in den Industrieländern mehr Energie verbrauchen als die armen Leute in Afrika. In einer Fabrik zu arbeiten ist ja viel anstrengender als, was weiß ich, Schafe hüten.*"), so dass in der Hauptstudie der Terminus mit einer in Klammern gesetzten Erklärung (*Strom*) versehen wurde.

Insbesondere den jüngeren Schülern bereitete jedoch die Umformulierung der Fragstellungen teilweise Schwierigkeiten. Häufig wurde der Formulierung im Fragebogen lediglich der Halbsatz *„Die Frage meint, dass…*" vorangestellt, ohne anschließend eigene Worte für die Inhalte zu finden. Daher schloss sich dem Paraphrasing ein *Special Comprehension Probing* an. Beim Special Comprehension Probing wurde konkret mit Zusatzfragen (*Probes*) die Bedeutung einzelner Begrifflichkeiten wie z.B. *Lebensart* oder *umweltschonende Herstellung* ermittelt. Bei häufig auftretendem Unwissen oder Missdeutungen wurden sie für die Hauptstudie entweder ersetzt (z.B. *Lateinamerika* durch *Südamerika*) oder durch ergänzende in Klammern gesetzte Erklärungen präzisiert (*Rohstoffe (Baumwolle, Erdöl,…)*). Bei den beiden Ausdrücken *Industrieland* und *Entwicklungsland* (z.B. wurde Deutschland häufiger mit der Begründung *„…weil wir Autos entwickeln.*" als ein Entwicklungsland definiert) wurde im Hinblick auf die Gefahr der Übersimplifikation der Oberstufenschüler eine alternative Strategie gefahren. Sie wurden auf einer Overheadfolie definiert und den Fragebogensätzen der Hauptschule im Sinne einer Durchführungsobjektivität zur Auflage in der Klasse beigelegt.
Abschließend fand bei jeder Fragestellung ein *Generel Probing* statt, dass dem Probanden die Möglichkeit einräumte, sich allgemein zu möglichen Verständnisproblemen zu äußern.

++ *Das Verfahren kann systematisch Informationen liefern* + *Das Verfahren kann nur unsystematisch Informationen liefern* - *Das Verfahren kann keine Informationen liefern*	**Evaluations-Interview**	**Standard-Pretest**
Ein Fragebogen muss so konstruiert sein, dass sowohl die Motivation als auch die Konzentration der Befragten, alle fragen korrekt zu beantworten, in keiner Weise beeinträchtigt wird.	-	+
Ein Fragebogen muss so konstruiert sein, dass Interviewer keine Probleme mit dem Ablauf der Erhebung des gesamten Fragebogens haben.	-	++
Eine Frage muss so konstruiert sein, dass sie von allen Befragten im Sinne des Forschers verstanden/interpretiert wird.	++	+
Eine Frage muss so konstruiert sein, dass sie in konsistenter Weise erhoben werden kann.	++	++
Eine Frage muss so konstruiert sein, dass sie in konsistenter Weise vermittelt, welche Art bzw. Form von Antwort verlangt wird.	++	+
Eine Frage muss die zur Beantwortung der Frage nötigen Informationen in ausreichendem Maß besitzen (Ausnahme: Es soll tatsächlich Wissen abgefragt werden).	++	+
Befragte müssen bereit sein, korrekte und valide Antworten zu geben.	++	+
Ein Fragebogen muss so konstruiert sein, dass unerwünschte Einflüsse/Effekte von einzelnen Fragen auf nachfolgende Fragen ausgeschlossen werden (Kontexteffekte/Sukzessionseffekte).	++	+

Tabelle 12: Die Stärken und Schwächen des Evaluationsinterviews und des Standard-Pretests (aus: PRÜFER & REXROTH 2000, S. 18).

4.2.3 Expertenrating

Der durch das Zwei-Phasen-Pretesting optimierte Fragebogen wurde anschließend im Rahmen eines ausführlichen Expertenratings mit mehreren Hochschullehrern und Pädagogen aus der Schulpraxis diskutiert, die das Messinstrument aus unterschiedlicher Perspektive analysierten:
Ausgewählte Experten der Forschungsschwerpunkte Globalisierung / Globales Lernen aus den Bereichen Geographie(-didaktik) und Allgemeine Pädagogik überprüften, inwieweit das Messinstrument das Themenfeld Globalisierung ausreichend repräsentiert.
Ein Experte der Einstellungsmessung analysierte die Operationalisierung des Forschungskonstruktes. Ein Experte der Fragebogenkonstruktion prüfte das Messinstrument im Hinblick auf die Anforderungen der empirischen Sozialforschung. Verschiedene Lehrer der Hauptschule und des Gymnasiums beurteilten die Angemessenheit des sprachlichen Niveaus für die jeweiligen Adressatengruppen sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Fragebogens bezüglich der Lebenswirklichkeit der Schüler.
Das Messinstrument fand in allen vier Gruppen breite Zustimmung und wurde anschließend nur noch im Detail geringfügig verändert.

4.3 Überprüfung der testtheoretischen Brauchbarkeit

Die mehrfache Prüfung des Messinstruments auf seine testtheoretische Brauchbarkeit erfolgte auf der Grundlage der Datensätze des Entwicklungspretests, des Abschlusspretests und der Hauptstudie. Die im Folgenden angeführten Ergebnisse beziehen sich auf den Datensatz der Hauptstudie.

4.3.1 Objektivität

Der Grad der Objektivität bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß die Ergebnisse unabhängig von jeglichen Einflüssen außerhalb der getesteten Person sind, also vom Versuchsleiter, den situationalen Bedingungen, der Art der Auswertung etc. (vgl. ROST 1996 S. 31). Es wird dabei im Hinblick auf die Phasen der Testdurchführung zwischen der Durchführungsobjektivität, der Auswertungsobjektivität und der Interpretationsobjektivität unterschieden (vgl. DIEKMANN 2004, S. 216).
Die *Durchführungsobjektivität* zeigt den Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse von möglichen Variationen während der Testdurchführung (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 8). In der vorliegenden Befragung wurde die Messsituation weitestgehend standardisiert. Die Grundlage der Untersuchung bildete ein selbst-administrierter Fragebogen, bei dem alle Instruktionen zur Verfahrensdurchführung schriftlich formuliert und im Rahmen des ausführlichen Zwei-Phasen-Pretesting auf ihre Verständlichkeit hin überprüft wurden. Weiterhin wurde die Befragungssituation in der Weise normiert, dass die Erhebung jeweils im Klassenverband in einer Schulstunde Geographie unter der Aufsicht des Fachlehrers durchgeführt wurde. Die beiden Termini Industrieland und Entwicklungsland, die einigen Probanden in den Pretestingverfahren Schwierigkeiten bereitet hatten, wurden, um individuellen Begriffsbestimmungen durch den anwesenden Lehrer vorzugreifen, auf einer Overhead-Folie definiert und während der Untersuchung in den Hauptschulen für alle Probanden sichtbar projektiert. Insgesamt dienten all diese Maßnahmen dazu, die soziale Interaktion in einem starken Maß zu reduzieren und infolgedessen die Durchführungsobjektivität zu maximieren.
Die *Auswertungsobjektivität* definiert die numerische und kategoriale Auswertung des registrierten Testverhaltens nach vorgegebenen Regeln (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 8). Diese Form der Objektivität ist insofern gewährleistet, da der Proband bei den Items des Einstellungskonstrukts das Maß seiner Zustimmung oder seiner Ablehnung eines Statements auf einer vorgegebenen Antwortskala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ angeben konnte.
Bei der *Interpretationsobjektivität* soll jeder Auswerter möglichst zur gleichen Beurteilung der Testergebnisse kommen (vgl. BÜHNER 2004, S. 28f). Da es sich bei den Antwortkategorien um ein normiertes Bewertungskontinuum handelte, bei dem jeder Position im Vorhinein ein fester numerischer Werte zugeordnet wurde, blieb die Interpretation ein rein rechnerischer Vorgang und somit unbeeinflussbar und vollkommen objektiv (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 8).

4.3.2 Reliabilität und Homogenität

Unter der Reliabilität wird das Ausmaß der Präzision eines Testinstruments verstanden, mit welcher dieses ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 9). Sie zeigt die Reproduzierbarkeit von Testergebnissen auf, indem sie die Zuverlässigkeit errechnet, mit der bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen dasselbe Messergebnis herauskommt (vgl. ROST 1996, S. 31).
In der Fachliteratur werden vier unterschiedliche methodische Zugänge zur Bestimmung der Reliabilität angeführt (vgl. BÜHNER 2004, S. 177ff). Neben dem Retest (wiederholte Darbie-

tung desselben Tests derselben Stichprobe in einem angemessenen Zeitabstand) und dem Paralleltest (Vorgabe zweier Parallelformen eines Tests derselben Stichprobe) sind dies vor allem die interne Konsistenz und die Testhalbierung.
Bei der internen Konsistenz wird davon ausgegangen, dass ein Test in mehrere äquivalente Teile untergliedert werden kann. Die am häufigsten verwandte Maßzahl zur Bestimmung ist *Cronbachs Alpha* (vgl. AMELANG & ZIELINSKI 2002, S. 157). Bei diesem Reliabilitätskoeffizienten wird der Test in ebenso viele Teile untergliedert, wie Aufgaben vorhanden sind, so dass jedes Item als wiederholter Versuch betrachtet wird, das Skalenmerkmal zu erfassen (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 191). Für die Gesamtskala wurde nach der Reduktion der Itemanzahl auf 30 ein α-Wert von 0,782 errechnet. Der Reliabilitätskoeffizient für die theoretisch ermittelten Subskalen lag für die kognitive Subskala bei α = 0,639, für die affektive Subskala bei α = 0,622 und für die konative Subskala bei α = 0,698 (vgl. Tabellen 13, 14 & 15). Nach LIENERT (1989, S. 246) gelten Werte zwischen 0,60 und 0,80 als zufrieden stellend. Bei stärker explorativ ausgerichteten Studien wie der vorliegenden Untersuchung zieht er die untere Grenze bereits bei 0,5 (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 14).
Die internen Konsistenzanalysen erweisen sich als besonders sinnvoll, wenn homogene Merkmalsbereiche erfasst werden. Die Untersuchung im Hinblick auf die Einstellung zur Globalisierung weist jedoch aufgrund des Gegenstandsbereichs ein weites Themenspektrum auf. Bei einer eher heterogen angelegten Itembatterie besteht die Gefahr, dass der α-Wert aufgrund der Untergliederung des Tests in ebenso viele Teile wie vorhandene Aufgaben die tatsächliche Reliabilität unterschätzt (vgl. BÜHNER 2004, S. 122). Daher wird in einem solchen Fall zusätzlich die vierte Option, die Testhalbierung, empfohlen. Bei der *Split-Half-Methode* nach *Spearman-Brown* wird den Probanden ebenso wie bei der internen Konsistenzanalyse nur einmal das Messinstrument vorgelegt. Anschließend erfolgt eine Aufteilung der Itembatterie in zwei äquivalente Hälften. Diese werden separat ausgewertet und ihre Rohwerte anschließend miteinander korreliert. Der Reliabilitätskoeffizient wird final so aufgewertet, dass er für den ganzen Test Geltung beanspruchen kann (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 180).
Als Aufteilungstechnik wird zwischen Odd-Even (gerade und ungerade Itemnummern), der Aufteilung nach Testzeit, einer zufälligen Aufteilung und den Itemzwillingen unterschieden (vgl. BÜHNER 2004, S. 117). Bei der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Itemzwillingsaufteilung erfolgt die Halbierung aufgrund der Analysedaten. Es wurden Aufgabenpaare erstellt, die der gleichen theoretischen Subskala angehörig waren und sich in Schwierigkeit und Trennschärfe annähernd entsprachen. Von diesen Paaren wurden anschließend per Zufallsverfahren je ein Item einer der beiden Testhälften zugeordnet. Da die Testhälften quasi Paralleltests mit halber Länge darstellen, kann die Testhalbierung auch als Sonderform der Paralleltest-Methode aufgefasst werden.
Bei der Split-Half-Methode nach Spearman-Brown liegt die Reliabilität in allen theoretisch ermittelten Skalen deutlich über den Werten des Alpha von Cronbach. Für die Gesamtskala wird ein Reliabilitätswert von 0,810 ermittelt. Für die kognitive Subskala ergab sich eine Reliabilität nach Spearman-Brown von 0,678, für die affektive von 0,662 und für die konative von 0,736.

Die Items einer theoretisch hergeleiteten Subskala sollten untereinander korrelieren, da sie der Operationalisierung desselben Konstrukts dienen. Die Höhe dieser wechselseitigen Korrelation im Durchschnitt wird Homogenität genannt. Die Homogenitätsmessung korreliert alle Testitems einer Subskala paarweise miteinander (unter Ausschluss der Autokorrelation) und ermittelt ihre mittlere Korrelation (vgl. BORTZ 2002, S. 219). Nach BRIGGS und CHEEK (1986, S. 115) ist eine Skalenhomogenität im Bereich von 0,2 bis 0,4 für Messinstrumente besonders geeignet, da einerseits innerhalb dieses Bereiches eine hinreichende Homogenität gegeben ist, andererseits jedoch die inhaltliche Bandbreite des gemessenen Konstrukts nicht durch übermäßige Redundanz zu stark eingeschränkt wird. Die Homogenitäten der drei theoretischen

Subskalen liegen mit den Werten kognitiv 0,274, affektiv 0,269 und konativ 0,313 allesamt in dieser Spannbreite.

	Kognitive Subskala Cronbachs Alpha = 0,639 Spearman-Brown = 0,678	**Itempolung**
7.	Die amerikanische Lebensart (amerikanische Musik, amerikanisches Essen, amerikanische Kleidung,…) ist bei Jugendlichen in Deutschland wenig beliebt.	-
10.	Deutschland kann die Umweltprobleme besser alleine (ohne die Zusammenarbeit mit anderen Ländern) lösen.	-
13.	In Deutschland werden teilweise Produkte verkauft, die in Entwicklungsländern von Kindern hergestellt wurden.	+
15.	Über das Internet können Jugendliche aus Deutschland inzwischen mit fast allen Menschen in Afrika in Kontakt treten.	-
18.	Jugendliche aus anderen Ländern Europas (z.B. England oder Spanien) hören größtenteils andere Musik als die Jugendlichen aus Deutschland.	-
24.	Kaum eine Firma aus Deutschland verlagert ihre Arbeitsplätze ins billigere Ausland.	-
26.	In Deutschland sind viele Produkte deshalb so teuer, weil viele Länder an der Herstellung beteiligt sind (bei der Jeans kommt z.B. die Baumwolle aus Afrika, die Farbe aus Südamerika,…).	-
30.	Die Zerstörung der tropischen Regenwälder in Südamerika hat langfristig auch Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Menschen in Deutschland.	+
40.	Ein Jugendlicher in einem Entwicklungsland verbraucht ungefähr genauso viele Rohstoffe (Baumwolle, Erdöl,…) wie ein Jugendlicher in Deutschland.	-
42.	Die meisten weltweiten Gefahren (Klimaerwärmung, Flüchtlinge,…) lassen sich mit wenigen Maßnahmen in Deutschland entscheidend verringern.	-

Tabelle 13: Die zehn Items der kognitiven Subskala

	Affektive Subskala Cronbachs Alpha = 0,622 Spearman-Brown = 0,662	**Item-polung**
6.	Es liegt auch in meiner persönlichen Verantwortung, etwas für die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde zu tun.	+
12.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich über das Internet ausländische Jugendliche und ihre Lebensweisen kennen lernen kann.	+
14.	Es liegt auch ein wenig in meiner Verantwortung, dass die tropischen Regenwälder abgeholzt werden.	+
19.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich später einmal ein Praktikum bei einer Firma im Ausland machen kann.	+
20.	Es stört mich nicht, dass wir Menschen in den Industrieländern 80 % der weltweiten Rohstoffe (Erdöl, Kohle,…) verbrauchen.	-
25.	Es beunruhigt mich, dass große Firmen einen immer stärkeren Einfluss auf die Politik in Deutschland haben.	+
29.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich über das Internet viel mehr Informationen aus anderen Teilen der Welt bekommen kann als früher.	+
32.	Es liegt in der Verantwortung der anderen Länder, die Umwelt besser zu schützen. Wir Deutschen tun schon genug für den Umweltschutz.	-
37.	Es stört mich nicht, dass über 90 % der Internetanschlüsse auf der Welt in Industrieländern sind.	-
43.	Es liegt nicht in der Verantwortung der deutschen Firmen, unter welchen Bedingungen ihre Arbeiter in den Fabriken der ärmeren Länder die Produkte herstellen.	-

Tabelle 14: Die zehn Items der affektiven Subskala

Konative Subskala Cronbachs Alpha = 0,698 Spearman-Brown = 0,736		**Item-polung**
3.	Ich schaue mir gerne Fernsehberichte an, die über die Situation von Kindern in Afrika informieren.	+
4.	Ich diskutiere mit meinen Eltern oder Freunden über die Probleme der weltweiten Umweltzerstörung	+
9.	Ich hätte Lust, mit einem ausländischen Jugendlichen über die Probleme in seiner Heimat zu diskutieren.	+
16.	Ich achte beim Kauf eines Turnschuhs darauf, unter welchen Arbeitsbedingungen er im Herkunftsland hergestellt wurde.	+
22.	Ich wäre bereit, in meiner Freizeit an einer Ausstellung mitzuarbeiten, die die Öffentlichkeit über die Auswirkungen der Regenwaldabholzung informiert.	+
28.	Ich achte beim Kauf von Waren nicht darauf, dass auf der Verpackung eine umweltschonende Herstellung im Herkunftsland garantiert wird.	-
31.	Ich habe schon einmal nach einer Katastrophe in einem fremden Land (Erdbeben, Dürre, Überschwemmungen,…) etwas für die Opfer gespendet oder an einer Hilfsaktion teilgenommen.	+
35.	Ich wäre nicht bereit, an einem Schulprojekt zur besseren Verständigung von deutschen und ausländischen Jugendlichen mitzumachen.	-
38.	Ich wäre nicht bereit, 50 Cent mehr für einen Schokoladen-Riegel zu bezahlen, auch wenn sich dadurch die Lebensbedingungen der Kakaopflücker in Südamerika verbessern würden.	-
41.	Ich sehe keine Veranlassung, mich um die Verbesserung der Lebensverhältnisse von Jugendlichen in den Entwicklungsländern zu kümmern.	-

Tabelle 15: Die zehn Items der konativen Subskala

4.3.3 Validität

Unter der Validität (Gültigkeit) eines Messinstruments wird das Ausmaß verstanden, in dem das Messinstrument tatsächlich dasjenige Persönlichkeitsmerkmal misst, das es messen soll (vgl. SCHNELL u.a. 2005, S. 154). Es geht demgemäß um den Grad der Aussagefähigkeit des Testergebnisses bezüglich der Messintention (vgl. ROST 1996, S. 31). In der Literatur wird allgemein nach Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität unterschieden.
Die *Inhaltsvalidität* liegt dann vor, wenn die Operationalisierung in Form der Auswahl der Items die zu messende theoretische Dimension in einem hohen Grad repräsentiert (vgl.

SCHNELL u.a. 2005, S. 155). Ein inhaltsvalides Messinstrument sollte eine möglichst „repräsentative Itemstichprobe“ umfassen (DIEKMANN 2004, S. 224). Nach MICHEL und CONRAD (1982, S. 57) wird die Inhaltsvalidität in der Regel nicht numerisch anhand eines Kennwertes sondern „aufgrund logischer und fachlicher Überlegungen“ bestimmt. Die inhaltliche Validität wurde daher in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen des Expertenratings von Hochschullehrern mit einem Forschungsschwerpunkt im Bereich Globalisierung respektive Globales Lernen geprüft und bestätigt.
Bei der *Konstruktvalidität* wird die Aufmerksamkeit auf die Brauchbarkeit von Messinstrumenten für die Entwicklung von Theorien gelenkt. Ein Test ist konstruktvalide, wenn aus dem Konstrukt Aussagen über theoretisch begründbare Subskalierung hergeleitet werden können und diese einer empirischen Prüfung standhalten (vgl. SCHNELL 2005, S. 156). Anhand der Homogenitätsanalyse der einzelnen Skalen konnte aufgezeigt werden, dass die Zusammenfassung der Einzelitems in die drei Subskalen empirisch sinnvoll ist.
Die *Kriteriumsvalidität* bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den empirisch gemessenen Ergebnissen des Messinstrumentes und einem unabhängig gemessenen externen Kriterium, welches mit dem Merkmal sehr stark korrespondiert (vgl. FRIEDRICHS 1985, S. 101). Für die vorliegende Untersuchung stand kein adäquates Außenkriterium zur Verfügung, so dass auf die Kriteriumsvalidierung verzichtet werden musste.

Im Rahmen der Validität führt ATTESLANDER (2003, S. 255) mit dem Prüfungsverfahren der *known groups* eine weitere Prüfungsoption an. „Einer Gruppe, bei der man davon ausgeht, dass sie extreme Werte auf der zu messenden Dimension hat, wird die Skala vorgelegt. Unterscheidet sich der Mittelwert dieser Gruppe von dem der zu untersuchenden signifikant, spricht das für die Gültigkeit der Skala.“ Daher wurde den Teilnehmern des Hauptstudiumsseminars „Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung“ am Institut für Didaktik der Geographie der Universität Münster im Wintersemester 2004/05 der Fragebogen ebenfalls zur Beantwortung vorgelegt und die Skalensummenwerte mit den Ergebnissen der Studie verglichen. Die „Expertengruppe“ erreichte in allen drei Subskalen einen signifikant höheren Summenscore.

4.3.4 Itemschwierigkeit und Trennschärfe

Der Schwierigkeitsindex gibt an, wie groß der relative Anteil von Probanden ist, die ein Item „richtig“, also im Sinne höherer Merkmalsausprägung beantworten. Hohe Werte stehen somit für eine niedrige Schwierigkeit, niedrige Werte umgekehrt für eine hohe Schwierigkeit. Im Rahmen von Einstellungsfragebögen wird anstatt von einem Schwierigkeitsindex auch häufig von einem Popularitätsindex gesprochen. Als populär werden demnach Items bezeichnet, die in besonders hohem Ausmaß mit Zustimmung beantwortet werden (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 75f). Items mittlerer Popularität differenzieren im Rahmen einer Skala am besten zwischen den Probanden.
Der Schwierigkeitsindex berechnet sich für mehrstufige Skalen nach folgender Formel (vgl. AMELANG & ZIELINSKI 2002, S. 125):

$$P_m = \frac{\sum_{t=1}^{N} x}{N \cdot m}$$

P_m: Schwierigkeitsindex für m-stufige Itembeantwortung
m: höchster Skalenwert
N: Zahl der Probanden
x: empirischer Wendepunkt des Probanden t bezüglich des untersuchten Items

Bei den 30 Items der vorliegenden Untersuchung liegt die durchschnittliche Popularität bei 0,660. Mit den Items 29 (P_m = 0,822), 40 (P_m = 0,818) und 10 (P_m = 0,804) weisen jedoch

drei Statements einen sehr hohen Popularitätsindex (> 0,8) auf. Sie verbleiben dennoch in den weiteren Berechnungen, da sie eine Differenzierung zwischen Probanden in den randständigen Bereichen der Merkmalsverteilung gewährleisten (vgl. AMELANG 1997, S. 122). So liegen beispielsweise die Indexe dieser drei Items bei der ausschließlichen Betrachtung der Hauptschüler deutlich unter $P_m = 0,8$.

Der Trennschärfekoeffizient ist definiert als die Korrelation der Itembeantwortung mit dem Summenwert der Skala, zu der das betreffende Item gehört (vgl. AMELANG 1997, S. 123). Er gibt Auskunft darüber, in welchem Umfang ein Item Probanden mit unterschiedlichem Antwortverhalten unterscheidet (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 78). Der Trennschärfekoeffizient mit seinem korrelationstypischen Wertebereich von -1 bis +1 sollte möglichst groß sein. Positive Werte zwischen 0,3 und 0,5 gelten als mittelmäßig, Werte darüber hinaus als hoch (vgl. BORTZ 2002, S. 219). Von den 30 Fragebogenitems des Einstellungskonstruktes weist lediglich das Item 43 mit einem Trennschärfekoeffizienten von 0,293 einen unbefriedigenden Wert auf (vgl. Tabelle 16). Aufgrund seines thematisch wichtigen Aspekts im Rahmen der Globalisierung verblieb es dennoch im Auswertungsprozess.

Item	Schwierigkeit	Trennschärfe	Item	Schwierigkeit	Trennschärfe
3	0,574	0,512	24	0,744	0,580
4	0,536	0,551	25	0,620	0,413
6	0,678	0,591	26	0,584	0,570
7	0,700	0,423	28	0,528	0,436
9	0,632	0,611	29	0,822	0,423
10	0,804	0,413	30	0,742	0,407
12	0,602	0,463	31	0,570	0,498
13	0,770	0,441	32	0,750	0,429
14	0,652	0,465	35	0,756	0,501
15	0,712	0,525	37	0,526	0,474
16	0,366	0,389	38	0,686	0,508
18	0,612	0,480	40	0,818	0,633
19	0,620	0,560	41	0,746	0,551
20	0,694	0,485	42	0,636	0,386
22	0,564	0,645	43	0,760	*0,293*

Tabelle 16: Die Itemschwierigkeit und die Trennschärfe aller 30 Einzelitems

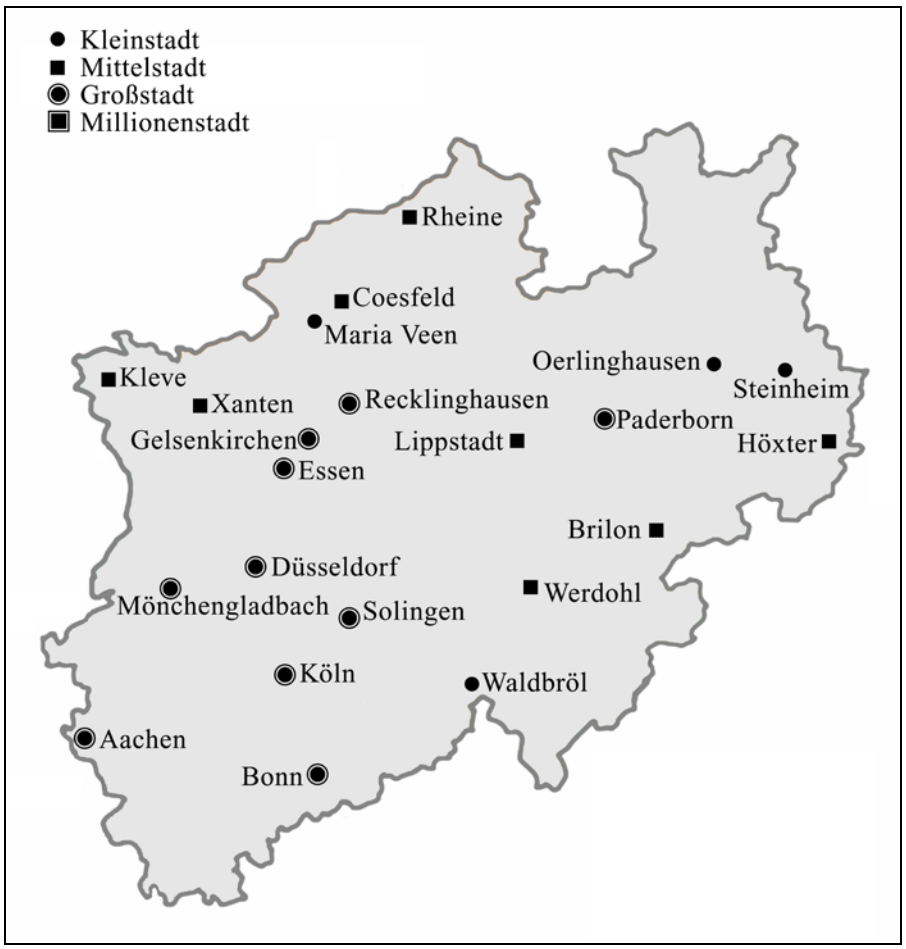
4.3.5 Zusammenfassung

Mittels der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie der Homogenität der einzelnen Skalen konnte gezeigt werden, dass der Fragebogen ein solides Messinstrument zur Erfassung der Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung darstellt und den Hauptkriterien der klassischen Testtheorie standhält.

4.4 Durchführung der Hauptstudie

An der Hauptstudie zu Beginn des Schuljahres 2004/05 nahmen im Bundesland Nordrhein-Westfalen 40 Lerngruppen aus den Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf teil. Die Entscheidung der Konzentration auf die drei Schulstufen wurde anhand der regionalen und thematischen Ausrichtung der Lehrpläne für die Sekundarstufen I und II in NRW getroffen (vgl. MSWF 1989, 1993 und 1999). Während sich der Unterricht am Gymnasium in der Jahrgangsstufe fünf räumlich noch auf „Deutschland mit Ausblicken auf Europa" konzentriert[21] und an der Hauptschule in den Jahrgangsstufen fünf und sechs die Themen überwiegend mit einer Anbindung an den Nahraum behandelt werden, wird in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 der Fokus auf den Bezugsraum „Außereuropa" gelegt. Dadurch standen mit den Jahrgängen sieben und neun zwei unterschiedliche Probandengruppe zur Verfügung, bei denen die globalen Beziehungen im Geographieunterricht auf der einen Seite nur peripher, auf der anderen Seite schwerpunktmäßig im Vorfeld thematisiert worden waren. Letzteres gilt ebenso für den Jahrgang zwölf, da in der Stufe 11 das Schuljahresthema „Weltweite Verflechtungen in ihrer Bedeutung für regionale Prozesse" auf der Agenda steht.
Die Auswahl der Schulstandorte erfolgte im Sinne eines Quotensamplings nach der Einwohnerzahl (Klein-, Mittel-, Groß- und Millionenstadt) und unterschiedlichen Lagekriterien (Binnenregion/Grenzgebiet, hoher/geringer Ausländeranteil, Agglomeration/Solitärlage,…). Insgesamt umfasste die Studie 7 Hauptschulen und 16 Gymnasien (vgl. Karte 2). Die Direktoren unterschiedlicher Schulen wurden im Vorhinein in einem ausführlichen Schreiben über die Intention und den Umfang des Forschungsprojekts informiert und um ihre persönliche Unterstützung gebeten. Im Falle einer positiven Rückmeldung wurde zur Detailabsprache anschließend jeweils der Kontakt mit dem Vorsitzenden der Fachkonferenz Geographie telefonisch hergestellt. Die Übermittlung der Fragebögen erfolgte auf dem Postweg und umfasste in der Regel jeweils zwei Klassensätze, die sich an unterschiedliche Jahrgänge richteten. Die selbstadministrierte Durchführung der Befragung fand unter der Aufsicht des Geographielehrers im Klassen- bzw. Kursverband während des Fachunterrichts statt. Die Rücklaufqoute erreichte (bedingt auch durch telefonische Nachfragen) 100 Prozent. Bei der anschließenden Dateneingabe wurde nur ein geringes Satifycing (0,3 Prozent) in der Ausprägung eines Abbruchverhaltens oder eines offensichtlichen Reponse-Sets festgestellt. Als Begründung für diesen geringen Quotienten kann neben dem konstruierten Spannungsbogen innerhalb des Fragebogens vor allem die Supervision durch den Lehrer während der Bearbeitung herangezogen werden. Überdies ist allgemein die Abbruchneigung von Schülern bei solchen Tests im Vergleich zu erwachsenen Probanden weitaus geringer ausgeprägt. Einstellungen werden noch in jugendlicher Unbekümmertheit und relativer Sanktionsfreiheit mitgeteilt (vgl. FUCHS & LAMNEK 1990, S. 106f). Abschließend konnte daher bei der Auswertung auf eine Grundgesamtheit von 1061 Probanden zurückgegriffen werden.

[21] In der Jahrgangsstufe 6 findet in Nordrhein-Westfalen kein Geographieunterricht statt.



Karte 2: Die Standorte der für die Hauptstudie ausgewählten Hauptschulen und Gymnasien differenziert nach Einwohnerzahl

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Auswertungsteil gliedert sich in Anlehnung an die in der Zielsetzung aufgeworfenen Fragestellungen in vier zentrale Abschnitte. Im Anschluss an die soziodemographische Beschreibung der Stichprobe wird zunächst der Frage nachgegangen, was Jugendliche unter der Terminologie Globalisierung verstehen und wie sie diesen Begriff aus ihrer persönlichen Perspektive heraus definieren (Kapitel 5.1). Anschließend steht die Einstellung der Jugendlichen zur Globalisierung im Fokus der Betrachtung (Kapitel 5.2). Es wird aufgezeigt, wie sich diese Einstellung insgesamt und differenziert nach ihren drei theoretischen Subskalen kognitiv, affektiv und konativ darstellt und in wieweit sich die unabhängigen Variablen *Jahrgangsstufe, Schulart, Geschlecht, politisches Interesse, Ausländerkontakt* und *soziales Umfeld* als Einflussfaktoren präsentieren. Bei der Analyse des Datenmaterials finden durchgängig zwei Auswertungsebenen Berücksichtigung:

a) Die Einstellung zur Globalisierung insgesamt
(= Skalensummenwerte der 30 Einzelitems)

b) die Einstellung zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen des kognitiven, affektiven und konativen Bereichs
(= Mittelwerte pro Subskala)

Die Darstellung von Ergebnissen auf Einzelitemniveau findet aufgrund der spezifischen methodischen Anlage der Untersuchung[26] nur punktuell Berücksichtigung und wird lediglich in den Fällen angeführt, in denen sie einen vertiefenden Erklärungsansatz beisteuern kann.
Aufbauend auf den Ergebnissen dieses Abschnitts wird im Anschluss eine Typenbildung vorgenommen, bei der die Probanden statt variablen-, fallorientiert analysiert und im Hinblick auf ihre spezifischen Kennzeichen kategorisiert werden (Kapitel 5.3). Der letzte Abschnitt schließlich setzt sich mit der Fragestellung auseinander, inwieweit die Jugendlichen die global-immanente Perspektive bei alltäglichen Sachlagen mitdenken (Kapitel 5.4).

Da eine komplette Analyse der über 65.000 Primärdaten bezüglich aller denkbaren Facetten als nicht zielführend angesehen werden kann, beschränkt sich die Darstellung der Ergebnisse auf eine Auswahl, die im Hinblick auf die Veri- bzw. Falsifizierung der Arbeitshypothesen getroffen wird.
Aufgrund der umfangreichen Grundgesamtheit von 1061 Probanden wird der Auswertung ein verschärftes Signifikanzniveau von 1 % zugrunde gelegt. Bei Differenzen zwischen zwei Häufigkeitsverteilungen werden deren statistische Bedeutsamkeit mit Hilfe des *Chi-Quadrat-Tests* überprüft, bei Unterschieden zwischen Mittelwerten erfolgt die Berechnung mit dem zweiseitigen *t-Test für unabhängige Stichproben* beziehungsweise, bei mehr als zwei Stichproben, mit der *einfaktoriellen ANOVA*. Da sich Signifikanzen von der jeweiligen Stichpro-

[26] Die Globalisierung soll in dieser Studie aufgrund ihres Facettenreichtums und der häufig negativen Konnotation der Begrifflichkeit im öffentlichen Diskurs anhand von Indikatoren indirekt ermittelt werden (vgl. Kapitel 4.1).
Da die Globalisierung in Bezug auf ihre Kennzeichen und Folgen inhaltlich ein weites Feld repräsentiert, können Rückschlüsse auf die Einstellung vornehmlich nur aus Itemgruppierungen im Sinne der theoretischen Subskalierung und weniger aus einzelnen Items gezogen werden. Diese methodische Analge verringert zwar auf der einen Seite die Quantität der Ergebnisse der Studie, erhöht aber gleichzeitig ihre Qualität (insbesondere auch gegenüber den in Kapitel 2.2.2 angeführten bestehenden Untersuchungen, die jeweils direkt mit der vielschichtig interpretierbaren Begrifflichkeit Globalisierung operieren).

bengröße abhängig zeigen, die sich für einzelne Subpopulationen teilweise stark unterscheiden, findet überdies die *Effektgröße nach* COHEN (1988) bei der Interpretation des Datenmaterials Berücksichtigung.
Effektgrößen für Mittelwertsdifferenzen nach Cohen:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{s_1^{\,2} \cdot (n_1 - 1) + s_2^{\,2} \cdot (n_2 - 1)}{n_1 - n_2 - 2}}}$$

d: Effektgröße nach Cohen
M_1 und M_2: Mittelwerte der beiden Vergleichsstichproben
s_1 und s_2: Varianzen der beiden Stichproben
n_1 und n_2: Stichprobengrößen der beiden Stichproben

Generell gehören zur Überprüfung der jeweiligen Nullhypothese t-Tests für unabhängige bzw. gepaarte Stichproben, *ein-* und *mehrfaktorielle Varianzanalysen*, *multiple Vergleichstests (Tukey-Test)* sowie *Häufigkeits-* und *Korrelationsberechnungen* zum Standardrepertoire der empirischen Auswertung. Darüber hinaus finden bei der Typologie mit *hierarchisch-agglomerativen* und *k-means-Verfahren* unterschiedliche clusteranalytische Verfahren sowie *Homogenitäts-* und *Diskrimanzanalysen* Anwendung.

Die Datenauswertung erfolgte vornehmlich unter Einbezug des Statistikpakets SPSS (*Version 12.0, SPSS, Inc., Chicago, Illinois, USA).* Ergänzend wurden für die Berechnung der Effektgrößen nach COHEN das Statistikprogramm Microsoft Excel (*Version 10.0, Microsoft Corporation, Redmond, USA*), sowie für die clusteranalytischen Verfahren das Programm ClustanGraphics (*Version 6.03, David Wishart, Edinburgh, Großbritannien*) einbezogen. Das Programm ClustanGraphics, welches an der University of St. Andrews in Edinburgh entwickelt wurde, zeichnet sich dadurch aus, dass für clusteranalytische Verfahren Werte der Modellgüte angegeben werden, dass zwischen verschiedenen Startstrategien ausgewählt werden kann sowie Ausreißerwerte, die Reproduzierbarkeit von Lösungen und die Bedeutung einzelner Variablen für die Clusterlösung bestimmt werden können (vgl. WISHART 2004, S. 2).

Die soziodemographische Beschreibung der Stichprobe

Bevor die Ergebnisse rund um das Thema Globalisierung dargelegt werden, soll zunächst ein kurzer Überblick über den soziodemographischen Hintergrund der Probanden in der vorliegenden Studie gegeben werden, da hieraus Rückschlüsse auf die Repräsentativität der Stichprobe gezogen werden können.
Die geschlechtsbezogene Verteilung ist in der Gesamtstichprobe weitgehend ausgeglichen (vgl. Abbildung 17). Von den insgesamt 1061 an der Untersuchung teilgenommenen Probanden sind 53,5 % weiblichen Geschlechts, 46,5 % männlich. Nach Schulart spezifiziert überwiegen auf dem Gymnasium die Mädchen mit 56,1 %, während sich auf der Hauptschule das Bild zu Gunsten der Jungen, die mit 52,8 % leicht dominieren, verkehrt. Die Geschlechterverteilung der jeweiligen Schultypen im Rahmen der vorliegenden Studie entspricht infolgedessen insgesamt annähernd der generellen Situation an Schulen in Nordrhein-Westfalen, wo am Gymnasium im Durchschnitt der weibliche Anteil bei 53,7 % und an der Hauptschule der männliche bei 57,2 % liegt (vgl. https://www.regionalstatistik.de/genesis/online/Online).

757 der 1061 Probanden besuchen ein Gymnasium und 304 eine Hauptschule (vgl. Abbildung 18). Der deutliche Überhang in Richtung auf die höhere Schulart gründet sich insbesondere auf den Umstand, dass mit der Jahrgangsstufe zwölf eine Probandengruppe aus der Sekundarstufe II in die Studie integriert wurde, über die ausschließlich die Schulart Gymnasium verfügt.
Die Jahrgangsstufe 7 umfasst insgesamt 398 Schüler (37,8 %), von denen 161 die Schulart Hauptschule besuchen. Die Jahrgangsstufe neun ist mit 463 Probanden (43,9 %) in der Grundgesamtheit vertreten, 143 Jugendliche sind Hauptschüler. Die Sekundarstufe II wird

ausschließlich von 193 Gymnasiasten repräsentiert, die 18,3 % der Gesamtstichprobe darstellen.

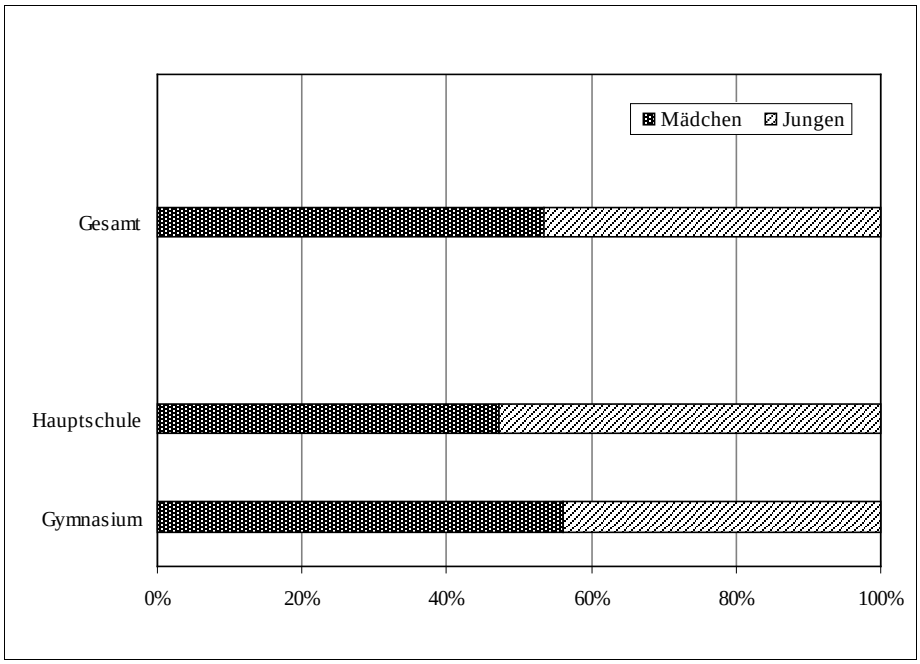


Abbildung 17: Die Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit der Untersuchung in Abhängigkeit zur Schulart (n = 1046)

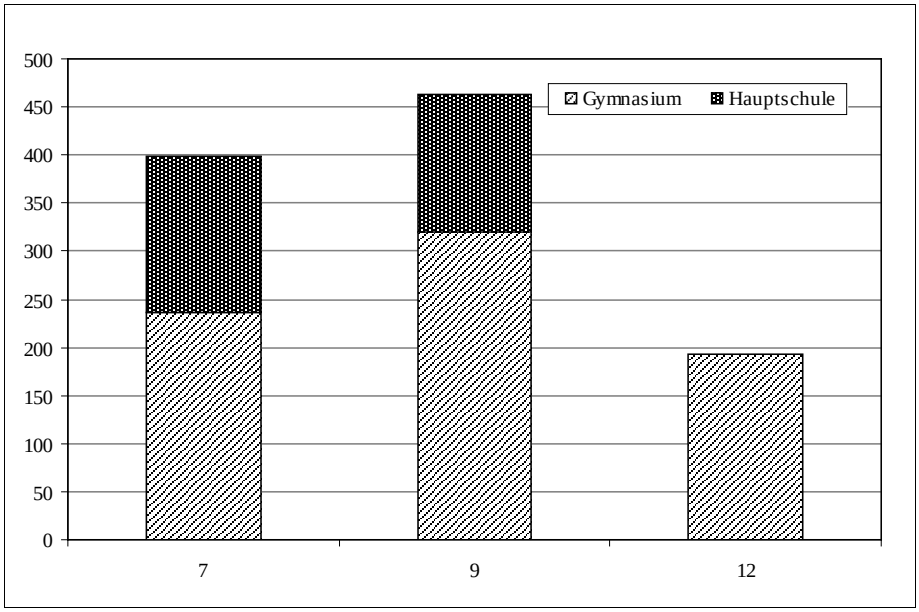


Abbildung 18: Die Verteilung der Schulart in der Grundgesamtheit der Untersuchung in Abhängigkeit zur Jahrgangsstufe (n = 1046)

5.1 Schülerdefinitionen der Terminologie Globalisierung

„Jede Zeit hat ihre Begriffe, welche die Gedanken ihrer Gelehrten fesseln, die Bestrebungen ihrer Mächtigen beflügeln, die öffentlichen Debatten bestimmen. In den 1990er Jahren ist „Globalisierung" ein solcher Begriff geworden, und er ist es noch."

Schmidt (2005)

Wie die Ausführungen im Kapitel 2.2.1 darlegen, ist die definitorische Fassung der Begrifflichkeit Globalisierung trotz ihrer Omnipräsenz im alltäglichen Leben äußerst schwierig. Weitgehend akzeptierte Ansätze verbleiben zumeist auf einer stark abstrakten Ebene und lassen einen breiten Spielraum für individuelle Interpretationen. Aufgrund dieser mangelnden Eindeutigkeit wurde bei der Formulierung der einzelnen Items bewusst auf die Verwendung der Terminologie verzichtet und die Einstellung zur Globalisierung anhand von Indikatoren abgefragt. Eine Ausnahme bildet das Item 44, in dessen Rahmen die skizzierte Bedeutungsvielfalt als solche zum thematischen Gegenstandsbereich wird. Der Proband wird dazu aufgefordert, die Bedeutung des Wortes Globalisierung aus seiner persönlichen Perspektive heraus zu definieren.

Von der 1061 Probanden umfassenden Grundgesamtheit haben mit 708 Jugendlichen rund zwei Drittel eine Vorstellung über die Bedeutung des Wortes. Der Kenntnisgrad nimmt dabei in Abhängigkeit zur jeweils höheren Jahrgangsstufe zu. In den siebten Klassen kann lediglich etwa jeder zweite Interviewte (51,3 %) eine definitorische Aussage formulieren. Bei den Neunklässlern liegt dieser Prozentsatz bereits bei 69,3 % und in der Sekundarstufe II ist nahezu jedem Schüler der Ausdruck vertraut (94,3 %).
Da die einzelnen Probanden im Rahmen ihrer freien Ausführung zum Teil mehrere unterschiedliche inhaltliche Aspekte ihrer Definition zu Grunde legen, wurden diese im Rahmen einer Inhaltsanalyse als Mehrfachantworten berücksichtigt. So umfasst die Datengrundlage bei 708 Probanden insgesamt eine Anzahl von 1053 Nennungen.

Mit 27,1 % führt mehr als jeder vierte Jugendliche Elemente aus dem Bereich *Internationale Zusammenarbeit* für die Begriffsbestimmung an. Unter diese Kategorie fallen Formulierungen wie „Zusammenwachsen der Länder", „Vernetzung der Länder" oder „Annäherung der Länder" (vgl. Abbildung 19). Auf dem zweiten Platz der Nennungen folgt die *Zunahme der weltweiten Gerechtigkeit.* Dieser Oberbegriff umfasst Ausführungen wie „Angleichung der Lebensstandards", „Länder helfen sich gegenseitig" oder „Zunahme des Wohlstands in der dritten Welt". Es kann somit konstatiert werden, dass die Jugendlichen am häufigsten positive Assoziationen für die Begriffsbestimmung heranziehen. Dies steht im Kontrast zu einer ähnlichen Erhebungen des ALLENSBACHER INSTITUTS FÜR DEMOSKOPIE (IWD 2000, S. 2) bei erwachsenen Probanden. In dieser weckten nur noch Begriffe wie Kapitalismus, Rationalisierung, Planwirtschaft und Klassenkampf eine größere Antipathie.
Mit den beiden im Ranking nachfolgenden Kategorien *Welthandel* („Verringerung von Zöllen", „Öffnung aller Märkte", „Zunahme der Warenvielfalt",…) und *Global Player* („Bedeutungszuwachs von Großkonzernen", „weltweite Ausbreitung von Firmen", „Fusionen",…) werden stärker ökonomische Aspekte in den Mittelpunkt gerückt. Neben dem Eine Welt-

Gedanken sind sie die zweite starke Säule der definitorischen Ausführungen auf Seiten der Jugendlichen.
Überdies stehen mit der *Kulturellen Homogenisierung* („Kulturvereinheitlichung“, „Entwicklung zur Einheitlichkeit“, „gleiche Lebensweise“,…) und der *Weltweiten Kommunikation* („Internet“, „Zunahme von Englisch als Weltsprache“, „Kommunikationszunahme“,…) zwei Facetten der Globalisierung im Fokus, deren sichtbare Indikatoren, sei es beispielsweise durch die Dominanz der anglo-amerikanischen Kultur oder durch die wachsende Inanspruchnahme des Internets, eine starke Präsenz in der Alltagswelt der Jugendlichen einnehmen.

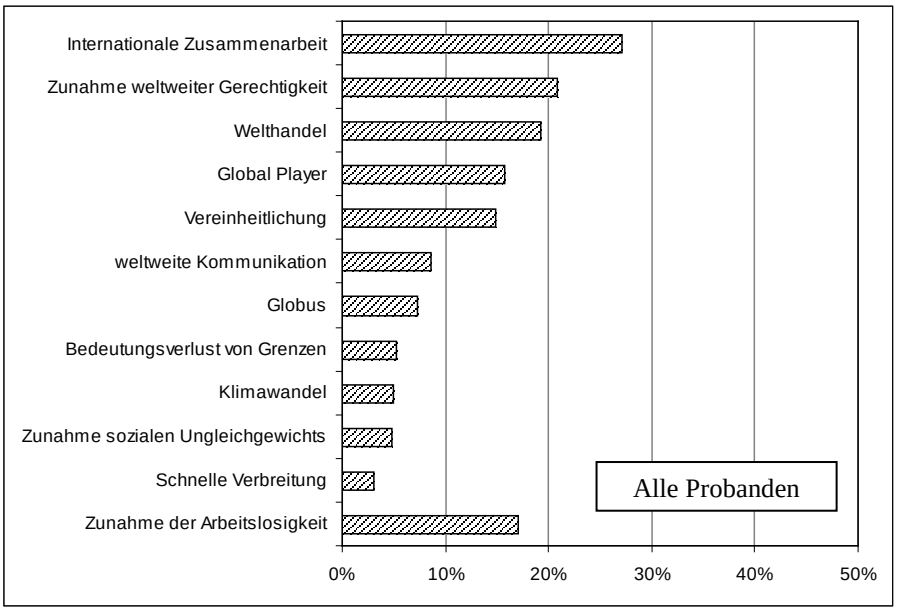


Abbildung 19: Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung durch die Jugendlichen (n = 708 → Mehrfachantworten: 1053 Nennungen)

Eindeutig negative Aspekte zur Kennzeichnung der Begrifflichkeit, wie dies häufig bei erwachsenen Probanden der Fall ist (vgl. IPSOS 2005, S. 8), werden hingegen von deutlich weniger Jugendlichen formuliert. So bringen, trotz des intensiven medialen Diskurses, nur 1,7 % Probanden die *Zunahme der Arbeitslosigkeit* in diesem Zusammenhang an. Und auch die *Zunahme sozialen Ungleichgewichts* („Ausbeutung der dritten Welt“, „Wohlstand der Industrieländer auf Kosten der Entwicklungsländer“, „mehr Arme in Deutschland“,…) ist mit 4,8 % beispielsweise in Korrespondenz zur Gruppe *Zunahme weltweiter Gerechtigkeit* nur gering ausgeprägt.
Der *Bedeutungsverlust von Grenzen* wird von 5,2 % genannt und die Zunahme der Geschwindigkeit von Prozessen (*Schnelle Verbreitung*), die vielfach von Experten als konstituierend für eine definitorische Fassung angeführt wird, erwähnen immerhin noch 3,1 %.
7,3 % der Probanden leiten aus dem Begriff Globalisierung Beziehungen zur Weltkugel ab („hat etwas mit der Welt zu tun“, „das etwas dem Globus angepasst wird“, „Erderforschung“,…) und 4,9 % sind der Überzeugung, dass er in irgendeiner Weise mit dem Klimawandel zusammenhängt („Schmelzen der Polkappen“, „Erderwärmung“, „Verbesserung des Klimas“). Unter *Sonstiges* findet sich neben sinnleeren Antworten ein breites Spektrum einzelner oder weniger Nennungen („zunehmende Maschinisierung“, „Bevölkerungswachstum“, „Bestreben etwas Positives zu erreichen“,…).

Veränderung im Laufe der Jahrgangsstufen

Im Rahmen einer jahrgangsstufenspezifischen Analyse der definitorischen Ansätze kann eine Verschiebung der Akzentuierung insbesondere zwischen der Sekundarstufe I und II identifiziert werden (vgl. Abbildung 20, 21 & 22). In den Klassen sieben und neun steht die *Internationale Zusammenarbeit* bei den Nennungen an der Spitze, beinahe jeder vierte Proband dieser Altersgruppen (23,0 % bzw. 24,5 %) führt einen Aspekt aus dieser Kategorie in seinen Ausführungen an. In der Oberstufe erhöht sich zwar dieser Prozentsatz noch einmal deutlich (36,3 %), jedoch stehen in der jahrgangsinternen Rangliste stärker die ökonomischen Aspekte im Vordergrund. Die häufigsten Nennungen fallen in die Bereiche *Welthandel* (46,7 %) und *Global Player* (39,6 %). Als eine potentielle Ursachenquelle für diese Entwicklung kann neben dem öffentlichen Diskurs insbesondere der Lehrplan NRW (MSWF 1999) angeführt werden. Er sieht in der Jahrgangsstufe 11 die thematische Auseinandersetzung mit transnationalen Unternehmen vor und beeinflusst dadurch offensichtlich die Wahrnehmung globaler Prozesse auf Seiten der Jugendlichen nachhaltig. Dem Aspekt der *Zunahme der Arbeitslosigkeit*, der auf der Ebene der gesamten Probandenzahl nur eine untergeordnete Rolle spielt, weisen auch die Zwölfklässler trotz ihrer stärker ökonomischen Ausrichtung mit 3,3 % kaum Bedeutung bei der definitorischen Fassung der Begrifflichkeit zu.
Ein weiterer Unterschied zwischen den Sekundarstufe I und II besteht im Bereich der *Zunahme sozialen Ungleichgewichts*. Die Oberstufenschüler sehen die Globalisierung differenzierter und nehmen die Fehlentwicklungen im Rahmen dieses Prozesses stärker wahr. Während in den siebten Klassen nur 2,0 % der Probanden Aspekte aus diesem Bereich anführen und sich der Prozentwert im Hinblick auf die Neun mit 3,4 % nur unwesentlich erhöht, finden diesbezügliche Ausführungen in der Sekundarstufe II bei 10,4 % der Probanden Erwähnung.
Augenscheinlich gewinnt mit zunehmendem Alter und infolgedessen mit der wachsenden Entwicklung umfassenderer Fremdsprachen- und Internetkompetenzen auch die Kommunikation eine gewichtigere Rolle. Während sie in der Sekundarstufe I größtenteils unberücksichtigt bleibt, baut beinahe jeder vierte Jugendliche der Oberstufe diesbezüglich Aspekte in seine Definition ein.
Beim internen Vergleich der Schüler der Sekundarstufe I fällt auf, dass die *Zunahme weltweiter Gerechtigkeit* mit 22,4 % von deutlich mehr Probanden der Jahrgangsstufe neun als der Jahrgangsstufe sieben (14,7 %) angeführt wird. Dies kann wiederum eine Ursache in der Lehrplangestaltung des Geographieunterrichts haben, die für die Doppeljahrgangsstufe sieben/acht die Behandlung von Entwicklungsprojekten vorsieht (vgl. MSWF 1989 & 1993).
Ebenso werden Facetten der *Kulturellen Homogenisierung*, beispielsweise auf dem Feld der internationalen Pop-Kultur, signifikant häufiger von der älteren der beiden Jahrgangsstufen genannt, da sie einen größeren Zugang in die Lebenswelt der etwas älteren Schüler findet.
Generell zeigt sich, dass sich falsche Assoziationen wie aus dem Bereich *Klimawandel* mit einer zunehmenden Bildungsbiographie reduzieren. Gleiches gilt für die relativ unspezifischen Ausführungen in der Rubrik *Globus*, die vielfach weniger auf vorhandenen Wissensbeständen denn auf spontanen Begriffsableitungen basieren.

Da der fachwissenschaftliche Diskurs sich bisher noch auf keine einheitliche, analytisch scharfe Explikation für die Terminologie Globalisierung geeinigt hat und der Prozess durch unterschiedliche Perspektiven different wahrgenommen wird, kann auch keine „theoretische Richtschnur“ an die definitorischen Ausführungen der Jugendlichen gelegt werden. Dennoch können mit Rückbezug auf die Ausführungen im Kapitel 2.2.1 zusammenfassend einige Trends skizziert werden:
So ist festzuhalten, dass die Jugendlichen den Prozess keineswegs unzulässig verengt auf den ökonomischen Bereich reduzieren, sondern eine große Bandbreite an überwiegend positiven Facetten zur Fassung der Begrifflichkeit anführen. Lediglich in der Sekundarstufe II erfolgt eine stärke Akzentuierung auf die Bereiche Welthandel und Global Player. Hierbei besteht

zumindest ansatzweise die Gefahr, dass der Geographieunterricht in der Oberstufe den weiten Blickwinkel aus der Sekundarstufe I unnötig verengt und die vielfältigen globalisierten Lebenswelten aus der Wahrnehmung verdrängt, was schließlich auch die zukünftige Einstellung zu diesem Prozess beeinflusst.
Weiterhin kann in Korrespondenz zu den theoretischen Ausführungen konstatiert werden, dass die Zunahme der Komplexität und der Geschwindigkeit, die viele Experten als *das* Neue der Globalisierung im Vergleich zu früheren Phasen der Internationalisierung ansehen, nur peripher Erwähnung findet. Da die Jugendlichen unter den gegenwärtigen Erscheinungsformen aufgewachsen sind und gesellschaftliche Prozesse in anderer Form nie bewusst wahrgenommen haben, nehmen sie diesen Umstand mutmaßlich als selbstverständlich und nicht konstituierend für die Globalisierung wahr.
Die Globalisierung selbst wird - aufgrund der Suggestion durch die Begrifflichkeit - wie selbstverständlich als Prozess aufgefasst, der die ganze Welt einschließt. Die Betonung von Tendenzen im Hinblick auf die Triadisierung oder den Ausschluss des Kontinents Afrikas in vielen Bereichen der Entwicklung fehlen. Eine Dekonstruktion des Begriffes, wie sie in jüngster Zeit vor allem durch die Vertreter der Neuen Kulturgeographie propagiert und gefordert wird (vgl. WERLEN 2002, S. 13f), unterbleibt bei allen Probanden.
Überdies erachten die Jugendlichen die Herausbildung des globalen Bewusstseins bei vielen Menschen, wie sie HELD (2000, S.3) im Rahmen seiner definitorischen Fassung anführt, als nicht notwendig für die Definition an.

Aus methodischer Sicht kann sowohl die große Bandbreite der Assoziationen innerhalb der gegebenen Antworten als auch der Anteil von rund einem Drittel der Probanden, die nichts mit der Terminologie anfangen können, als Bestärkung für die Anlage der Untersuchung gesehen werden, die Einstellung zur Globalisierung anhand von Indikatoren statt mit Hilfe der Begrifflichkeit selbst zu ermitteln.

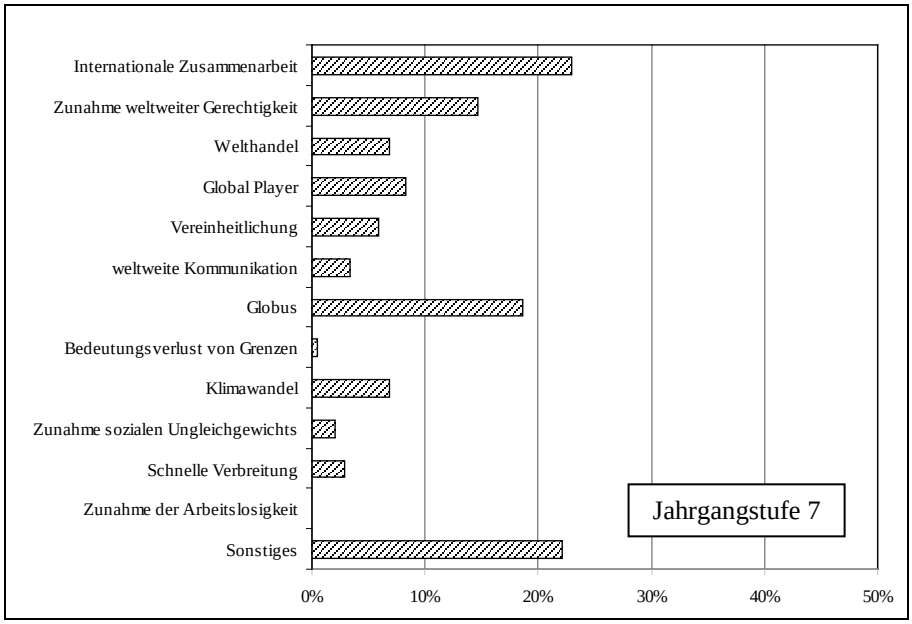


Abbildung 20: Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe sieben (n = 204 → Mehrfachantworten: 235 Nennungen)

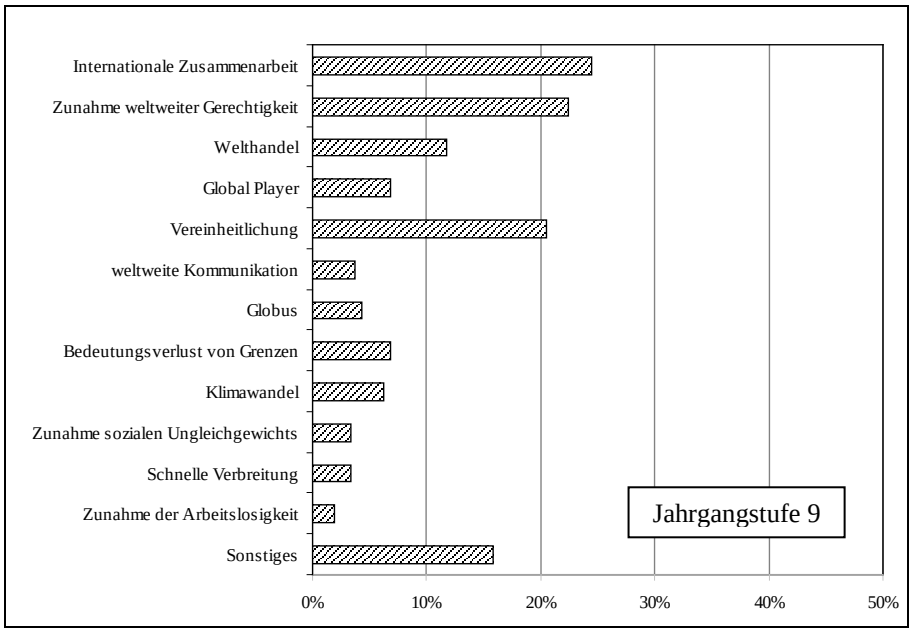


Abbildung 21: Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe neun (n = 321 → Mehrfachantworten: 424 Nennungen)

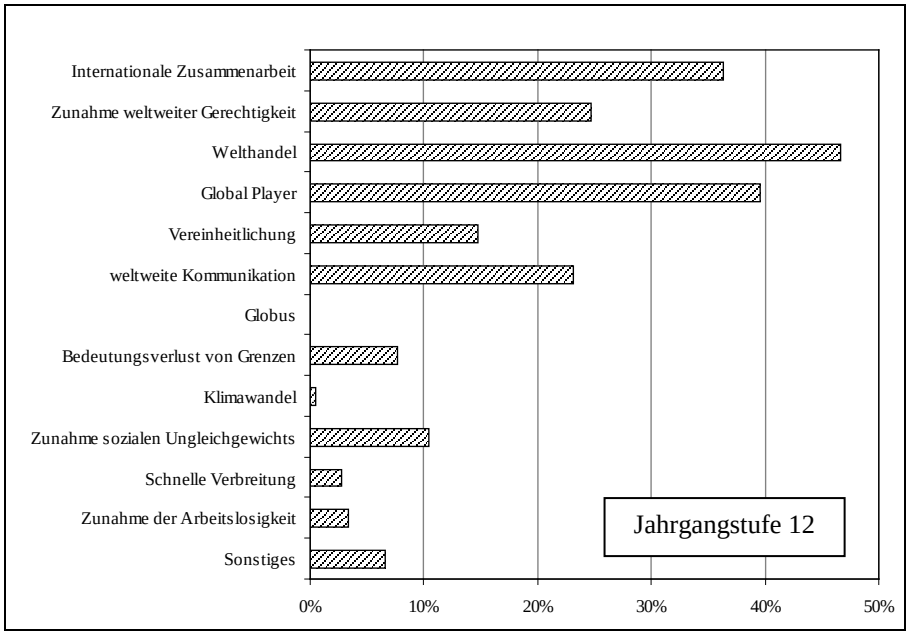


Abbildung 22: Prozentualer Anteil der Nennungen inhaltlicher Aspekte im Rahmen der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung in der Jahrgangsstufe zwölf (n = 182→ Mehrfachantworten: 394 Nennungen)

5.2 Einstellung zur Globalisierung

5.2.1 Einstellung allgemein

Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung verzeichnet insgesamt deutlich positive Tendenzen[27] (vgl. Abbildung 23). Der Mittelwert der *Gesamtskala* aller 30 berücksichtigten Items beträgt $\bar{x}$ = 3,30 und liegt somit klar über dem arithmetischen Mittel der fünfstufigen LIKERT ähnlichen Skala ($\bar{x}$ = 3,00).

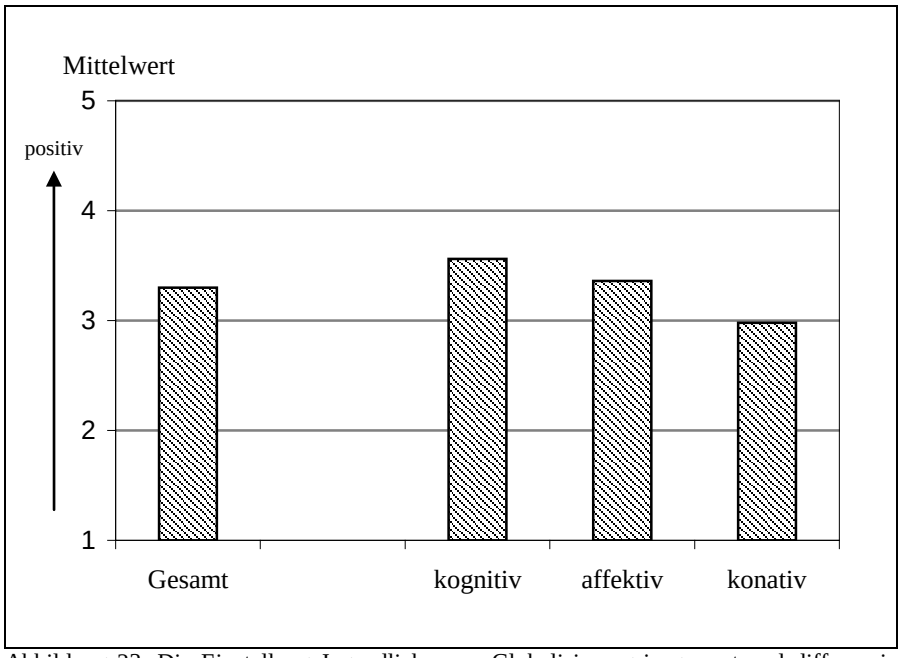


Abbildung 23: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung insgesamt und differenziert nach den drei theoretischen Subskalen (n = 1061)

Wird die Gesamtskala in die ermittelten drei *Subskalen* kognitiv, affektiv und konativ unterteilt, die sich jeweils aus zehn Items zusammensetzen (vgl. Kapitel 4), so ergibt sich eine Rangfolge (vgl. Abbildung 23), die in der Fachliteratur im Rahmen der Einstellungsforschung als kognitive Dissonanz tituliert wird (vgl. FESTINGER 1957). Die kognitive Subskala erreicht mit $\bar{x}$ = 3,56 den höchsten Mittelwert und liegt in abstufender Rangfolge vor dem affektiven ($\bar{x}$ = 3,36) und dem konativen Bereich ($\bar{x}$ = 2,98). Dies bedeutet, dass zwei der drei Subskalen deutlich über dem arithmetischen Mittel liegen und eine ungefähr diesem entspricht. Die Jugendliche verfügen demnach über ausgeprägte Wissensbestände hinsichtlich globaler Zusammenhänge. Auch sind sie sich tendenziell durchaus über Verantwortlichkeiten im Rahmen dieser Prozesse bewusst und sehen die Chancen und Problemlagen, welchen die globalen

[27] Eine „positive“ Einstellung bedeutet im Rahmen dieser Studie nicht, dass der jeweils thematisierte globale Prozess seitens des Probanden eine zustimmende Wertschätzung erfährt, sondern bezieht sich auf das Leitbild der Nachhaltigkeit. Das Erkennen von Fehlentwicklungen oder Grenzen globaler Prozesse ist demnach gleichermaßen „positiv“ im Hinblick auf die Einstellung zur Globalisierung wie die Wahrnehmung von Chancen.

Veränderungen immanent sind. Die Ausprägung angemessener Verhaltensweisen bzw. die Bereitschaft zum zukünftigen global verantwortlichen Handeln ist demgegenüber deutlich geringer ausgeprägt, erreicht aber zumindest eine durchschnittliche Ausprägung.

Die Werte der 30 *Einzelitems* bewegen sich in einer Spannbreite von $\bar{x}$ = 1,83 bis $\bar{x}$ = 4,11. 73,3 % der Items liegen im positiven Bereich von $\bar{x} \geq 3{,}00$. Lediglich acht Items weisen einen Mittelwert auf, der unter dem arithmetischen Durchschnittswert angesiedelt ist.
In der *kognitiven Subskala* übertreffen mit nur einer Ausnahme alle zehn zugehörigen Items die Marke von $\bar{x}$ = 3,00 (vgl. Tabelle 17). Werden die einzelnen Statements zu den Wissensbeständen im Hinblick auf ihre Mittelwerte hierarchisiert, so finden sich unter den fünf Bestplatzierten mit dem Item 40 „Weltweiter Rohstoffverbrauch" ($\bar{x}$ = 4,09), dem Item 10 „Umweltproblematik" ($\bar{x}$ = 4,00), dem Item 13 der „Kinderarbeit in Entwicklungsländern" ($\bar{x}$ = 3,85) sowie dem Item 30 „Tropische Regenwälder" ($\bar{x}$ = 3,71) gleich vier Themenbereichen, die Gegenstand des Geographiecurriculums in Nordrhein-Westfalen sind (vgl. MSWF 1989, 1993 & 1999). Ergänzt wird dieses Quartett durch die Thematik „Arbeitsplatzverlagerungen ins Ausland" (Item 24, $\bar{x}$ = 3,72), die aktuell stark im Fokus der Medienlandschaft diskutiert wird.
Auf den hinteren Plätzen sind mit Item 7 „Ausbreitung der amerikanischen Lebensart" und Item 18 „kulturelle Nivellierung des Musikgeschmacks" tendenziell Wissensbestände aus dem gesellschaftlichen beziehungsweise mit Item 26 „Internationale Produktionsverflechtungen" aus dem ökonomischen Bereich gruppiert.

Die Items der *affektiven Subskala* finden ebenso wie ihre Äquivalente im kognitiven Bereich zu 90 % Zustimmung unter den Probanden (vgl. Tabelle 18). Den höchsten Wert erreicht die Einschätzung der „Persönlichen Chance der Informationsbeschaffung durch das Internet". Das Medium Internet als eines der herausragenden Symbole der Globalisierung bemerken 74,9 % ($\bar{x}$ = 4,11) der Probanden als starke Bereicherung für ihren persönlichen Lebensalltag. Weiterhin auf den vorderen Plätzen finden sich vor allem Aussagen, die an unterschiedlichen Beispielen die Verantwortlichkeit von spezifischen Personengruppen für globale Prozesse thematisieren, wie Item 43 „Arbeitsbedingungen deutscher Produktionen im Ausland" ($\bar{x}$ = 3,80), Item 32 „Umweltschutz" ($\bar{x}$ = 3,75), Item 6 „Lebensbedingungen von Kindern weltweit" ($\bar{x}$ = 3,39) und Item 14 „Schutz des Regenwaldes" ($\bar{x}$ = 3,26). Jugendliche weisen im affektiven Bereich ein gutes Gespür dafür auf, welche gesellschaftlichen Gruppen sich in globaler Perspektive für den Abbau von Fehlentwicklungen verantwortlich zeichnen.
In der *konativen Subskala* (vgl. Tabelle 19) liegen lediglich die ersten vier Items über dem arithmetischen Mittel von $\bar{x}$ = 3,00. In der inhaltlichen Analyse zeigt sich, dass die Handlungsbereitschaft bzw. das aktuale Handeln insbesondere dann eine starke Ausprägung aufweist, wenn es um die Situation Gleichaltriger in anderen Ländern geht. Unter den fünf Statements mit den höchsten Nennungen, befinden sich mit Item 35 „Schulprojekt zur besseren Integration ausländischer Jugendlicher" ($\bar{x}$ = 3,78), Item 41 „Verbesserung der Lebensbedingungen von Jugendlichen in Entwicklungsländern" ($\bar{x}$ = 3,73), Item 9 „Diskussion mit ausländischen Mitschülern über ihre Heimat" ($\bar{x}$ = 3,16) und Item 3 „Anschauen von TV-Berichten über Lebensbedingungen von Kindern in Entwicklungsländern" ($\bar{x}$ = 2,87) vier Themenbereiche, die die Situation von Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten ansprechen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Resultaten der Interessensstudien von HEMMER, M. (2000). Ergänzt wird diese Top fünf-Liste durch das Item 38 „Inanspruchnahme von fair gehandelten Produkten" ($\bar{x}$ = 3,43), welches ein klassisches Thema des Geographieunterrichts anspricht. Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass die Bereitschaft zum zukünftigen Handeln generell stärker ausgeprägt ist, als das aktuale Handeln selbst. Die fünf Items mit den geringsten Mittelwerten rücken mit Ausnahme von Item 22 „Bereitschaft zur Mitarbeit bei Regenwaldausstellung" allesamt Aussagen nach derzeitigen Verhaltensweisen in den Fokus der Bewertung.

Rang	Item		Häufigkeitsverteilung (%) 5	4	3	2	1	mean	Std. dev.
1	40.	Ein Jugendlicher in einem Entwicklungsland verbraucht ungefähr genauso viele Rohstoffe (Baumwolle, Erdöl,…) wie ein Jugendlicher in Deutschland. *(umkodiert)*	51,1	20,7	18,8	5,1	4,3	4,09	1,133
2	10.	Deutschland kann die Umweltprobleme besser alleine (ohne die Zusammenarbeit mit anderen Ländern) lösen. *(umkodiert)*	44,9	24,5	21,5	4,1	5,0	4,00	1,131
3	13.	In Deutschland werden teilweise Produkte verkauft, die in Entwicklungsländern von Kindern hergestellt werden.	45,1	17,2	22,0	9,0	6,7	3,85	1,272
4	24.	Kaum eine Firma aus Deutschland verlagert ihre Arbeitsplätze ins billigere Ausland. *(umkodiert)*	33,4	26,7	26,0	6,6	7,2	3,72	1,198
5	30.	Die Zerstörung der tropischen Regenwälder in Südamerika hat langfristig auch Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Menschen in Deutschland.	36,0	22,1	25,1	10,4	6,4	3,71	1,231
6	15.	Über das Internet können Jugendliche aus Deutschland inzwischen mit fast allen Menschen in Afrika in Kontakt treten. *(umkodiert)*	30,4	26,5	22,4	9,7	10,9	3,56	1,307
7	7.	Die amerikanische Lebensart (amerikanische Musik, amerikanisches Essen, amerikanische Kleidung,…) ist bei Jugendlichen in Deutschland wenig beliebt. *(umkodiert)*	29,0	24,0	26,3	9,8	10,9	3,50	1,296
8	42.	Die meisten weltweiten Gefahren (Klimaerwärmung, Flüchtlinge,…) lassen sich mit wenigen Maßnahmen in Deutschland entscheidend verringern. *(umkodiert)*	16,8	18,4	39,9	16,0	8,9	3,18	1,157
9	18.	Jugendliche aus anderen Ländern Europas (z.B. England oder Spanien) hören größtenteils andere Musik als die Jugendlichen aus Deutschland. *(umkodiert)*	12,9	20,8	39,6	13,1	13,6	3,06	1,182
10	26.	In Deutschland sind viele Produkte deshalb so teuer, weil viele Länder an der Herstellung beteiligt sind (bei der Jeans kommt z.B. die Baumwolle aus Afrika, die Farbe aus Lateinamerika,…) *(umkodiert)*	16,1	15,6	31,1	18,7	18,7	2,92	1,314

Tabelle 17: Die Rangfolge der Items der kognitiven Dimension im Hinblick auf den Mittelwert (n = 1061)

Rang		Item	Häufigkeitsverteilung (%) 5	4	3	2	1	mean	Std. dev.
1	29.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich über das Internet viel mehr Informationen aus anderen Teilen der Welt bekommen kann als früher	52,2	22,7	14,3	5,5	5,2	4,11	1,159
2	43.	Es liegt nicht in der Verantwortung der deutschen Firmen, unter welchen Bedingungen ihre Arbeiter in den Fabriken der ärmeren Länder die Produkte herstellen. *(umkodiert)*	40,8	18,8	26,8	6,4	7,2	3,80	1,241
3	32.	Es liegt in der Verantwortung der anderen Länder, die Umwelt besser zu schützen. Wir Deutschen tun schon genug für den Umweltschutz. *(umkodiert)*	34,9	27,0	24,6	5,6	7,7	3,75	1,260
4	20.	Es stört mich nicht, dass wir Menschen in den Industrieländern 80 % der weltweiten Rohstoffe (Erdöl, Kohle,…) verbrauchen. *(umkodiert)*	28,9	24,7	23,1	11,4	11,9	3,47	1,330
5	6.	Es liegt auch in meiner persönlichen Verantwortung etwas für die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde zu tun.	22,8	23,5	31,7	14,1	7,9	3,39	1,204
6	14.	Es liegt auch ein wenig in meiner Verantwortung, dass die tropischen Regenwälder abgeholzt werden.	23,9	19,6	28,2	14,7	13,6	3,26	1,335
7	19.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich später einmal ein Praktikum bei einer Firma im Ausland machen kann.	23,9	19,2	17,9	20,7	18,3	3,10	1,442
8	25.	Es beunruhigt mich, dass große Firmen einen immer stärkeren Einfluss auf die Politik in Deutschland haben.	14,5	21,1	36,7	15,4	12,3	3,10	1,195
9	12.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich über das Internet ausländische Jugendliche und ihre Lebensweise kennen lernen kann.	21,6	17,0	22,8	18,0	20,6	3,01	1,429
10	37.	Es stört mich nicht, dass über 90 % der Internetanschlüsse auf der Welt in den Industrieländern sind.	11,2	14,4	29,3	16,8	28,3	2,63	1,327

Tabelle 18: Die Rangfolge der Items der affektiven Dimension im Hinblick auf den Mittelwert (n = 1061)

Rang		Item	Häufigkeitsverteilung (%)					mean	Std. dev.
			5	4	3	2	1		
1	35.	Ich wäre bereit, an einem Schulprojekt zur besseren Verständigung von deutschen und ausländischen Jugendlichen mitzumachen.	38,5	23,9	22,5	7,5	7,6	3,78	1,244
2	41.	Ich sehe keine Veranlassung mich um die Verbesserung der Lebensverhältnisse von Jugendlichen in den Entwicklungsländern zu kümmern. *(umkodiert)*	32,2	30,3	22,8	7,9	6,8	3,73	1,187
3	38.	Ich wäre nicht bereit 50 Cent mehr für einen Schokoladen-Riegel zu bezahlen, wenn sich dadurch die Lebensbedingungen der Kakaopflücker in Südamerika verbessern würden. *(umkodiert)*	33,0	19,3	21,2	10,8	15,7	3,43	1,437
4	9.	Ich hätte Lust mit einem ausländischen Jugendlichen über die Probleme in seiner Heimat zu diskutieren.	22,8	19,2	22,3	17,7	16,7	3,16	1,400
5	3.	Ich schaue mir gerne Fernsehberichte an, die über die Situation von Kindern in Afrika informieren.	11,3	12,7	41,1	20,9	13,7	2,87	1,149
6	31.	Ich habe schon einmal nach einer Katastrophe in einem fremden Land (Erdbeben, Dürre, Überschwemmungen,…) etwas für die Opfer gespendet oder an einer Hilfsaktion teilgenommen.	30,1	8,9	12,4	12,4	36,1	2,85	1,685
7	22.	Ich wäre bereit in meiner Freizeit an einer Ausstellung mitzuarbeiten, die die Öffentlichkeit über die Auswirkungen der Regenwaldabholzung informiert.	14,0	18,3	24,1	23,3	20,3	2,82	1,326
8	4.	Ich diskutiere mit meinen Eltern oder Freunden über die Probleme der weltweiten Umweltzerstörung.	10,2	13,8	29,8	25,8	20,4	2,68	1,231
9	28.	Ich achte beim Kauf von Waren darauf, dass auf der Verpackung eine umweltschonende Herstellung im Herkunftsland garantiert wird.	13,1	13,4	25,6	20,1	27,7	2,64	1,357
10	16.	Ich achte beim Kauf eines Turnschuhs darauf, unter welchen Arbeitsbedingungen er im Herkunftsland hergestellt wurde.	5,4	5,5	10,4	23,5	55,1	1,83	1,155

Tabelle 19: Die Rangfolge der Items der konativen Dimension im Hinblick auf den Mittelwert (n = 1061)

Im Folgenden werden die aus der Literatur generierten potentiellen Einflussfaktoren Jahrgangsstufe, Schulart, Geschlecht, politisches Interesse, Ausländerkontakt sowie soziales Umfeld bezüglich ihrer Geltung hinsichtlich der Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung überprüft (vgl. Abbildung 24).
Um unzulässig verkürzte Schlussfolgerungen vorzubeugen, erfolgt in ausgewählten Fällen neben einer bivariaten auch eine multivariate Auswertung, indem zusätzlich wahlweise die Einflussfaktoren Jahrgangsstufe oder Schulart als dritte Komponente (neben dem Einstellungswert und der jeweils zu testenden unabhängigen Variable) in die Analyse integriert wird.

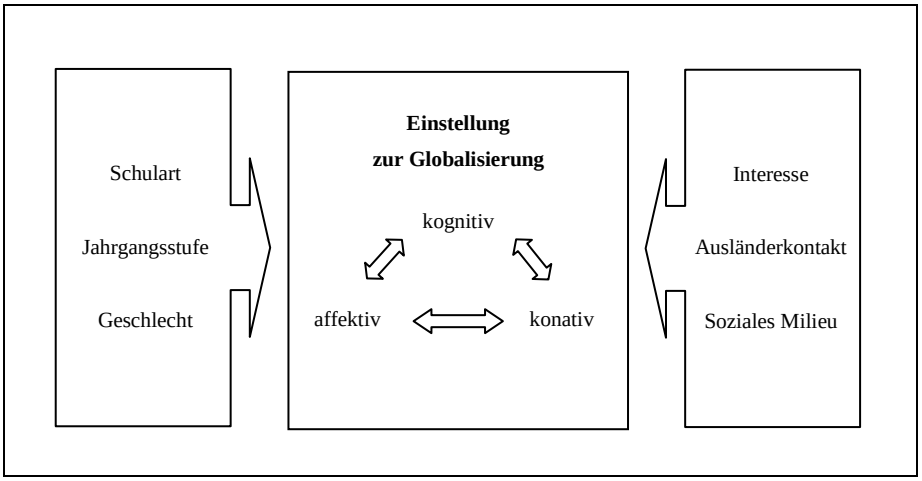


Abbildung 24: Potentielle Einflussfaktoren auf die Globalisierung

5.2.2 Entwicklung der Einstellung

Von einer „Entwicklung“ der Schülereinstellung kann im engeren Sinne nur bedingt gesprochen werden, da es sich im vorliegenden Fall nicht um eine Längsschnittuntersuchung sondern um eine Querschnittuntersuchung handelt, die jedoch eine jahrgangsstufenspezifische Dokumentation der Schülereinstellungen zwischen den Klassenstufen sieben, neun und zwölf erlaubt.

Die *Skalensummenwerte* aller 30 Items und damit die Gesamteinstellung der Jugendlichen zur Globalisierung bleiben in Bezug auf die untersuchten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I relativ konstant (vgl. Abbildung 25). Bei einem auf der Grundlage der eingesetzten fünfstufigen LIKERT ähnlichen Skala möglichen theoretischen Wertebereich von sum = 30 bis sum = 150, erreicht die Jahrgangsstufe sieben einen Skalensummenwert von sum = 94,95 und die Jahrgangsstufe neun einen von sum = 96,60. Dieser geringfügige Anstieg bleibt jedoch ohne statistische Bedeutsamkeit (p = 0,093). Die Konstanz in der Gesamteinstellung zwischen den beiden Jahrgangsstufen ist dabei unabhängig von der Schulart. Bei der separaten Analyse treten sowohl beim Gymnasium als auch bei der Hauptschule keine signifikanten Differenzen zu Tage.
Wird im Rahmen einer einfaktoriellen Varianzanalyse bei der Schulart Gymnasium die Oberstufe mit einbezogen, zeichnet sich ein klarer Zuwachs im Vergleich zur Sekundarstufe I ab. Der Skalensummenwert für die Jahrgangsstufe 12 beträgt sum = 108,12 und der angekoppelte Tukey-Test belegt, dass diese Differenz zu beiden vorherigen Jahrgangsstufen des Gymnasium hoch signifikant ist (p = 0,000).

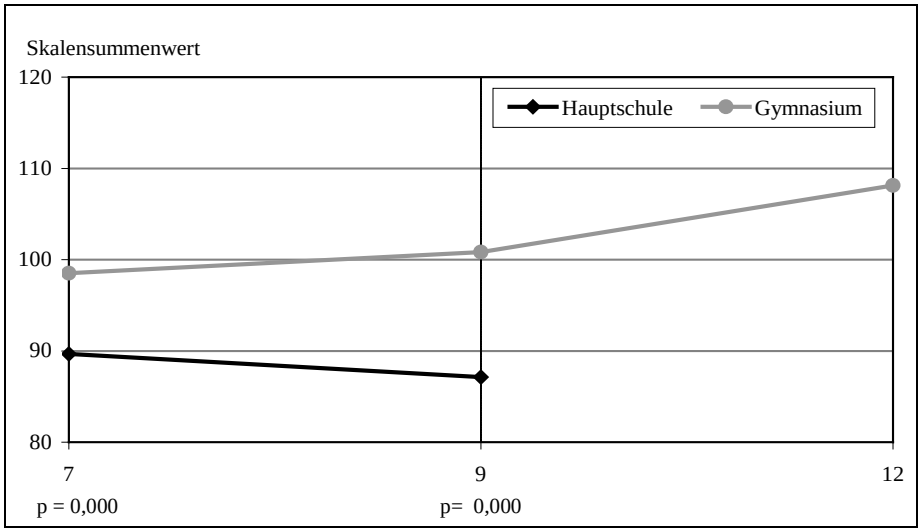


Abbildung 25: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Schulform und Jahrgangsstufe (n = 1061)

Auf *Subskalenniveau* zeigt sich im Rahmen einer einfaktoriellen ANOVA im kognitiven Bereich, dass mit wachsender Jahrgangsstufe die Wissensbestände über globale Zusammenhänge sowohl insgesamt, als auch differenziert nach den beiden unterschiedlichen Schularten kontinuierlich steigen (vgl. Abbildung 26 & 27). Diese Unterschiede erweisen sich jeweils statistisch bedeutsam (p = 0,000). So erreicht beispielsweise bei der Mittelwertsberechnung ein Gymnasiast auf der Wissensskala in der Jahrgangsstufe sieben $\bar{x}$ = 3,44, in der Jahrgangsstufe neun x = 3,78 und in der Jahrgangsstufe zwölf $\bar{x}$ = 4,08. Die bedeutsame Einflussnahme der unabhängigen Variablen auf die Ausprägung dieser Subskala erweist sich auch im Rahmen einer multiplen Klassifikationsanalyse, bei der die Jahrgangsstufe mit einem ETA-Wert von 0,492 nach der „Schulart" das höchste Gewicht verzeichnet.
Diese stete Zunahme der Mittelwerte gilt jedoch nicht für die affektive und konative Subskala. Im Bereich der empfundenen Verantwortlichkeiten und des Chancen-/Problembewusstseins weist der durchgeführte t-Test für die Jahrgangsstufen sieben und neun keine signifikanten Veränderungen nach. Werden die unterschiedlichen Schularten getrennt von einander analysiert, kann sogar für die Hauptschüler ein Rückgang vermerkt werden. Probanden dieses Schultyps erreichen in der Jahrgangsstufe sieben in der affektiven Subskala einen Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,15, der dann im Verlauf zur neunten Klasse auf $\bar{x}$ = 2,91 sinkt (p = 0,000). Dieser Rückgang kann mutmaßlich entwicklungspsychologisch auf das spezifische Entwicklungsstadium und die damit verbundenen anders gelagerten Interessen der Jugendlichen zurückgeführt werden. Ein Anstieg im affektiven Bereich ist erst in der Gegenüberstellung zur Sekundarstufe II zu sehen. Die Schüler der Jahrgangsstufe zwölf weisen mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,65 sowohl im Vergleich insgesamt als auch spezifiziert auf das Gymnasium einen statistisch relevanten Zuwachs auf. Die ansteigenden Werte in der Sekundarstufe II gründen sich vornehmlich aus dem Umstand, dass ältere Probanden die positiven Einflüsse der globalisierten Jugendkultur wie z.B. das Warenangebot, das Internet, die Reiseoptionen eher in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und sie umfassender nutzen können (vgl. ROTH 2002, S. 2ff).
Bei der konativen Subskala zeigt sich der vormals im affektiven Bereich auf die Hauptschüler beschränkte Rückgang innerhalb der Sekundarstufe I auch für das Gymnasium. Die Siebtklässler präsentieren im Rahmen einer einfaktoriellen Varianzanalyse und des Tukey-Tests an beiden Schularten eine signifikant höhere Handlungsbereitschaft respektive ein

global verantwortlicheres Verhalten als ihre Pendants in der Jahrgangsstufe neun. Von der Jahrgangsstufe neun zur Sekundarstufe II steigt der konative Wert nur geringfügig wieder an und bleibt deutlich unter dem Niveau der Jahrgangsstufe sieben, das sich jedoch häufig aufgrund der fehlenden Wissensbestände in unreflektiertem Aktionismus manifestiert.

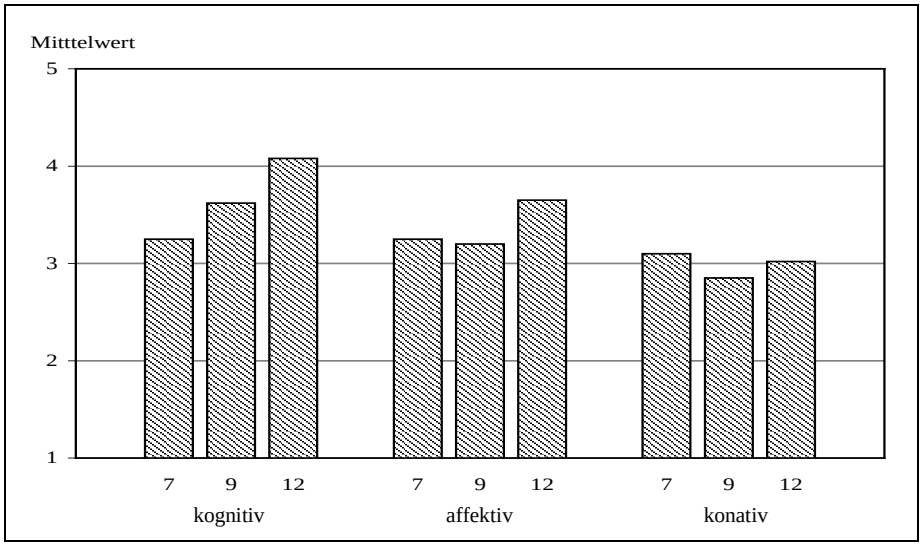


Abbildung 26: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 1061)

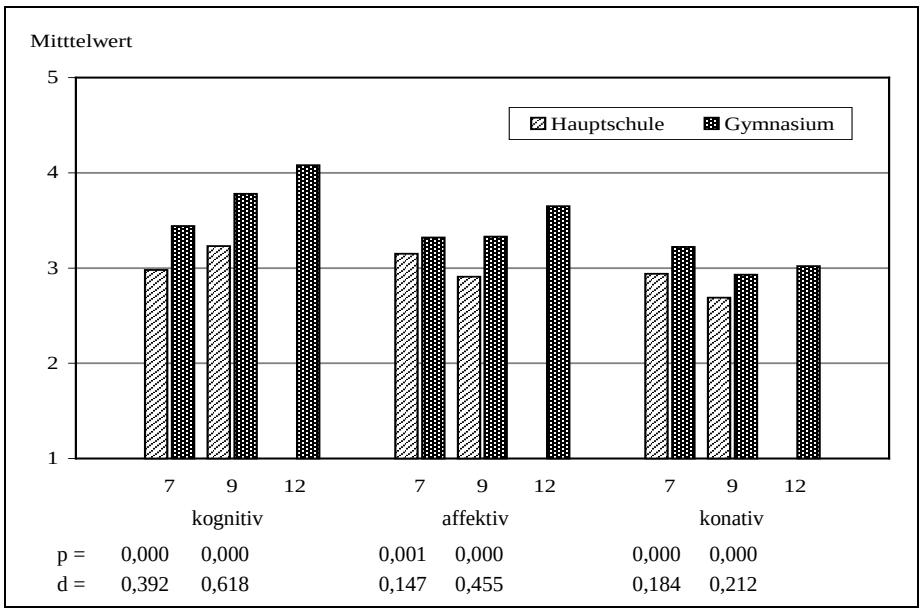


Abbildung 27: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Jahrgangsstufe und Schulart (n = 1061)

5.2.3 Unterschiede zwischen den Schularten

Aufgrund der nicht existenten Jahrgangsstufe 12 an den Hauptschulen, finden die Probanden der gymnasialen Oberstufe im vorliegenden Vergleich der Einstellungsunterschiede zwischen den Schularten keine Berücksichtigung. Die Datengrundlage reduziert sich daher auf die Stichproben der Jahrgangsstufen sieben und neun beider Schularten (n = 857).

Eine Analyse der *Skalensummenwerte* differenziert nach Schularten zeigt deutliche Differenzen zugunsten der höheren Schulart. Die Einstellung der Jugendlichen zur Globalisierung ist am Gymnasium mit einem Skalensummenwert von sum = 99,85 weit positiver ausgeprägt als an der Hauptschule (sum = 88,48 _ p = 0,000). Der starke Einfluss dieser unabhängigen Variable wird sowohl durch die Effektgröße nach COHEN (d = 0,480) als auch durch die differenzierte Überprüfung des Einflusses der unabhängigen Variablen Geschlecht, Schulart, Ausländerkontakt etc. insgesamt im Rahmen einer Multiplen Klassifikationsanalyse unterstrichen. Der berechnete Wert von ETA = 0,418 belegt, dass die unabhängige Variable „Schulart" Varianzen im Bereich der Einstellung nachdrücklich erklärt. Ein äquivalentes Bild zeigt sich, wenn bei den Schularten jeweils die beiden Jahrgangsstufen miteinander verglichen werden (vgl. Abbildung 28). Die pro Jahrgangsstufe gesondert durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalysen weisen sowohl für die siebten als auch für die neunten Klassen einen hoch signifikanten Unterschied auf (jeweils p = 0,000). Der ETA-Wert zwischen den Hauptschülern und Gymnasiasten liegt für die Jahrgangsstufe sieben bei ETA = 0,303 und für die Jahrgangsstufe neun bei ETA = 0,440.

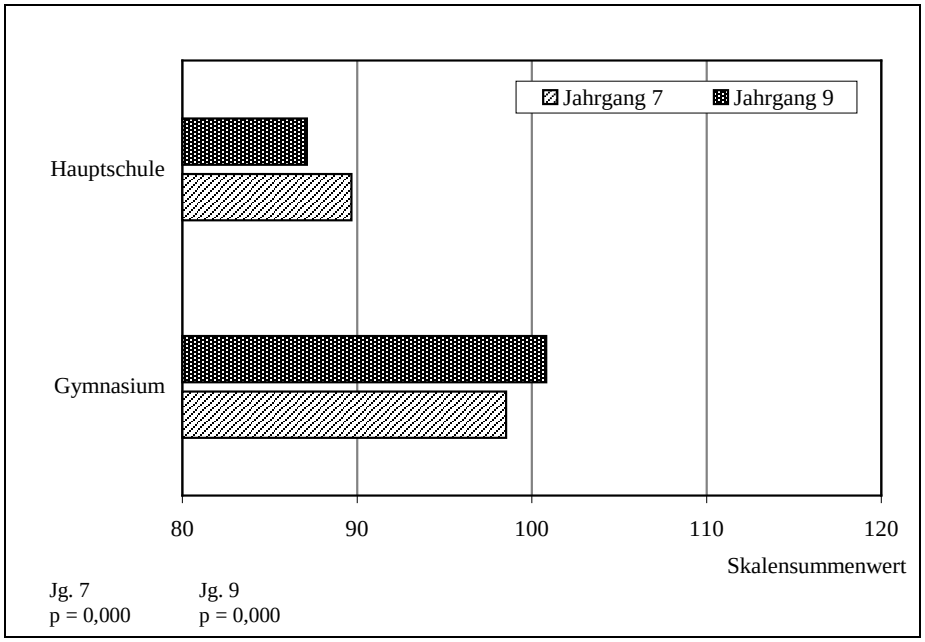


Abbildung 28: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (n = 857)

Auf *Subskalenniveau* bestätigt sich der Befund, dass Gymnasiasten über die positivere Einstellung verfügen, in allen drei Skalen auf einem signifikanten Niveau (vgl. Abbildung 29). Im Bereich des Wissens über globale Zusammenhänge ergeben sich erwartungsgemäß die ausgeprägtesten Unterschiede. Die Gymnasiasten in den Jahrgangsstufen sieben und insbe-

sondere neun (d = 0,737) erreichen beim t-Test für unabhängige Variablen deutlich höhere Werte als ihre Pendants auf der Hauptschule. Dies drückt sich wiederum auch im ETA-Wert der Multiplen Klassifikationsanalyse aus, bei der der Einflussfaktor Schulart beim Vergleich mit den weiteren unabhängigen Variablen im Rahmen der kognitiven Subskala den ersten Platz belegt (insgesamt ETA = 0,454, Jahrgangsstufe sieben ETA = 0,408, Jahrgangsstufe neun ETA = 0,485).
Auch bei der affektiven Subskala liegen die Werte in analoger Weise auseinander. Die Gymnasiasten erreichen in beiden Jahrgangsstufen signifikant höhere Werte als ihre Altersgenossen der Hauptschule. Und wiederum heben sich die neunten Klassen im Hinblick auf die Effektgröße (d = 0,455) und den ETA-Wert (ETA = 0,324) besonders hervor.
Was die Handlungsbereitschaft respektive das aktuale Handeln betrifft, so erklären die verglichenen Schularten die Varianzen in etwas geringerem Umfang. Zwar unterscheiden sich die Jugendlichen der unterschiedlichen Schularten sowohl insgesamt als auch differenziert nach Jahrgangsstufen auf einem hoch signifikanten Niveau von jeweils p = 0,000, jedoch fällt der Eta-Wert für die konative Subskala mit ETA = 0,157 (Jg. 7:= 0,205 / Jg. 9: = 0,157) deutlich niedriger aus.

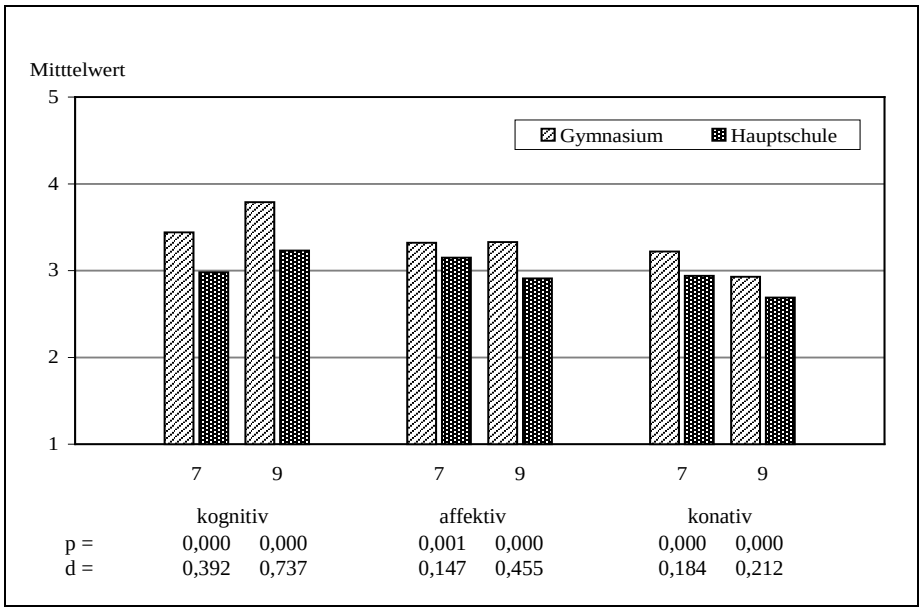


Abbildung 29: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe (n = 857)

Es kann im Ganzen konstatiert werden, dass gut qualifizierte Jugendliche die Globalisierung deutlich positiver sehen, da sie umfassender in der Lage sind, die Chancen, welche sich im weltweiten Maßstab bieten, zu erkennen und zu nutzen und mit den Gefahren und negativen Entwicklungen umzugehen.

5.2.4 Geschlechterdifferenzen

Bei der Analyse der geschlechtsspezifischen *Skalensummenwerte* im Hinblick auf die Gesamteinstellung kann konstatiert werden, dass Mädchen (s = 100,69) eine positivere Einstel-

lung zur Globalisierung aufweisen als ihre männlichen Pendants (s = 95,15 _ p = 0,000). Diese Aussage trifft grundsätzlich für alle untersuchten Jahrgangsstufen zu (vgl. Abbildung 30). Die weiblichen Probanden weisen bei den gesondert durchgeführten t-Tests sowohl in den Jahrgangsstufe sieben und neun als auch in der gymnasialen Oberstufe einen signifikant höheren Skalensummenwert auf.

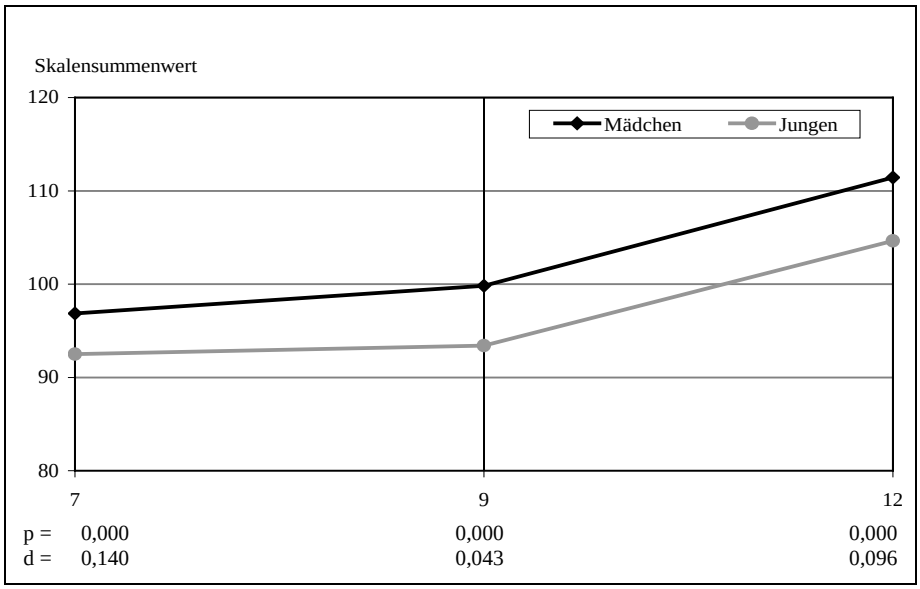


Abbildung 30: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Geschlecht und Jahrgangsstufe (n = 1046)

Im Rahmen einer getrennten Analyse der Geschlechter auf *Subskalenniveau* kann dieses einheitliche Bild jedoch nur zum Teil gezeichnet werden (vgl. Abbildung 31 & 32). Im kognitiven Bereich zeigen sich die männlichen mit den weiblichen Probanden sowohl insgesamt als auch gegliedert nach Jahrgangsstufe gleichauf. Es ist somit kein Unterschied im Bereich des Wissens über globale Zusammenhänge zwischen den Geschlechtern feststellbar. Der Unterschied der Gesamtskala speist sich aus den beiden Subskalen der affektiven und konativen Dimension.

Der affektive Bereich ist mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,42 auf Seiten der weiblichen Probanden beinahe genauso stark ausgeprägt wie der kognitive Bereich ($\bar{x}$ = 3,53). Bei den Jungen findet sich diesbezüglich ein Verhältnis von $\bar{x}$ = 3,59 im kognitiven zu $\bar{x}$ = 3,16 im affektiven Bereich. Der t-Test für unabhängige Variablen weist für den affektiven Bereich zwischen den Geschlechtern ein Signifikanzniveau von p = 0,000 aus, unabhängig davon, ob die Gesamtgruppe oder jede der drei Jahrgangsstufen getrennt voneinander betrachtet wird.

Der größte Unterschied in der Gegenüberstellung der geschlechtsspezifischen Mittelwerte zeigt sich in der konativen Subskala. Die weiblichen Probanden erreichen in der Gesamtheit aller Handlungen thematisierenden Items einen Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,16, während die männlichen Interviewten mit $\bar{x}$ = 2,79 deutlich unterhalb des arithmetischen Mittels verbleiben. Sowohl insgesamt als auch spezifiziert auf die einzelnen Jahrgangsstufen können wiederum die Varianzen in der Einstellung durch den Einflussfaktor Geschlecht auf einem Signifikanzniveau von p = 0,000 erklärt werden. Im Vergleich der unabhängigen Variablen im Rahmen der Multiplen Klassifikationsanalyse liegt der Einflussfaktor Geschlecht in der Subskala konativ mit einem Wert von ETA = 0,264 (Jg. 7: ETA = 0215, Jg. 9: ETA = 0,256, Jg. 12 ETA = 0,344) insgesamt auf dem zweiten Platz.

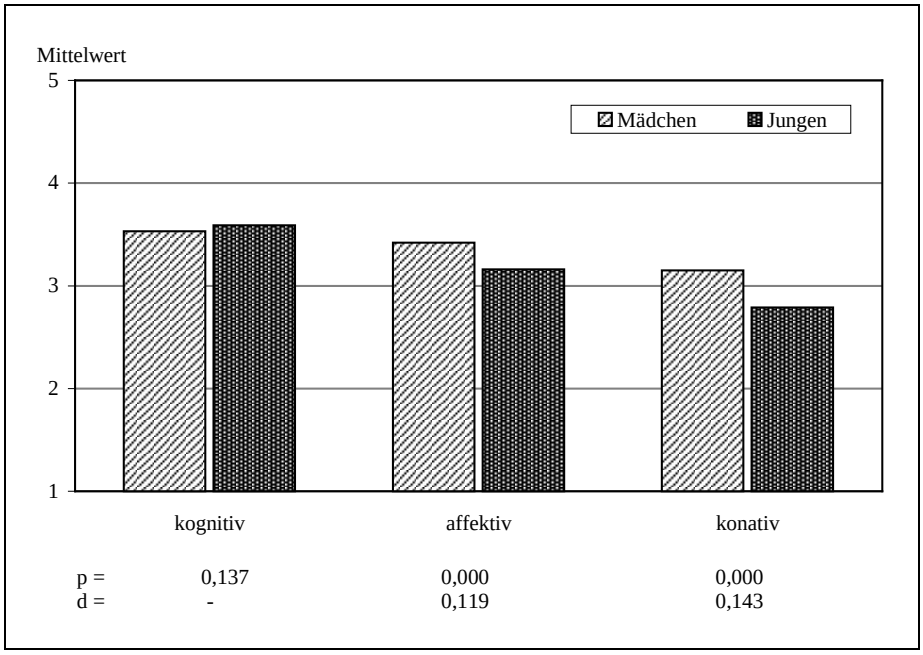


Abbildung 31: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Geschlecht (n = 1046)

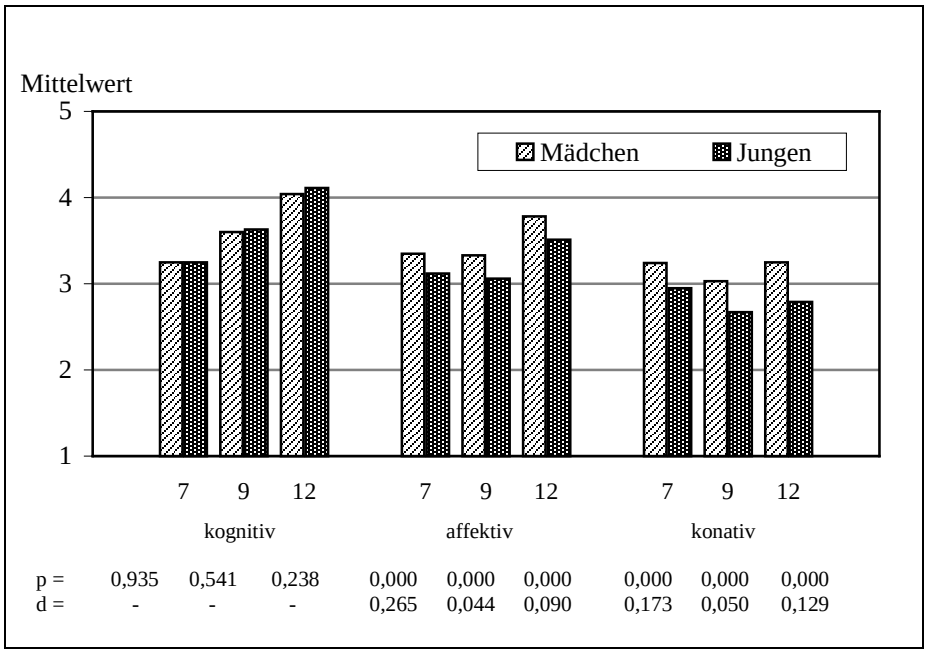


Abbildung 32: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Geschlecht und Jahrgangsstufe (n = 1046)

5.2.5 Bedeutung des politische Interesses

Politische Diskussion zu Hause/mit Freunden

Das Item 54 des Fragebogens ermöglicht Aussagen dazu, ob und wie häufig einzelne Schüler im privaten Kontext mit ihren Eltern oder mit Freunden über politische Problemlagen diskutieren. Von den 1041 Jugendlichen, die hierzu eine Angabe gemacht haben, setzen sich 55 (5,3 %) täglich und 258 (24,8 %) zumindest häufig in ihrem privaten Kontext mit solchen Sachverhalten auseinander. Demgegenüber stehen 587 (55,5 %), die nur gelegentlich eine solche Diskussion führen, und 150 (14,4 %), die dies gar nicht tun (vgl. Abbildung 33).

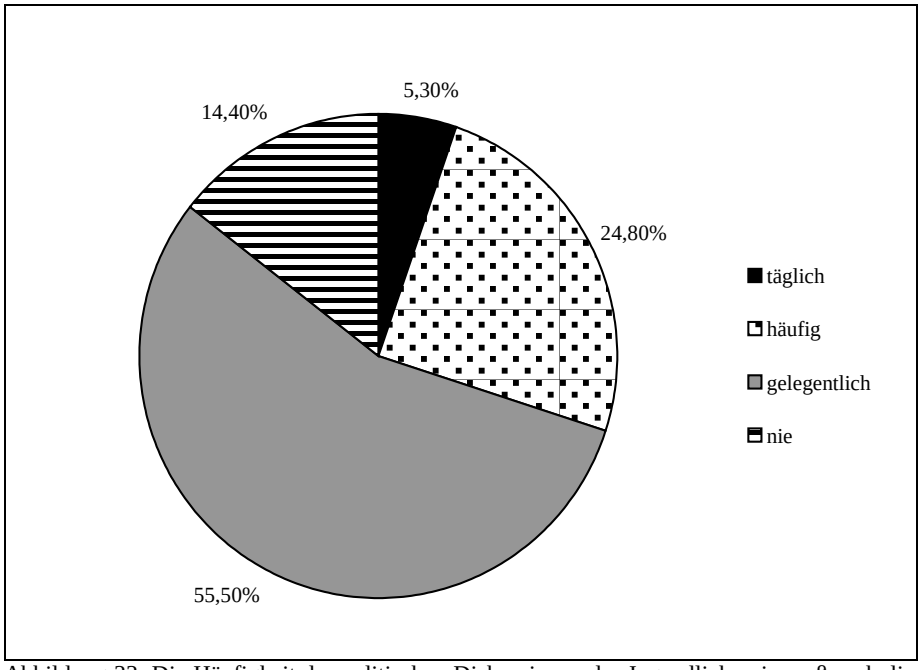


Abbildung 33: Die Häufigkeit der politischen Diskussionen der Jugendlichen im außerschulischen Kontext (n = 1041)

Nach Schularten differenziert und unter Ausschluss der Jahrgangsstufe 12, zeigt sich, dass in der Sekundarstufe I der Prozentsatz der Gymnasiasten, die täglich oder häufig das politische Geschehen im heimischen Kontext diskutieren mit 32,6 % doppelt so groß ist wie bei Hauptschülern (15,8 %). Im Rahmen einer weiteren jahrgangsstufenbezogenen Differenzierung der Daten innerhalb jeder Schulart weist der *Chi-Quadrat-Test* für Häufigkeitsberechnungen nach, dass im Gegensatz zur Hauptschule auf dem Gymnasium ein signifikanter Anstieg dieser Diskussionsfreudigkeit von der Jahrgangsstufe sieben zur Klasse neun erfolgt. In der gymnasialen Oberstufe nimmt dieser Prozentwert noch einmal nachdrücklich zu. In der Jahrgangsstufe zwölf diskutiert mit 44,7 % beinahe jeder zweite Befragte täglich oder häufig politische Sachverhalte (vgl. Tabelle 20).

Jahrgangsstufe	Hauptschule	Gymnasium	insgesamt
7	23 (14,6 %)	58 (25,0 %)	81 (20,8 %)
9	24 (17,1%)	121 (38,2 %)	145 (31,7 %)
12	-	85 (44,7 %)	85 (44, 7 %)

Tabelle 20: Der Anteil der Probanden in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, die täglich/häufig mit ihren Eltern oder Freunden politische Sachlagen diskutieren (n = 1041)

Eine Analyse der *Skalensummenwerte* zeigt, dass diese regelmäßige Diskussion einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Globalisierung ausübt (vgl. Abbildung 34). Jugendliche, die im privaten Umfeld mit ihren Eltern oder Freunden täglich oder häufig diskutieren und somit globale Verflechtungen stärker reflektieren, erreichen auf der Gesamtskala mit einem Skalensummenwert von sum = 106,41 einen signifikant höheren Wert als diejenigen Schüler, die dies nur gelegentlich oder gar nicht tun (sum = 94,94). Die Bedeutung dieses Einflussfaktors lässt sich sowohl anhand der Effektgröße von d = - 0,553, als auch im Vergleich der unabhängigen Variablen durch die Multiple Klassifikationsanalyse unterstreichen, bei der der Wert von ETA = 0,451 den ersten Rang einnimmt. Wird der Skalensummenwert jahrgangsstufenspezifisch betrachtet, so bildet sich dieser signifikante Unterschied ebenfalls in allen drei Alterskategorien ab.

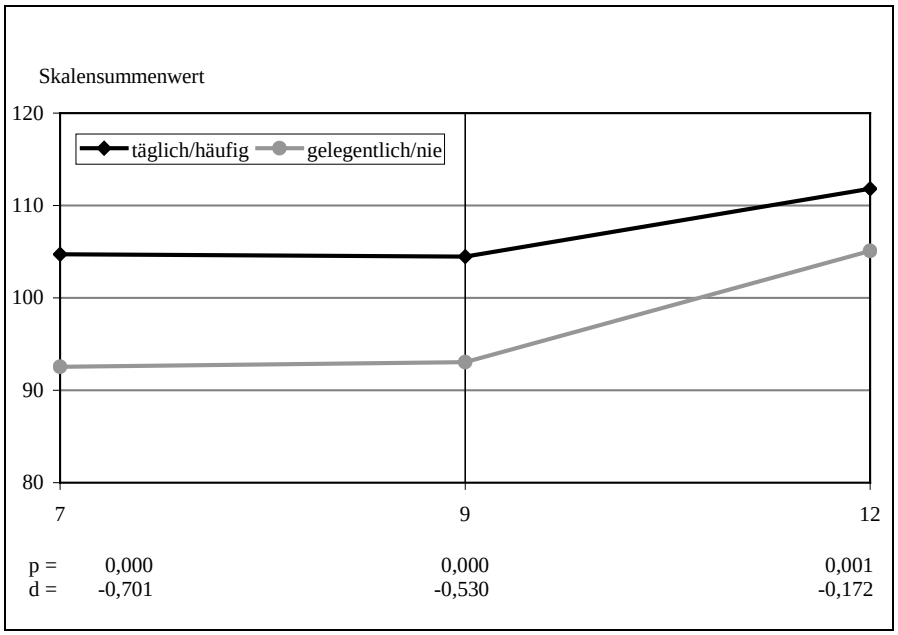


Abbildung 34: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen (n = 1041)

Die Gesamteinstellung aufgeteilt in die Bereiche kognitiv, affektiv und konativ zeichnet ein übereinstimmendes Bild (vgl. Abbildung 35 & 36). Die regelmäßige Auseinandersetzung mit politischen Sachlagen im heimischen Kontext hinterlässt in allen drei theoretischen Subskalen einen signifikanten Effekt (kognitiv d = - 0,354, affektiv d = - 0,420, konativ d = - 0,399). Im Besonderen trifft dies auf die affektive Auseinandersetzung und den konativen Bereich zu. In beiden Fällen markiert die unabhängige Variable „Politische Diskussionen zu Hause“ die Spitze der Multiplen Klassifikationsanalyse mit Werten von ETA = 0,352 beziehungsweise ETA = 0,360.
Wird mit der „Jahrgangsstufe“ eine dritte Variable in die Betrachtung einbezogen, so bewahrheitet sich der Einfluss auch in diesem Fall bei fast allen Altersklassen. Lediglich in der gymnasialen Oberstufe erzeugt die regelmäßige Diskussion keine Auswirkungen mehr auf die Wissensbestände, jedoch bleibt der positive Einfluss auf den affektiven und konativen Bereich weiter bestehen.

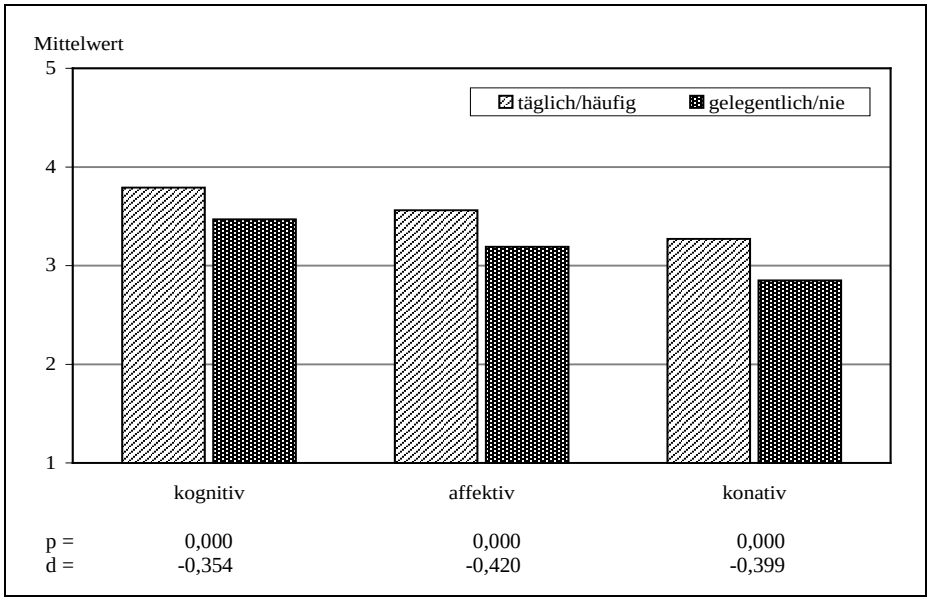


Abbildung 35: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen (n = 1041)

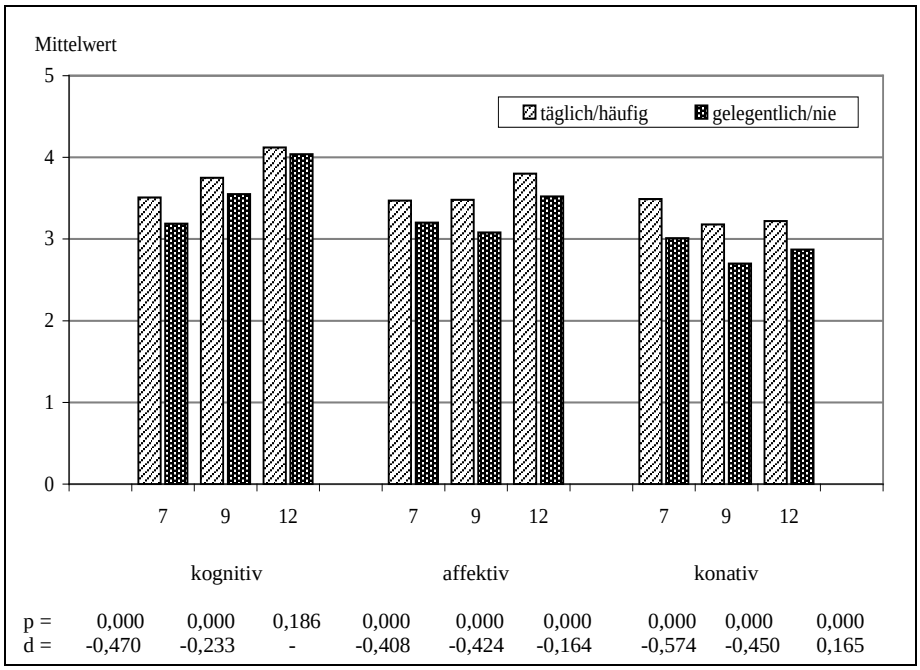


Abbildung 36: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit der von ihnen im außerschulischen Kontext geführten Diskussionen über politische Sachlagen und Jahrgangsstufe (n = 1041)

Bedeutung von regelmäßigem Nachrichtenkonsum

Die Jugendlichen geben im Rahmen der Befragung an, mit welcher Regelmäßigkeit sie das politische Geschehen in Tageszeitungen und TV-Nachrichten studieren. Von den 1049 Probanden, die hierzu eine Angabe machen, sagen 206 (19,6 %), dass sie täglich, und 350 (33,4 %), dass sie zumindest häufig das politische Geschehen über diese Informationskanäle verfolgen. Demgegenüber stehen 455 Probanden (43,4 %), die dies nur gelegentlich und 38 (3,6 %), die dies nie tun (vgl. Abbildung 37).

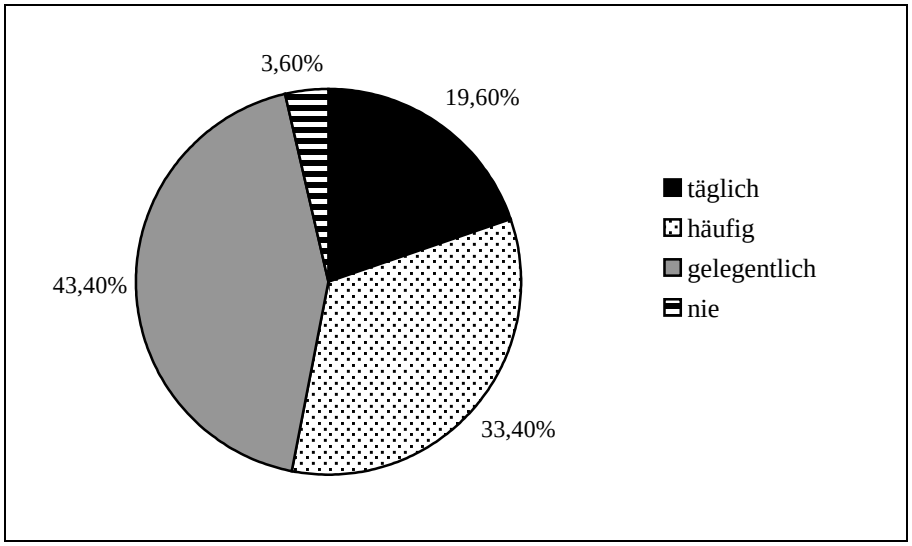


Abbildung 37: Die Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)

Nach Schularten differenziert zeigt sich, dass in der Sekundarstufe I der Prozentsatz der Gymnasiasten, die täglich oder häufig das politische Geschehen verfolgen mit 52,3 % deutlich höher liegt als bei den Hauptschüler (40,2 %).
Bezogen auf die einzelnen Jahrgangsstufen weist der Chi-Quadrat-Test für Häufigkeitsberechnungen bei beiden Schularten keine signifikanten Unterschiede zwischen der Jahrgangsstufe sieben und neun nach. In der Sekundarstufe II jedoch kann wiederum eine ausgeprägte Zunahme festgestellt werden. Unter den Schülern der Jahrgangsstufe zwölf sind es rund drei Viertel, die sich täglich oder häufig über das politische Geschehen informieren (vgl. Tabelle 22).

Jahrgangsstufe	Hauptschule	Gymnasium	insgesamt
7	66 (41,5 %)	121 (51,7 %)	187 (47,6 %)
9	55 (38,7 %)	168 (52,7 %)	223 (48,4 %)
12	-	145 (75,1 %)	145 (75,1 %)

Tabelle 21: Der Anteil der Probanden in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, die täglich/häufig das politische Geschehen mittels TV-Nachrichten oder Zeitung verfolgen (n = 1049)

Eine Analyse der *Skalensummenwerte* beweist, dass aus der regelmäßigen Eigeninformation über das politische Tagesgeschehen ein positiver Effekt auf die Einstellung zur Globalisierung resultiert (vgl. Abbildung 38). Jugendliche, die die Tageszeitung beziehungsweise die TV-Nachrichten täglich oder häufig sehen, erreichen auf der Gesamtskala mit einem Skalensummenwert von sum = 102,26 einen signifikant höheren Wert als diejenigen Schüler, die dies nur gelegentlich oder gar nicht tun (sum = 93,54). Dieser positive Effekt ist jedoch auf die Sekundarstufe I reduziert. In der Jahrgangsstufe zwölf erreichen die entsprechenden Probanden zwar auch einen höheren Skalensummenwert, dieser hält aber mit p = 0,050 dem verschärften Signifikanzniveau nicht stand.

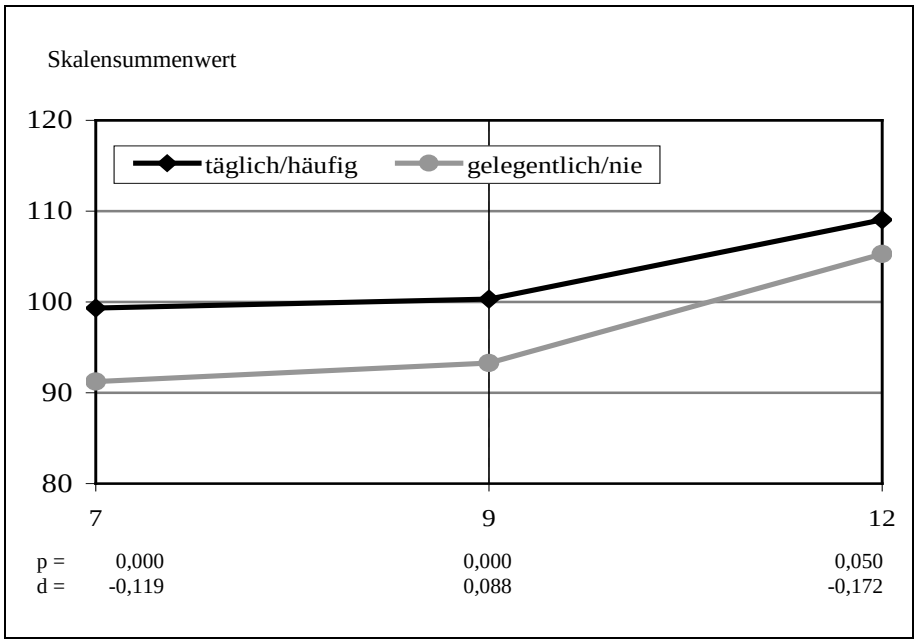


Abbildung 38: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)

Auf *Subskalenniveau* bestätigt sich die positive Einflussnahme des Nachrichteninteresses in allen drei Subskalen (vgl. Abbildung 39 & 40). Werden die einzelnen Jahrgangsstufen differenziert betrachtet, so sind es jedoch, ebenso wie schon bei der Diskussion im heimischen Kontext, die Schüler aus der Zwölf, die herausfallen. In der Sekundarstufe II zeigt der regelmäßige Nachrichtenkonsum auf allen drei Ebenen keinen Einfluss mehr. Für die Sekundarstufe I ist diese positive Einflussnahme jedoch gegeben.

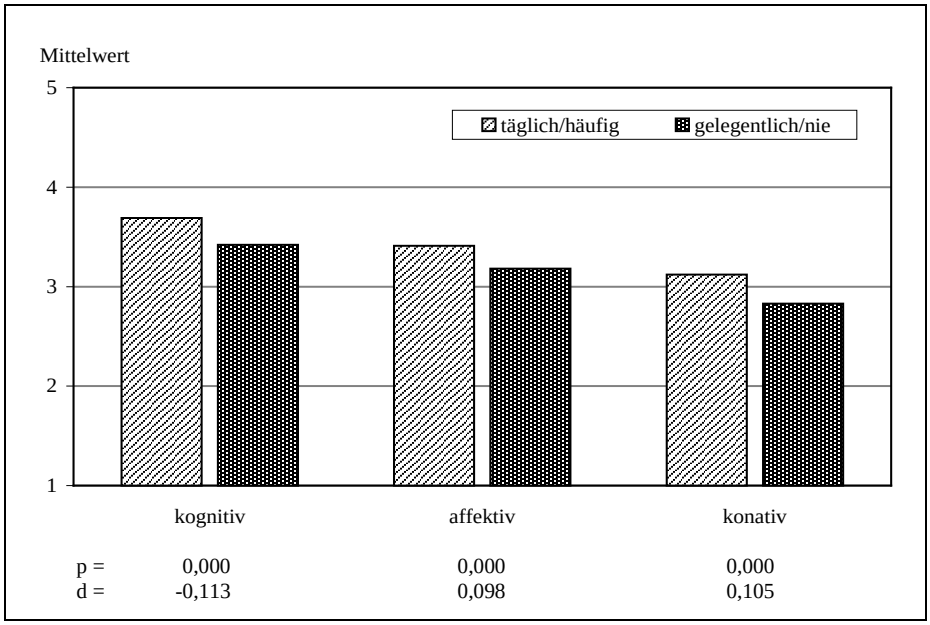


Abbildung 39: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV (n = 1049)

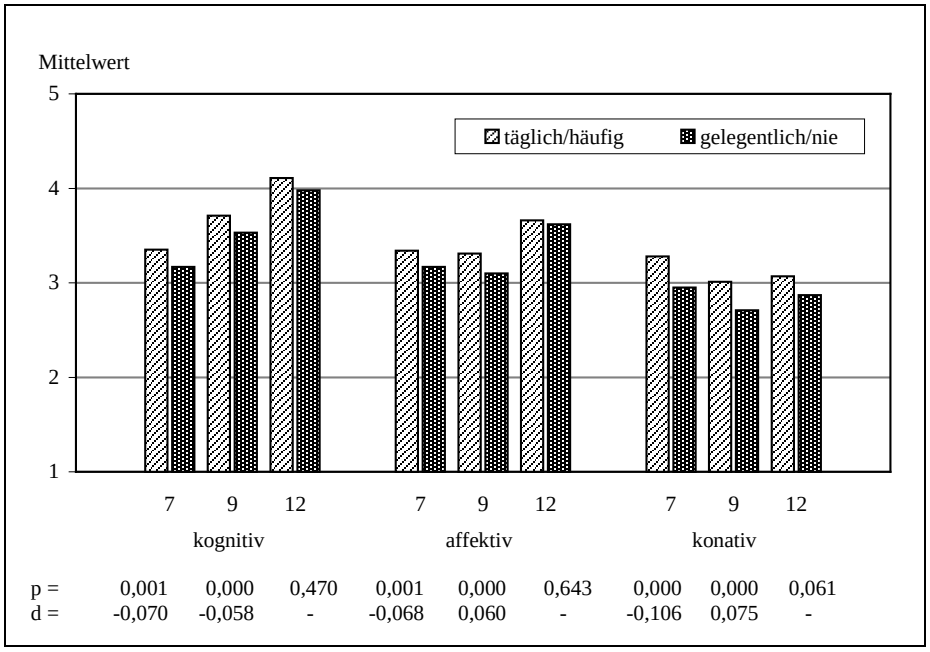


Abbildung 40: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach der Häufigkeit des Nachrichtenkonsums mittels Tageszeitungen oder TV und Jahrgangsstufe (n = 1049)

Zusammenfassen kann ein ausgeprägtes politisches Interesse als ein sehr positiver Einflussfaktor für die Einstellung zur Globalisierung vermerkt werden. Um so mehr Wissen über globale Zusammenhänge in Form von Nachrichtenkonsum zusammengetragen wird und umso häufiger dieses Wissen auch in privaten Diskussion erörtert und reflektiert wird, um so geringer ist die Scheu vor den weltweiten Veränderungen und um so mehr werden diese auch als Chance für die eigene Person wahrgenommen.

5.2.6 Bedeutung des Ausländerkontakts

Ausländischer Freund (im Inland)

Von den 1061 befragten Probanden gibt eine Majorität von 64,8 % an, dass mindestens einer ihrer engen Freunde in Deutschland ausländischer Herkunft ist (vgl. Abbildung 41).

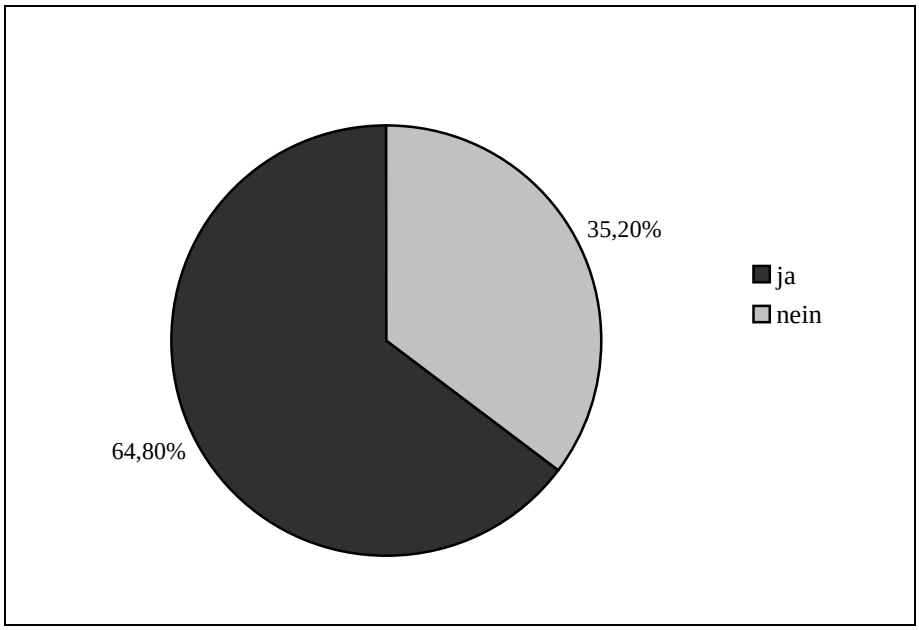


Abbildung 41: Der Anteil der Jugendlichen mit einem engen ausländischen Freund (n = 1041)

Auf der Ebene der Gesamteinstellung kann bei der Analyse der *Skalensummenwerte* konstatiert werden, dass dieser Umstand jedoch keinen Einfluss auf die Einstellung zur Globalisierung ausübt (vgl. Abbildung 42). Die Unterschiede zwischen denjenigen Probanden mit einem engen ausländischen Freund (sum = 96,14) und denjenigen ohne eine solche Beziehung (sum = 97,29) sind statistisch vernachlässigbar (p = 0,406). Wird jedoch dieser Einflussfaktor in Abhängigkeit zu den untersuchten Jahrgangsstufen gesetzt, so zeichnet sich für die Sekundarstufe II sehr wohl ein positiver Effekt ab. Ein ausländischer Freund erzeugt in der Jahrgangsstufe 12 mit einem Skalensummenwert von sum = 111,04 eine signifikant positivere Einstellung zur Globalisierung.

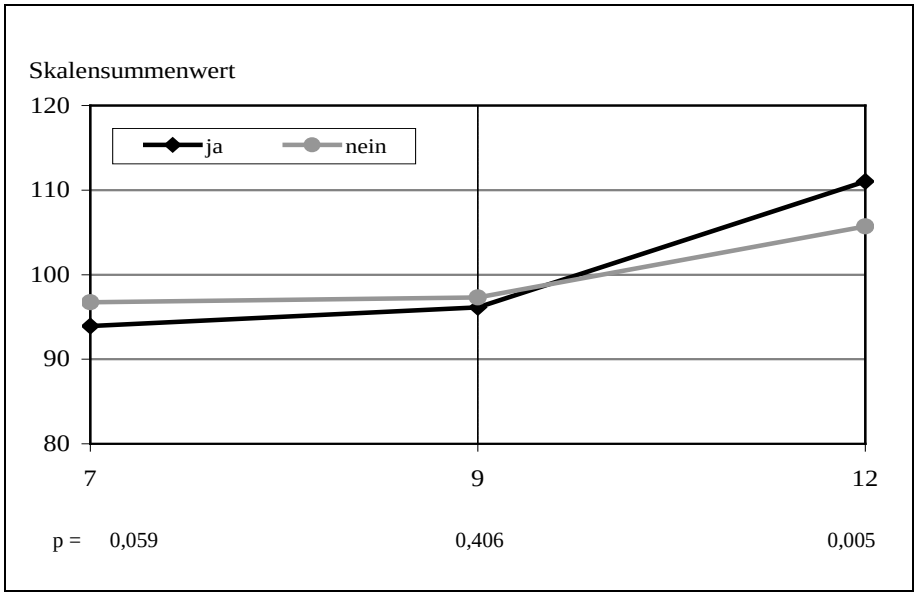


Abbildung 42: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes (n = 1041)

Bei den *Subskalen* kristallisieren sich insgesamt keine Unterschiede zwischen Probanden mit oder ohne ausländischen Freund heraus, doch setzt sich die Besonderheit der Oberstufe gegenüber der Sekundarstufe I auch hier weiter fort (vgl. Abbildung 43 & 44). Laut t-Test stellt in der Jahrgangsstufe zwölf der ausländische Freund zwar keinen besonderen Katalysator für den Wissenserwerb dar ($p = 0{,}521$), zeigt sich jedoch für positive Einstellungseffekte sowohl im affektiven ($p = 0{,}001$) als auch im konativen Bereich ($p = 0{,}010$) verantwortlich. Jugendliche in der Jahrgangsstufe zwölf profitieren auf den Felder des Verantwortungs-, Chancen- und Problembewusstseins wie auch des Handelns vom Kontakt zu ausländischen Weggefährten. In den Jahrgangsstufen sieben und neun hingegen erzeugt dieser Umstand keine statistisch bedeutsamen Wirkungen. Für die Jahrgangsstufe sieben erweist sich die Existenz eines ausländischen Freundes sogar als negativ für den Wissensbestand. Dieses zunächst überraschende bivariate Analyseergebnis kann aber im Rahmen einer multivariaten Betrachtung relativiert werden, da in der Jahrgangsstufe sieben deutlich mehr Hauptschüler als Gymnasiasten über solche freundschaftlichen Kontakte verfügen und der Wert insofern stärker Ausdruck der kognitiven Differenz zwischen den Schularten ist.

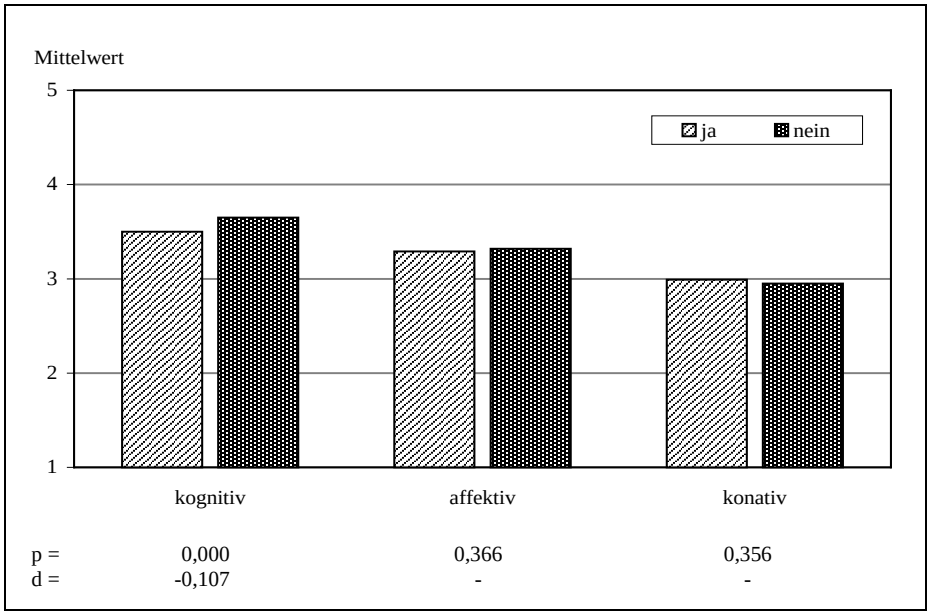


Abbildung 43: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes (n = 1041)

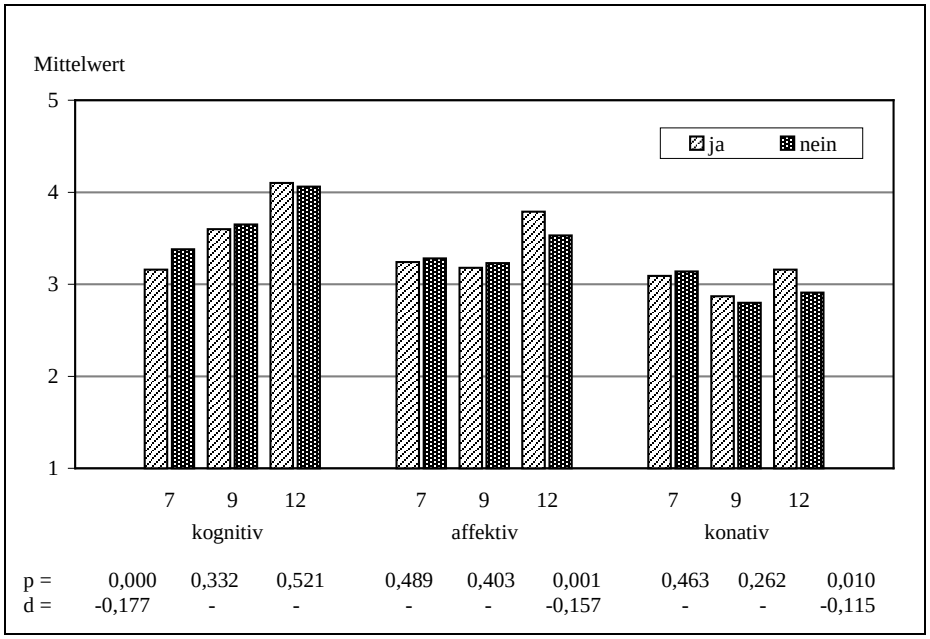


Abbildung 44: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines engen ausländischen Freundes und Jahrgangsstufe (n = 1041)

Ausländischer Brief-/E-Mailfreund (im Ausland)

Rund ein Viertel der befragten Probanden verfügt über einen internationalen Brief- oder E-Mailfreund und damit über einen ausländischen Freund im Ausland (statt wie zuvor über einen ausländischen Freund im Inland). Der Anteil nimmt aufgrund wachsender Sprachkenntnisse und Schüleraustausche von der Jahrgangsstufe sieben zur Jahrgangsstufe neun stark zu. In der jüngsten Altersgruppe verfügen lediglich 13,05 % über einen länderübergreifenden Kontakt, in den Klassen neun sind dies bereits weit mehr als ein Drittel (38,84 %). Im Hinblick auf die Sekundarstufe II steigt die Quantität dieser Briefwechselpartner noch geringfügig auf einen Wert von 41,80 % (vgl. Abbildung 45).

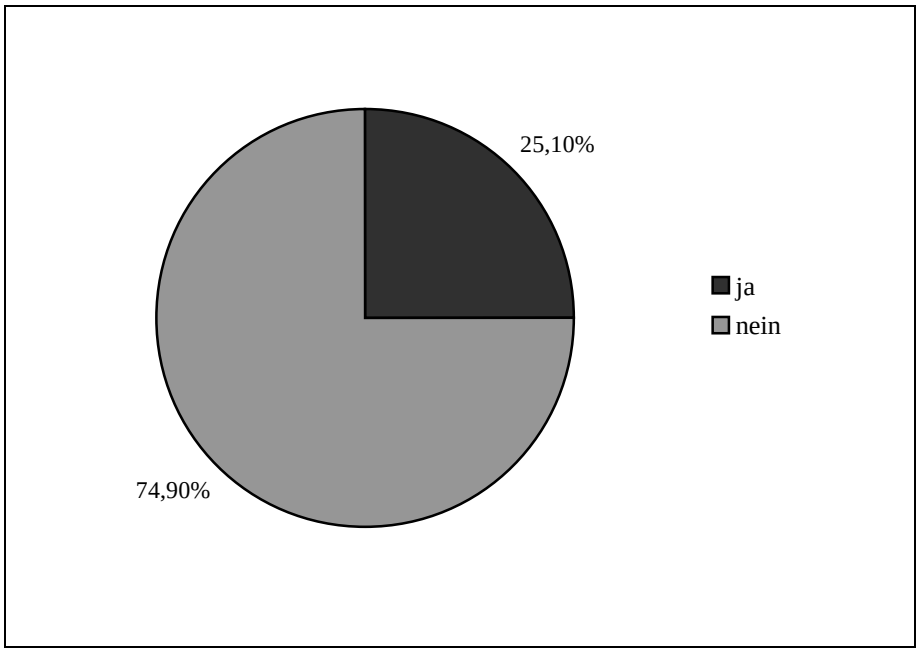


Abbildung 45: Der Anteil der Jugendlichen mit einem ausländischen E-mail-/Brieffreund (n = 1030)

Im Unterschied zum ausländischen Freund im Inland zeigt die Einflussgröße „internationaler Brieffreund“ bei der *Gesamteinstellung* sehr wohl einen positiven Effekt (vgl. Abbildung 46). Der Skalensummenwert der Probanden, die einen internationalen Brief-/E-Mailverkehr pflegen, liegt mit sum = 104,22 hoch signifikant über der entsprechenden Äquivalentgruppe (sum = 96,05). Der starke Einfluss wird durch die Effektgröße von d = - 0,408 und dem ETA-Wert von ETA = 0,245 nachdrücklich unterstrichen.
Differenziert nach Jahrgangsstufen sind es statt der Oberstufenschüler wie beim ausländischen Freund im Inland, in diesem Fall die Neunklässler, die positive Einflüsse durch diese Verbindungen erfahren. Während in dieser Altersgruppe bei den Probanden ohne Briefkontakt die Einstellung entwicklungspsychologisch bedingt im Vergleich zur Jahrgangsstufe sieben sogar von sum = 94,56 auf sum = 94,05 leicht sinkt, erreichen die Altersgenossen mit einem ausländischen Brieffreund (sum = 103,32) im Vergleich zur Jahrgangsstufe sieben (sum = 98,36) signifikant höhere Werte. Innerhalb der Jahrgangsstufen sieben und zwölf liegen zwar auch positive Effekte durch die betrachtete Einflussgröße vor, jedoch sind diese Differenzen mit p = 0,073 (Jahrgangsstufe sieben) beziehungsweise p = 0,074 (Jahrgangsstufe zwölf) noch im Bereich statistischer Ungenauigkeit verortet.

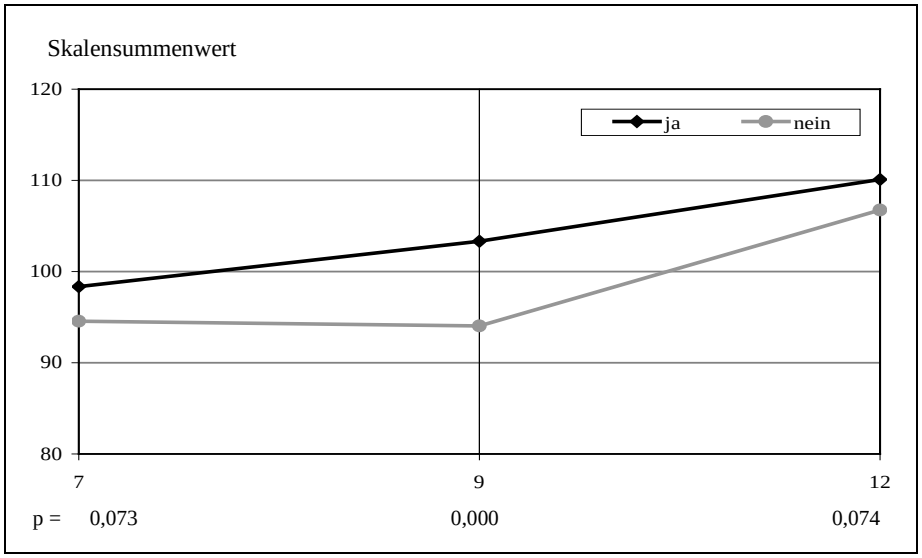


Abbildung 46: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes (n = 1030)

Auch auf der Ebene der *Subskalen* kristallisieren sich statistisch relevante Abstände zwischen den beiden untersuchten Probandengruppen heraus (vgl. Abbildung 47 & 48). Sowohl im kognitiven als auch im affektiven und konativen Bereich verfügen die Schüler, die diesen Kontakt im Ausland pflegen, im Rahmen von t-Tests für unabhängige Variablen über höhere Mittelwerte.
Die altersstufendifferenzierte Analyse weist für den Jahrgang neun signifikante Zuwächse im Bereich affektiv und konativ aus. Der Wissensbestand über globale Zusammenhänge wird in der Neun, ebenso wie auch in den anderen beiden Gruppen, nicht durch einen ausländischen Brieffreund positiv beeinflusst. Bei den Siebenklässlern ist überdies ein positiver Effekt im Bereich der Handlungsbereitschaft und des aktualen Handelns konstatierbar.

Generell kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass das Vorhandensein eines ausländischen Freundes nicht automatisch eine positivere Einstellung zur Globalisierung hervorbringt. Erst die reflektierte Auseinandersetzung mit diesem Umstand zeigt Gewicht. Für die meisten Schüler in der Sekundarstufe I ist es mittlerweile selbstverständlich Freunde mit Migrationshintergrund im Klassenverband zu haben, so dass eine aktive Auseinandersetzung mit dieser Sachlage unterbleibt und kulturelle Unterschiede nicht weiter durchdacht werden. Erst mit zunehmendem Reflexionsvermögen in der Oberstufe erfolgt eine grundlegendere Auseinandersetzung, die als Folge auch die Globalisierungseinstellung positiv beeinflusst.
Bei Freundschaften zu Gleichaltrigen im Ausland hingegen erfolgt diese aktive Auseinandersetzung viel stärker, weil sie nicht alltäglich geworden ist. Insbesondere die Klassenfahrten in der Jahrgangsstufe neun hinterlassen einen bleibenden Eindruck, der sich bejahend auf den Prozess zunehmender weltweiter Interdependenzen auswirkt.

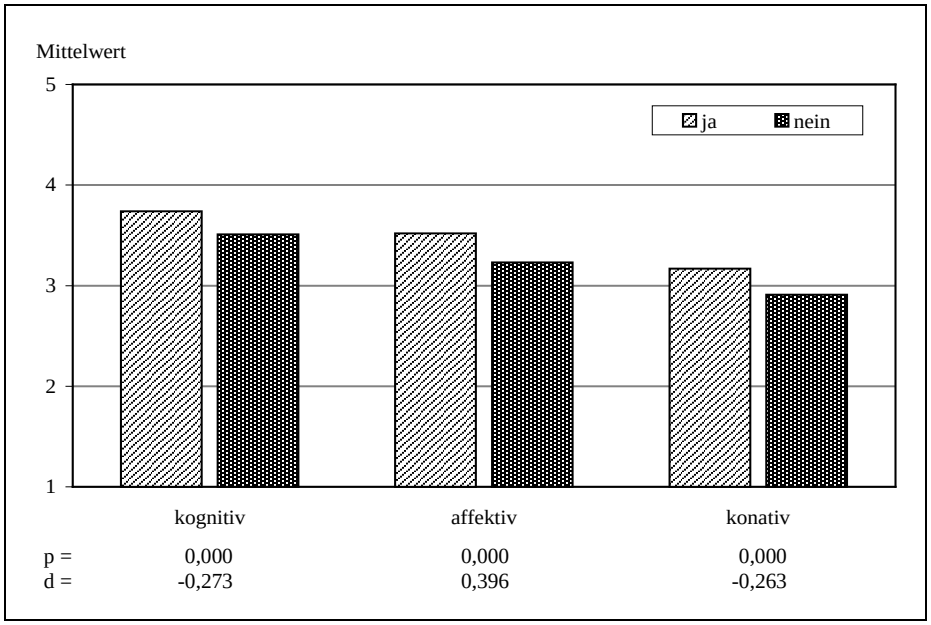


Abbildung 47: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes (n = 1030)

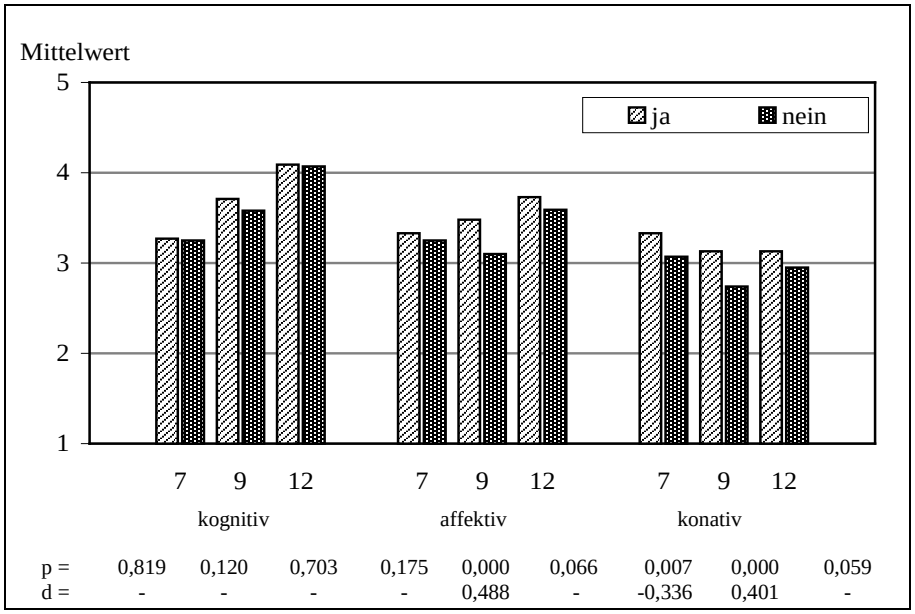


Abbildung 48: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach dem Vorhandensein eines ausländischen Brief-/E-Mailfreundes und Jahrgangsstufe (n = 1030)

Eigene Nationalität

Innerhalb der Grundgesamtheit von n = 1061 verfügen 921 Probanden über die deutsche Staatsbürgerschaft. Der Anteil ausländischer Nationalitäten liegt somit bei 12,10 %, was annähernd der generellen Ausländerquote von 15,8 % an Schulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen entspricht. Die Verteilung hinsichtlich der Schulformen ist erwartungsgemäß stark divergierend. Während unter den Hauptschülern beinahe 30 % ausländischer Herkunft sind (NRW insgesamt: 22,1 %), verfügt bei den Gymnasiasten lediglich jeder 20. Interviewte (5,1 %) über keinen deutschen Pass (NRW insgesamt: 4,8 %) (vgl. Abbildung 49).

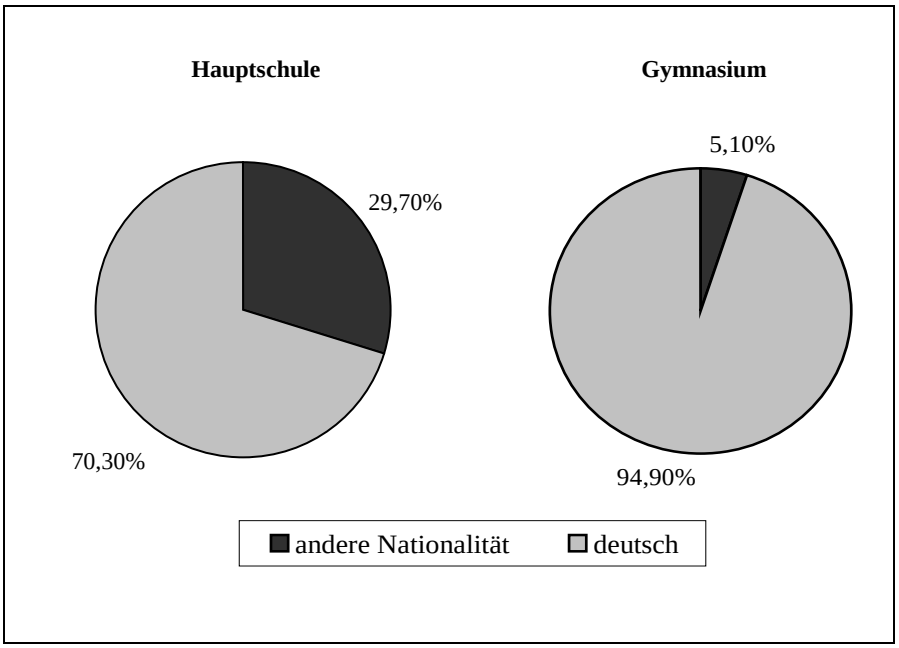


Abbildung 49: Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, differenziert nach Schulart (n = 1048)

Aufgrund dieser Tatsache bergen verkürzte Auswertungsstrategien in Form des bivariaten Vergleichs zwischen Nationalität und Einstellung die Gefahr der Missinterpretation. Daher wird bei der Einflussgröße Eigene Nationalität von Beginn an der Einfluss der Schulart mit berücksichtigt.

Auf der Ebene der *Gesamteinstellung* zur Globalisierung kann für die Hauptschule festgestellt werden, dass die Nationalität keinen Einfluss ausübt (p = 0,926). Beim Gymnasium hingegen zeigt sich, dass deutsche Jugendliche überraschenderweise mit sum = 99,22 einen um mehr als 10 Punkte höheren Skalensummenwert aufweisen als ihre ausländischen Mitschüler (vgl. Abbildung 50).

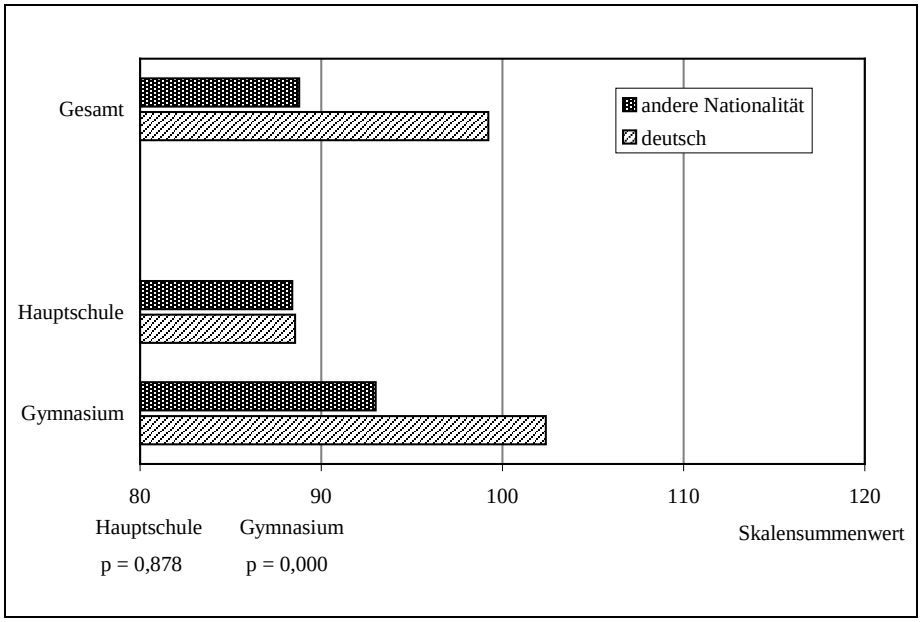


Abbildung 50: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart (n = 1048)

Bei der Mittelwertsberechnung der einzelnen *Subskalen* wird deutlich, dass sich unter Einbezug der Schulart diese Differenz vor allem auf dem affektiven und beim Gymnasium überdies auf den konativen Bereich gründet (vgl. Abbildung 51 & 52). Probanden deutscher Staatsangehörigkeit zeigen im Bereich der Einschätzung der Verantwortlichkeit und der Chancen- und Problemwahrnehmung und auf dem Feld der Handlungsbereitschaft und des aktualen Handelns signifikant höhere Werte. Auch die Effektgrößen mit d = 0,713 im affektiven und d = 0,492 im konativen Bereich deuten nachdrücklich auf diesen Umstand hin.
Über die Ursachen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Sie bedürfen einer eingehenden Prüfung im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten Nachfolgeuntersuchung.

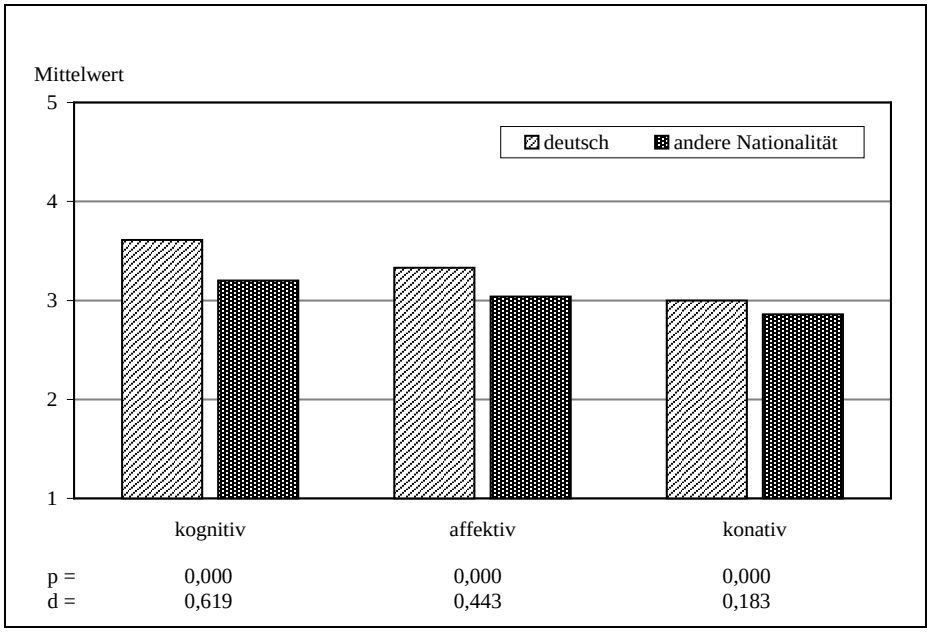


Abbildung 51: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart (n = 1048)

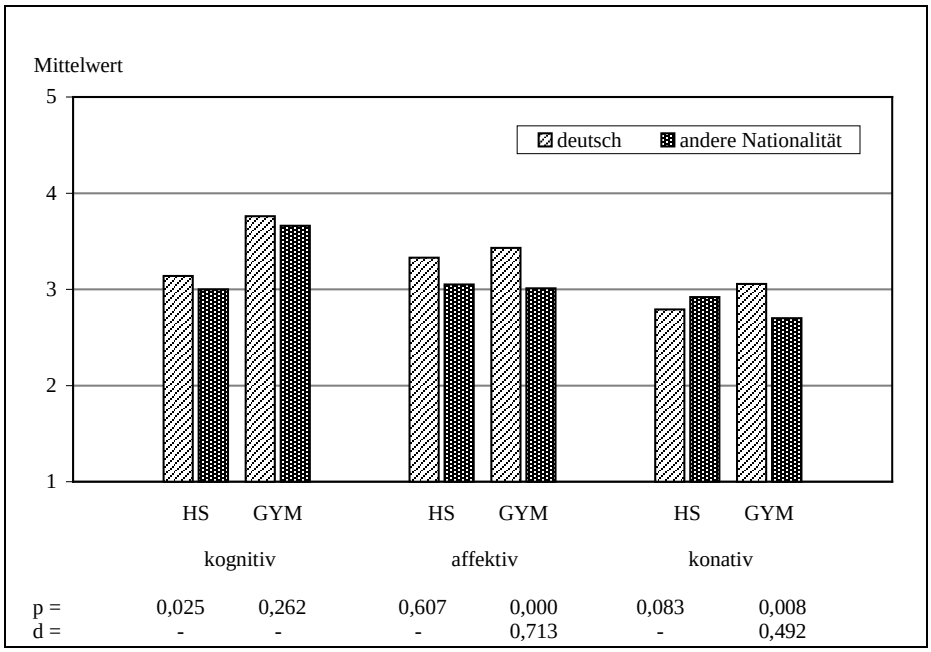


Abbildung 52: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Nationalität der Jugendlichen und Schulart und Jahrgangsstufe (n = 1048)

5.2.7 Bedeutung des sozialen Umfeldes

Schulabschluss der Mutter

Da davon ausgegangen werden muss, dass die jugendlichen Probanden nicht über das verfügbare Einkommen ihres Elternhaushaltes Auskunft gegen können, müssen mittels indirekter Indikatoren auf den sozialen Status des privaten Milieus Rückschlüsse gezogen werden. Als solche Indikatoren werden in der vorliegenden Studie der Bildungsgrad der Mutter sowie eine mögliche Erwerbslosigkeit auf Seiten des Vaters erhoben.

Von den Müttern der Probanden verfügt ungefähr jede Fünfte über einen Volks- oder Hauptschulabschluss. 18,1 % haben die Realschule erfolgreich beendet, 17,4 % das Gymnasium. Ein weiteres Viertel des weiblichen Elternparts kann ein Hochschulstudium vorweisen (vgl. Abbildung 53).

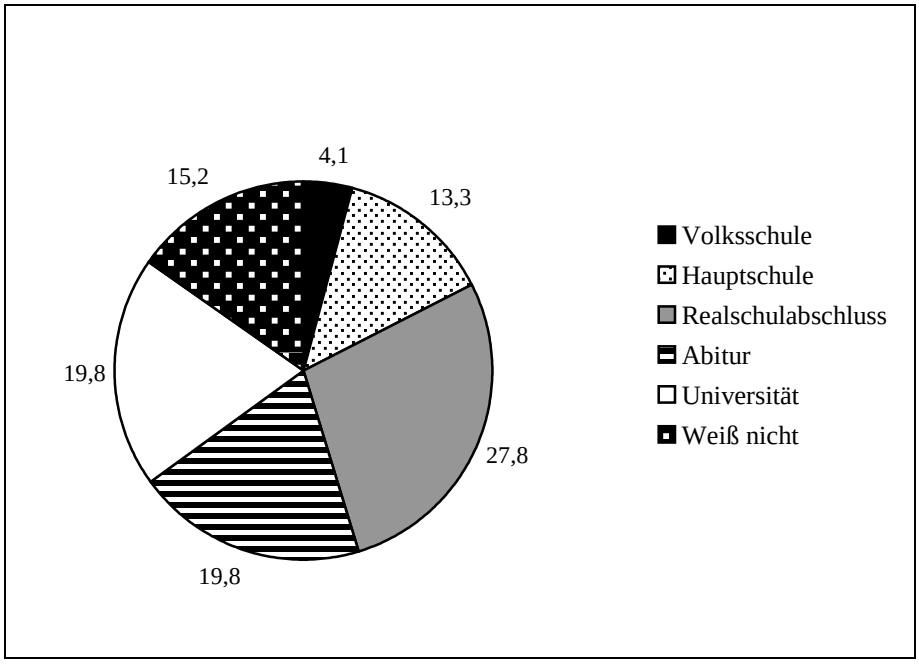


Abbildung 53: Die prozentuale Verteilung der Bildungsabschlüsse der Mütter der Jugendlichen (n = 995)

Dass der Bildungsabschluss der Eltern einen gewichtigen Einfluss auf die Schulbiographie der Kinder besitzt, wie dies das PISA-Konsortium (vgl. PRENZEL u.a. 2006, S. 30ff) aufgezeigt hat, zeigt sich auch in dieser Studie. Der Anteil der weiblichen Erziehungsberechtigten, die über das Abitur oder eines abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen, liegt bei den Gymnasiasten bei 46,18 % und bei den Hauptschülern bei 13,77 %. Der Effekt der unterschiedlichen Schulform muss daher im Folgenden durch multivariate Analysestrategien Berücksichtigung finden.

Nach einer Dichotomisierung der Werte zu den Kategorien Volks-/Hauptschulabschluss und Abitur/Universitätsabschluss kann zunächst für die Gesamteinstellung konstatiert werden, dass sich eine höhere Schulbildung des weiblichen Elternteils generell positiv auf die Einstellung zur Globalisierung auswirkt (vgl. Abbildung 54). Wird jedoch nach der Schulart diffe-

renziert, so hat dieser Umstand bei den Hauptschülern keinen Einfluss (p = 0,951) und auch auf dem Gymnasium erreicht dieser Einflussfaktor mit p = 0,018 nicht das verschärfte Signifikanzniveau.

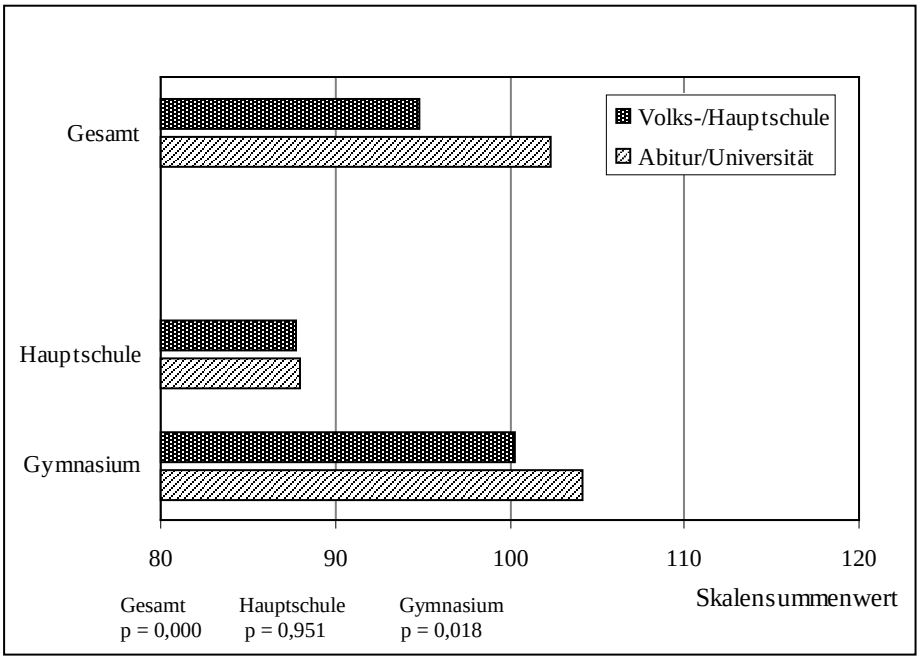


Abbildung 54: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter (n = 567)

Ein analoges Bild zeigt sich auf der Ebene der Subskalen (vgl. Abbildung 55 & 56). Bei der bivariaten Analyse des Effekts des Bildungsgrads erreichen Jugendliche mit höher qualifizierten Müttern in allen drei Subskalen positivere Werte. Dieser Umstand ist aber zum überwiegenden Teil auf die unterschiedliche Schulform und damit auf den unterschiedlichen Bildungsgrad des Probanden selbst zurückzuführen. Bei der Einbindung dieser Einflussgröße in die Berechnung erweist sich, dass innerhalb einer Schulform weder in der kognitiven noch in der affektiven und konativen Subskala der Bildungsabschluss der Mutter einen Effekt besitzt.

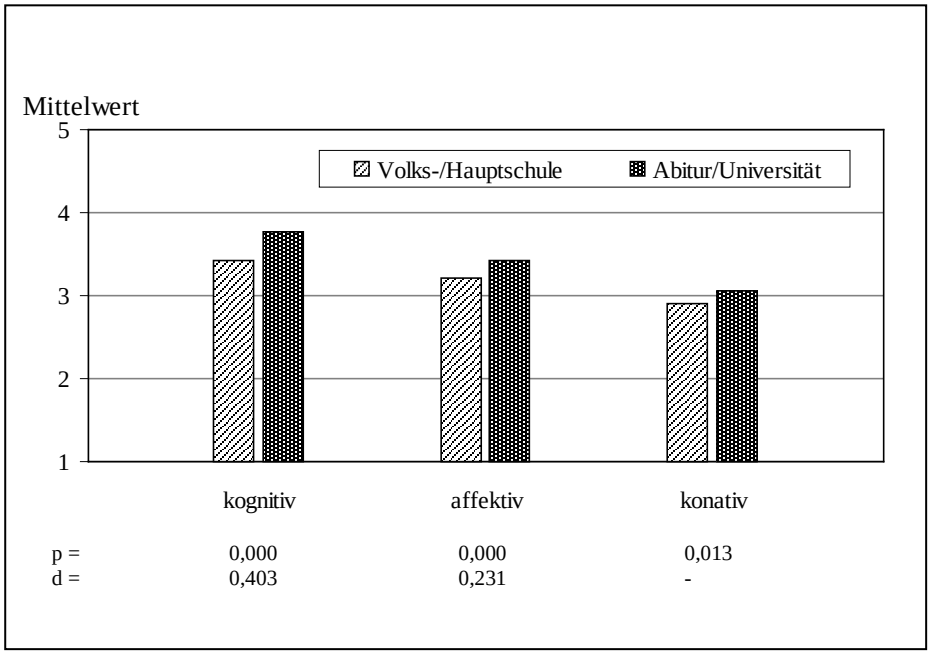


Abbildung 55: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter (n = 567)

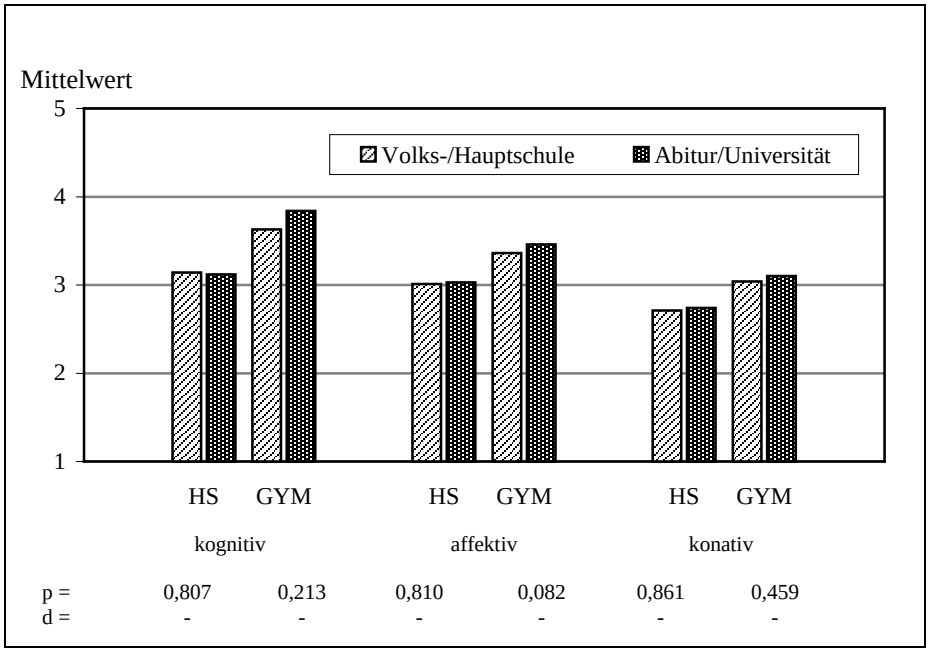


Abbildung 56: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Bildungsabschluss der Mutter und Jahrgangsstufe (n = 567)

Erwerbslosigkeit des Vaters

Die Arbeitslosenquote unter den Vätern der Probanden beträgt 5,8 % und liegt damit deutlich unter dem Landesdurchschnitt in Nordrhein-Westfalen von 9,5 % zum Zeitpunkt der Befragung (vgl. Abbildung 57).

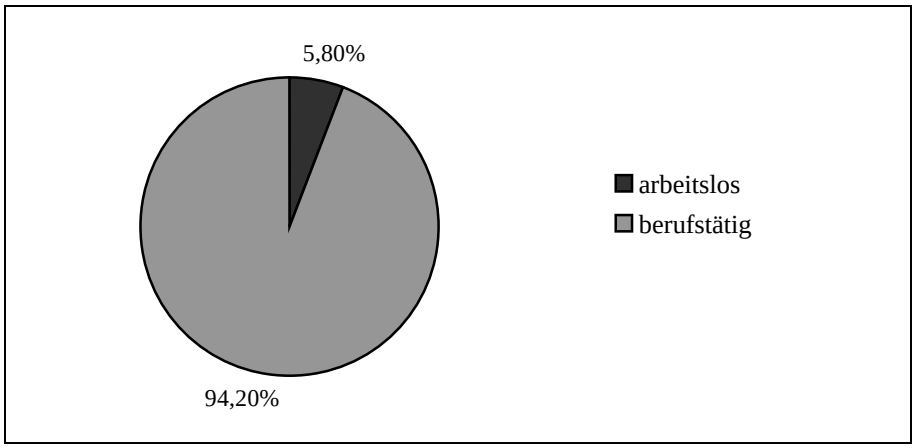


Abbildung 57: Der prozentuale Anteil Jugendlicher mit einem erwerbslosen Vater (n = 1009)

Auf der Ebene der *Gesamteinstellung* zeigt der Einfluss der väterlichen Erwerbstätigkeit unter der Berücksichtigung des verschärften einprozentigem Signifikanzniveaus in dieser Studie keinen Einfluss (p = 0,034). Der Skalensummenwert der Probanden mit berufstätigen Vätern liegt bei sum = 98,53 gegenüber sum = 94,49 beim Äquivalent (vgl. Abbildung 58).

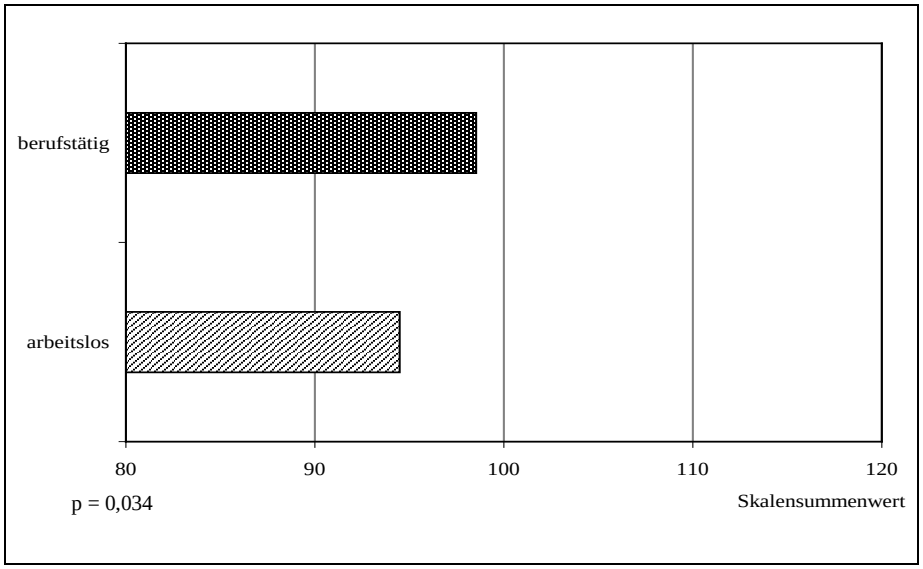


Abbildung 58: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Erwerbslosigkeit des Vaters (n = 1009)

Gleiches gilt für die affektive und konative *Subskala* (vgl. Abbildung 59). In dem kognitiven Bereich kann zwar ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der berufstätigen Väter konstatiert werden, jedoch muss berücksichtig werden, dass mit 67,8 % mehr als zwei Drittel der Probanden mit arbeitslosen Vätern eine Hauptschule besuchen. Das Ergebnis spiegelt insofern eher den kognitiven Niveauunterschied zwischen den Schularten wider.
Während bei den Erwachsenen in Deutschland die Angst vor der Erwerbslosigkeit im Rahmen der beschleunigten Globalisierung in allen Studien das Meinungsbild nachhaltig negativ beeinflusst (vgl. WELTWIRTSCHAFTSFORUM 2002, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, IPSOS 2005 u.a.), spielt für die Jugendlichen im „Schonraum“ Schule dieser Aspekt noch keine Rolle.

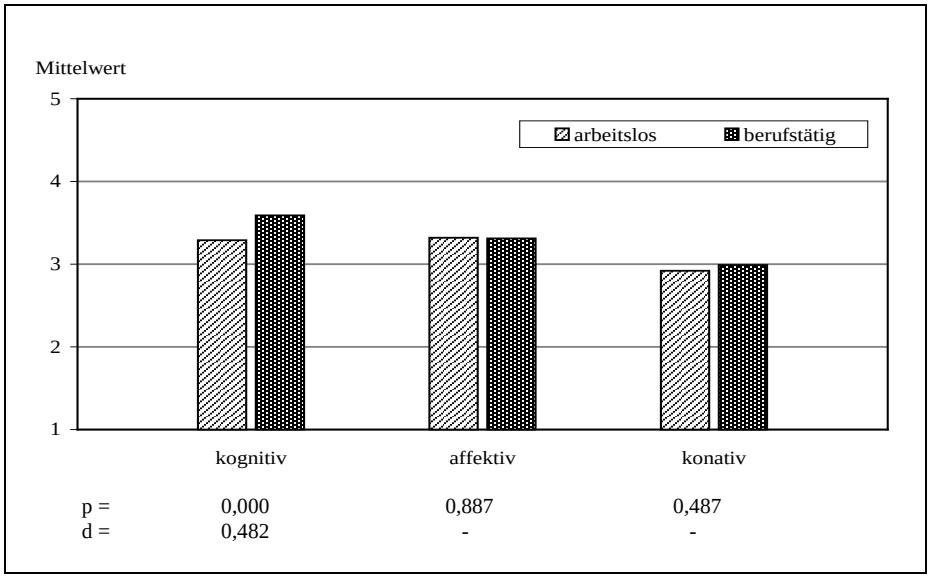


Abbildung 59: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Erwerbslosigkeit des Vaters (n = 1009)

Wohnortgröße

Von den 1061 befragten Probanden lebt mit 40, 3 % der größte Teil in einer Großstadt. Auf die Mittelstadt und auf die Kleinstadt (inklusive dörflicher Gemeinden) entfallen mit 29,2 % beziehungsweise mit 24,8 % jeweils ungefähr ein Drittel. Die verbleibenden Probanden haben ihren Lebensmittelpunkt in einer Millionenstadt (vgl. Abbildung 60).

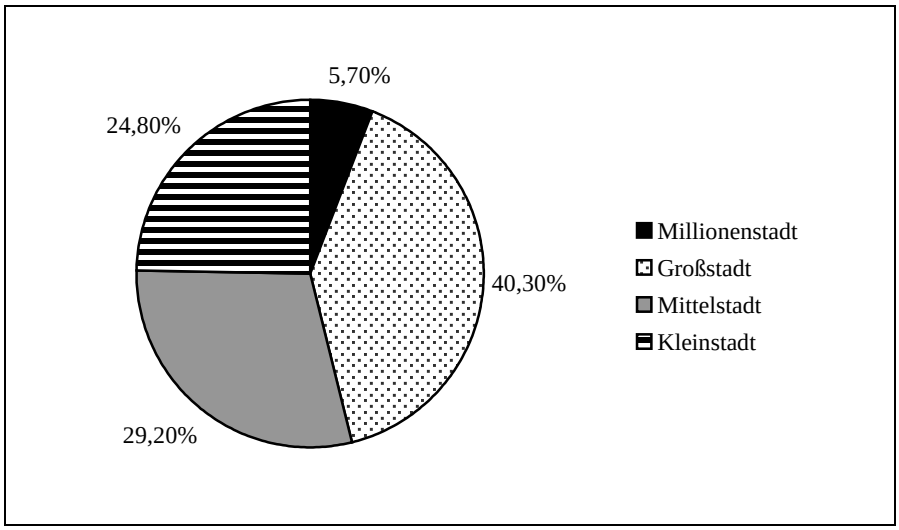


Abbildung 60: Die prozentuale Verteilung der Jugendlichen im Hinblick auf die Wohnortgröße (n = 1061)

Im Zuge einer Dichotomisierung sind die Kategorien Mittel-/Kleinstadt sowie Groß-/Millionenstadt für die weitere Auswertung zusammengefasst. Die Gesamteinstellung zur Globalisierung liegt mit einem *Skalensummenwert* von sum = 99,32 bei Einwohner einer Groß- oder Millionenstadt signifikant höher als bei den Klein- und Mittelstädtern (sum = 96,72). Der Einfluss einer höheren Einwohnerzahl und damit in der Regel einer stärkeren Multikulturalität im Stadtbild zeigt somit einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Globalisierung (vgl. Abbildung 61).
Insbesondere im kognitiven Bereich verfügen die Probanden aus Groß- und Millionenstädte ($\overline{X}$ = 3,62) über Wissensvorteile gegenüber ihren klein- und mittelstädtischen Pendants ($\overline{X}$ = 3,51). Auch in der affektiven und konativen Dimension liegen sie tendenziell etwas vorn, jedoch ist dieser Unterschied statistisch nicht relevant (vgl. Abbildung 62).

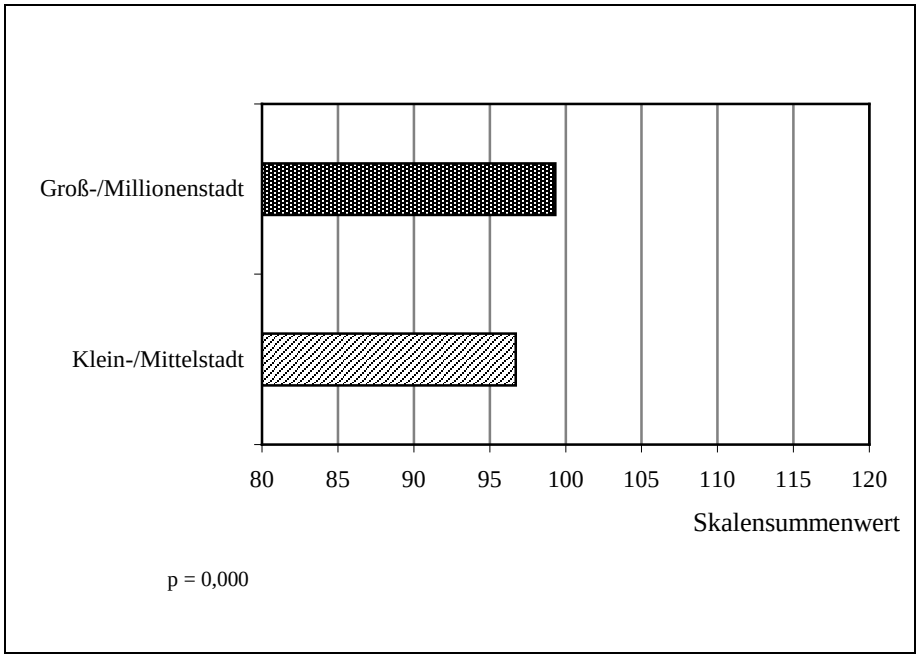


Abbildung 61: Die Gesamteinstellung Jugendlicher zur Globalisierung, differenziert nach Wohnortgröße (n = 1061)

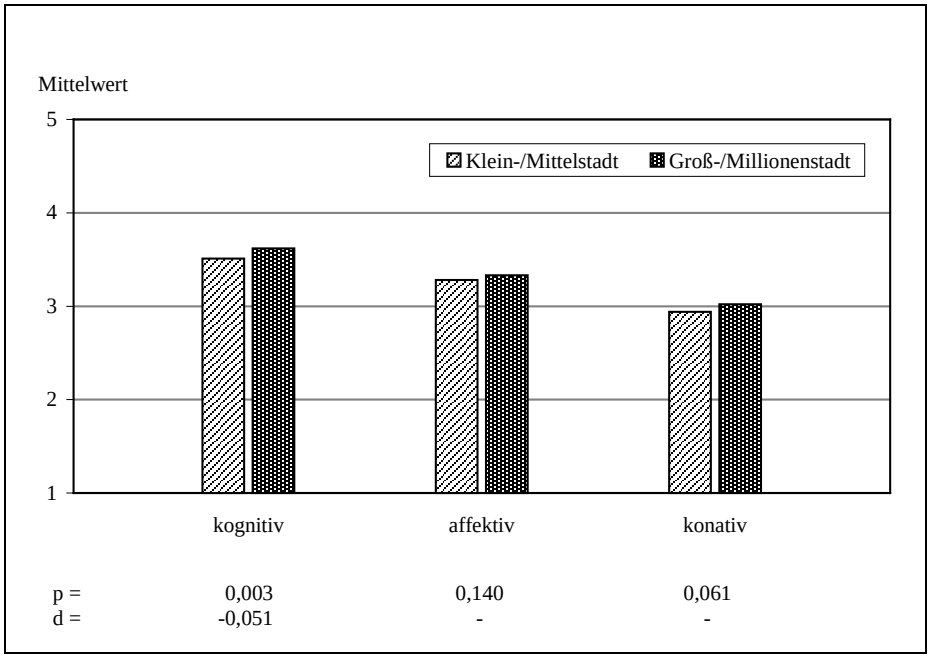


Abbildung 62: Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Hinblick auf die drei theoretischen Subskalen, differenziert nach Wohnortgröße (n = 1061)

5.3 Typen der Globalisierungseinstellung

> *„Der Seattle-Mensch ist jugendlich, trägt Bart oder farbige Haarsträhne, Kapuze, Rucksack mit Taucherbrille und hat immer eine Zitrone gegen Tränengas sowie ein Stoff-Transparent dabei, worauf steht „Against ……..!" Dazu einen Filzstift zum Ausfüllen.*
>
> *Der Davos-Mensch dagegen trägt grauen Anzug, weißes Hemd, konservative Krawatte, einen schwarzen Aktenkoffer, worin die „Financial Times", ein fleißig piepsender Organizer sowie ein Vertragsentwurf mit China stecken. Dazu einen Montblanc-Füller zum Unterschreiben."*
>
> *Kuhn & Klink (2000)*

5.3.1 *Exkurs:* Theoretischer Hintergrund

Die Entwicklung einer Typologie im Hinblick auf die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung nimmt, angeregt durch den Vortrag „Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung" der beiden Pädagogen GRUNENBERG & KUCKARTZ (2004) auf dem Symposium *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung* des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD), eine zentrale Stellung im Rahmen dieser Arbeit ein. Da die empirisch abgesicherte Typenbildung bislang noch kaum Eingang in das methodische Portfolio der geographiedidaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum gefunden hat, soll der Ansatz in seiner Theorie und Methodik im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.

5.3.1.1 Typusbegriff

Das sich vom griechischen *týpos* herleitende Wort „Typus" meint in seiner ursprünglichen Bedeutung zunächst „Schlag", „Stoß" sowie als deren Ergebnis „Abdruck", „Form", alsdann im übertragenen Sinne auch „Urform", „Muster" in der Bedeutungen sowohl eines Vorbildes als auch einer Grundform von Dingen (vgl. SCHÄFER 2001, S. 256). Ein Typus ähnelt dem Negativ einer Fotografie, von dem eine beliebig große Anzahl von Abzügen angefertigt werden kann. Er stellt die Essenz dessen dar, was übrig bleibt, wenn man alles Individuelle, Persönliche abzieht (vgl. GRUNENBERG & KUCKARTZ 2004, S. 149).
Die ersten vorwissenschaftlichen, tradierten Beiträge, Menschen auf der Basis ihrer Persönlichkeitseigenschaften in verschiedene Typen zu gruppieren, haben ihre Ursprünge bereits im 5. Jahrhundert vor Christus, als Hippokrates den Versuch unternahm, Charaktere in die vier Fraktionen Sanguiniker, Melancholiker, Phlegmatiker und Choleriker einzuordnen (vgl. AMELANG & BARTUSSEK 2001, S. 300). Während die Antike und das Mittelalter den Begriff Typus durchweg in der Bedeutung als „Vorbild" verwendeten, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Terminus insbesondere von Biologen, Medizinern und Psychologen als „Grundform" bzw. „Bauplan" verstanden, mit dem ein Untersuchungsbereich geordnet werden sollte. Da es sich mit zunehmendem Erkenntnisgewinn immer deutlicher abzeichnete, dass in lebenden Systemen keine scharfen Grenzen existieren, sondern fließende Übergänge bestehen, war der Typusbegriff in der Folgezeit wiederholt der Kritik ausgesetzt, indem er als „unscharfe" oder „entartete" Klasse diskreditiert wurde (vgl. SCHÄFER 2001, S. 257). Erst mit HEMPEL und OPPENHEIM (1936) erfuhr der Ansatz seine wissenschaftliche Rehabilitierung in

Form einer kategorialen Eigenständigkeit, indem er eindeutig vom Klassenbegriff mit dessen exakt voneinander abgrenzbaren Gruppierungen distanziert wurde. Anstelle eines „entweder – oder“ trat eine Logik der Relationen, die der Realität eher gerecht wurde. In Beziehung stehende Elemente wurden im Hinblick auf ihre Eigenschaftsausprägungen im Sinne eines „mehr oder weniger“ gruppiert. Diese graduellen Abstufungen oder auch fließenden Übergänge wurden durch ihre Beziehungen zueinander, logisch und formal eindeutig bestimmt (vgl. SCHÄFER 2001, S. 257).
In der jüngsten Zeit erfährt der Typusbegriff eine besondere Renaissance (vgl. GRUNENBERG & KUCKARTZ 2004, S. 148). In der Literatur findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Klassifikationen von Typologien wie z.B. die Unterscheidungen zwischen monothetischen und polythetischen Typologien, zwischen Extremtypen und Durchschnittstypen uvm. (vgl. KLUGE 1999, S. 78-91). BAILEY (1983, S. 252) spricht in diesem Zusammenhang sinnigerweise bereits von „typologies of typologies“. Einer der etabliertesten Klassifikationsansätze ist die Einteilung in Realtypen und Idealtypen. Die heuristischen Idealtypen werden in einer deduktiven Vorgehensweise vorrangig aus theoretischen Überlegungen abgeleitet (vgl. WINCH 1947, S. 68). Sie sind so konstruiert, dass sie als begriffliche Werkzeuge und allgemeingültige gedankliche Modelle die Basis für eine theoretische Analyse liefern (z.B. bei Bedingungskonstellationen und Sinnzusammenhänge eines Forschungsgegenstandes, bei modellartiger Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge,…). Die Realtypen demgegenüber konstituieren sich aus der empirischen Analyse und bilden möglichst wirklichkeitsgetreu empirische Verteilungen und Korrelationen ab. Sie verfolgen eher ordnende und gruppierende Ziele, können aber auch als „Heuristiken der Theoriebildung“ herangezogen werden (EUCKEN 1940, S. 255ff). Der Vorteil der Realtypen besteht nach ZIEGLER (1973, S. 37) in der Korrektur der Fehler heuristischer Typologien und der Enthüllung von Typen, die aus theoretischer Annahme heraus nicht vermutet wurden.

5.3.1.2 Zielsetzung und Ablauf der Typenbildung

Typenlehren sind der Ausdruck eines elementaren Ordnungsbedürfnisses der Wissenschaft (vgl. MOOSBRUGGER & FRANK 1992, S. 12). Das Ziel typologischer Bemühungen besteht in der gliedernden und ökonomischen Beschreibung des Persönlichkeitsspektrums oder wie es VON ZERSSEN (1977) formuliert, in der „Redundanz in der Formenvielfalt“. Die Konstruktion eines Typensystems soll einen diagnostischen Mehrwert erzielen, das heißt, die anhand weniger Merkmale festgestellte wahrscheinliche Zugehörigkeit einer Person zu einem Typus soll Schlüsse auf weitere Merkmale erlauben, die innerhalb dieses Typs miteinander vergesellschaftet sind (vgl. HOFSTÄTTER 1971, S. 328). Dabei erweist sich die Unterteilung in empirisch begründete Untergruppen nicht nur aus Forschungszwecken sinnvoll. Gerade auf dem Feld der Didaktik kann die Praxis im starken Maße profitieren, indem dem Lehrer mit der Typologie ein Diagnoseinstrument an die Hand gegeben wird, das es ihm ermöglicht, mittels weniger Untersuchungselemente auf die komplexe Einstellung zur Globalisierung eines jeden Schülers zu schließen und diesen dadurch im Rahmen des didaktischen Zugriffs im Unterricht stärker individuell anzusprechen.

Weitere Zielsetzungen der Typenbildung können nach BOCK (1980, S. 211ff) die Informationsverdichtung, die Hypothesengenese und die Begriffsbildung sein.

a) *Informationsverdichtung:* Durch die Wahl eines geeigneten Gruppenrepräsentanten können die Daten als Ganzes in verkürzter Form beschrieben werden. Die Gruppenbildung dient also der Datenreduktion und damit der Informationsverdichtung.
b) *Hypothesengenese:* Empirisch gefundene Gruppen spiegeln eventuell unbekannte Strukturen in den Daten wider und können folglich hypothesengenerierend sein.

c) *Begriffsbildung:* Sind die Gruppen einer clusteranalytischen Lösung klar separiert, so können die Gruppen mit ihren Eigenschaften als Typen gefasst werden. Solche Typen können wissenschaftlich neue Begriffe bilden.

Eine gute Typologie zeichnet sich nach TIRYAKIAN (1968, S. 178) generell dadurch aus, dass…

- jedes Objekt (genau einmal) klassifiziert wird.
- die Merkmale und Dimensionen der Typenbildung explizit gemacht werden, d.h. eine nachvollziehbare Definition des Merkmalsraumes erfolgt.
- die ausgewählten Merkmale für die Fragestellung relevant sind.
- die ausgewählte Clusterlösung dem Prinzip der Sparsamkeit folgt, sie also aus so vielen Typen wie nötig besteht.
- sie sich fruchtbar im Hinblick auf die Entdeckung neuer Phänomene zeigt und sich in neuen Feldern als heuristisch brauchbar erweist.
- der Zusammenhang der Typen zu einem Ganzen gegeben ist, die Typen sich wechselseitig aufeinander beziehen und die Typologie eine erkennbare Gestalt aufweist.

KLUGE (1999) hat auf der Grundlage eigener Untersuchungen und den Arbeiten von BARTON & LAZARSFELD (1984), GERHARDT (1984, 1986, 1991) und KUCKARTZ (1988, 1995, 1996) ein gestuftes Ablaufmodell entwickelt, das vier Auswertungsschritte für den Prozess der Typenbildung unterscheidet (vgl. Abbildung 63). Auf der ersten Stufe werden zuerst *relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet*. Da der Typus per definitionem eine Kombination von Merkmalen darstellt, müssen diese einleitend identifiziert und definiert werden. Von Bedeutung ist dabei, dass möglichst in allen Einzelfällen Informationen zu diesen Merkmalen vorliegen. Ansonsten kann keine sinnvolle Klassifikation gebildet werden, deren Typen in einem systematischen inhaltlichen Bezug zueinander stehen. Die zentralen Vergleichsdimensionen beruhen in der Regel zunächst auf den leitenden Forschungsfragen beziehungsweise auf dem theoretischen Vorwissen und können anschließend beispielsweise durch Einzelfallanalysen ergänzt werden.
Die zweite Stufe repräsentiert die *Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten.* Sie dient der Aggregation der Probanden zu homogenen Einheiten anhand der ausgewählten Vergleichsdimensionen. Dieser Prozess kann sowohl agglomerativ (Zusammenstellung der Einzelfälle zu Teilgruppen) als auch divisiv (Aufspaltung der Gesamtgruppe zu Teilgruppen) durchgeführt werden.
Die Typenbildung begnügt sich jedoch nicht mit der Ermittlung rein empirischer Gruppierungen, sondern will darüber hinaus Sinnzusammenhänge innerhalb der einzelnen Gruppen sowie zwischen den verschiedenen Fraktionen rekonstruieren und soweit wie möglich erklären. Auf der dritten Stufe erfolgt daher die *Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und die Typenbildung*. Die Grundlage der Analyse bildet die bereits erfolgte und noch recht vorläufige Charakterisierung der ermittelten Gruppen anhand der identifizierten Merkmale sowie weiterer Eigenschaften, die auf Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Fällen hinweisen. Dabei kommt in der Regel der Suche nach soziostrukturellen Merkmalen wie „Geschlecht“ oder „soziale Netzwerke“ eine besondere Bedeutung zu.
Der Prozess der Typenbildung schließt auf der vierten Stufe mit einer umfassenden und möglichst präzisen *Charakterisierung der gebildeten Typen* anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die rekonstruiert wurden.

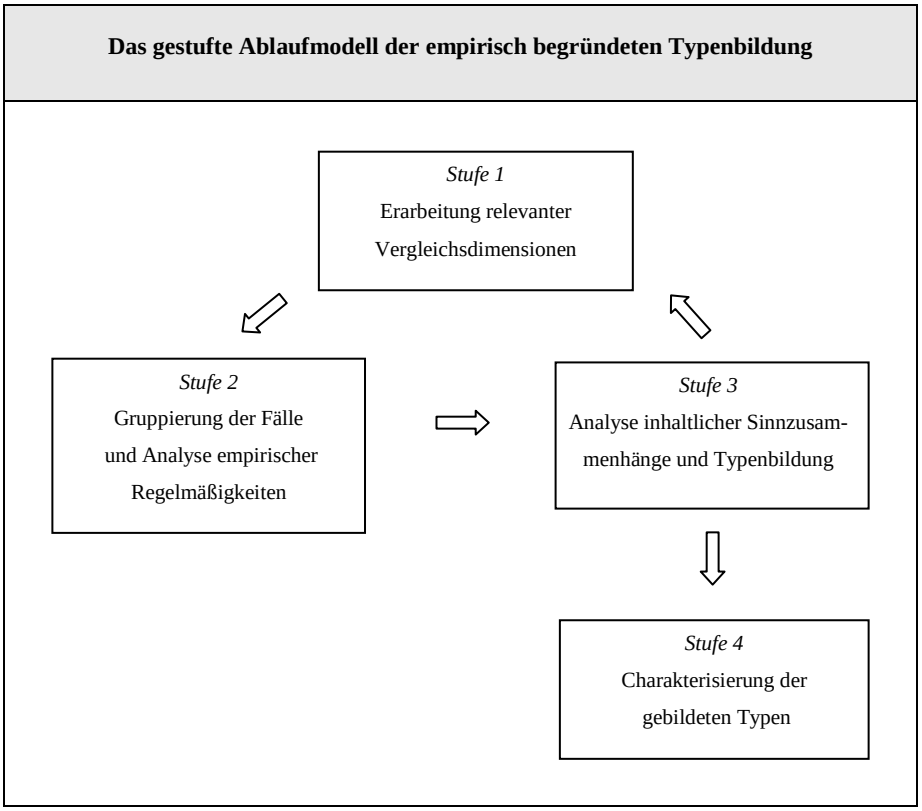


Abbildung 63: Das gestufte Ablaufmodell der empirisch begründeten Typenbildung (aus: KLUGE 1999, S. 261)

Der Pfeil von Stufe 3 zu Stufe 1 verdeutlicht, dass es sich bei dem vorgelegten Stufenmodell nicht um ein starres und lineares Auswertungsschema handelt. Die einzelnen Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf, sie können jedoch mehrfach durchlaufen werden.

5.3.1.3 Clusteranalyse als statistisches Verfahren der Typenbildung

Für die quantitative Konstruktion einer empirischen Realtypologie gibt es in der Fachliteratur eine Vielzahl formalisierender Vorgehensweisen. Allen diesen explorativen, strukturentdeckenden Verfahren ist gemein, dass sie durch die Analyse einer heterogenen Gesamtheit von Fällen eine Anzahl homogener Teilmengen (Typen) zu identifizieren versuchen (vgl. RIX 2003, S. 1). Die Mitglieder eines Typus sollen eine weitgehend verwandte Eigenschaftsstruktur (interne Homogenität) aufweisen. Zwischen den Gruppen sollen demgegenüber größtmögliche Unterschiede (externe Heterogenität) bestehen (vgl. BACKHAUS u.a. 2003, S. 480f und KELLE & KLUGE 1999, S. 78). CORMACK (1971) spricht im ersten Fall von interner Kohäsion und im zweiten von externer Isolierung, die eine empirische Klassifikation erfüllen sollen.
Die Clusteranalyse bildet in quantitativen Studien in der Regel die Grundlage der Typenbildung. Der Zugang, den dieses multivariate Verfahren wählt, ist ein anderer als bei den bisherigen überwiegend uni- und bivariaten Auswertungsstrategien dieser Abhandlung. Die Clusteranalyse ist fall- statt variablenorientiert, was bedeutet, dass sie die Datenmatrix aus einer horizontalen Blickrichtung heraus betrachtet. Im Mittelpunkt stehen der wechselseitige Vergleich von Probanden und die Identifizierung von Ähnlichkeiten bzw. Distanzen (vgl.

KUCKARTZ 2001, S. 21). Das Verfahren trägt auf diese Weise der Gegebenheit Rechnung, dass sich in der Regel verschiedene Variablen gegenseitig beeinflussen und es daher sinnvoll ist, die eventuellen Wirkungsgefüge in einem einzigen Ansatz zu erfassen (vgl. BÜLOW 1996, S. 1). Die Clusteranalyse birgt den Vorteil, dass eine größere Anzahl von Merkmalen simultan berücksichtigt wird, so dass eine umfassende Aussage über die Datenstruktur gestattet wird. Durch diese Informations- und Komplexitätsreduktion werden Interpretationsmöglichkeiten geschaffen, die bei den uni- oder bivariaten Auswertungsstrategien, die jeweils auf die Gesamtheit der Befragten bezogen sind, nicht zur Verfügung stehen (vgl. STAHL 1985, S. 211).
Bei der Clusteranalyse werden zahlreiche Verfahren unterschieden, die sich in den mathematischen Algorithmen differenzieren, die der jeweiligen Methode zu Grunde liegt (vgl. Abbildung 64). Die beiden wichtigsten Clustering-Techniken sind die probabilistischen und die deterministischen Clusteranalyseverfahren. Bei den probabilistischen Clusteranalyseverfahren (z.B. der latenten Klassenanalyse oder der Mixed-Rasch-Analyse), die auf der probabilistischen Testtheorie fußen, wird für jeden Probanden eine Wahrscheinlichkeitsverteilung über den Clustern errechnet, die angibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit der Proband einem Cluster zugeordnet wird. Bei den deterministischen Clusteranalyseverfahren, die auf der klassischen Testtheorie beruhen, wird jeder Proband eindeutig einem oder mehreren Clustern zugeordnet, so dass die Clustereinteilung eine Partition der Datenmenge definiert (vgl. NEUHAUS 2004, S. 41). BORTZ und DÖRING (1995, S. 193) empfehlen in Bezug auf die Auswahl des Verfahrens für den Fall, dass die Merkmale, die in einem Test gemessen werden sollen, noch wenig erforscht und schwer präzise formulierbar sind, eine Testkonstruktion nach der klassischen Testtheorie, also deterministische Verfahren, bei denen wiederum zwischen hierarchisch-agglomerativen und k-means Verfahren unterschieden wird.

Hierarchisch-agglomerative Verfahren

Die *hierarchisch-agglomerativen Verfahren* basieren auf Algorithmen, die stufenweise jene Probanden zusammenfassen, die sich in ihrem Antwortverhalten am ähnlichsten sind und somit die geringste Erhöhung der Streuung (Fehlerquadratsumme) bei ihrer Fusion verzeichnen. Ausgehend von der „feinsten“ Einteilung, bei der jedem der *n* Probanden im Rahmen einer vollständigen Ausgangsdatenmatrix ein eigenes Cluster zugeordnet ist, werden zunächst die beiden sich hinsichtlich ihres Antwortverhaltens ähnlichsten Probanden zusammengefasst. Die Anzahl der Cluster bei n Probanden reduziert sich demzufolge auf *n-1*, da alle weiteren Probanden weiterhin ein individuelles Cluster bilden. In den nachfolgenden Iterationen werden analog weitere Objekte zu neuen, gröberen Clustern generiert, wobei sich zwischen den einzelnen Lösungen ein hierarchisches Rangordnungssytem ausbildet. Der Prozess wird bis zur Aggregierung aller Probanden in einer einzigen Gruppe fortgesetzt (vgl. BACHER 2001, S. 73).
Der Vorteil der hierarchisch-agglomerativen Clusterverfahren besteht im Vergleich zu den k-means-Algorithmen darin, dass die optimale Anzahl an Clustern statistisch bestimmt werden kann. Ein Manko ist jedoch, dass sie sich bei einer umfangreichen Grundgesamt sowohl rechentechnisch (Arbeitsspeicher des Computers) als auch verfahrenstechnisch (unübersichtlicher Output) als ungeeignet erweisen (vgl. BACHER 2001, S. 73). KAUFMAN und ROUSSEUW (1990, S. 144ff) schlagen daher bei einer größeren Probandenanzahl die Durchführung eines hierarchisch-agglomerativen Verfahrens auf der Grundlage von Zufallsstichproben vor, die die Objektzahl reduzieren. Dadurch wird eine Anfangspartition gebildet, die anschließend als Ausgangspunkt des k-means-Verfahrens genutzt werden kann. Bei den k-means-Verfahren wird eine Lösung lediglich für *eine* anfangs durch den Auswertenden vorgegebene Clusteranzahl errechnet. Diese Verfahrensreduktion sorgt dafür, dass die Berechnungen auch mit größeren Grundgesamtheiten möglich sind.

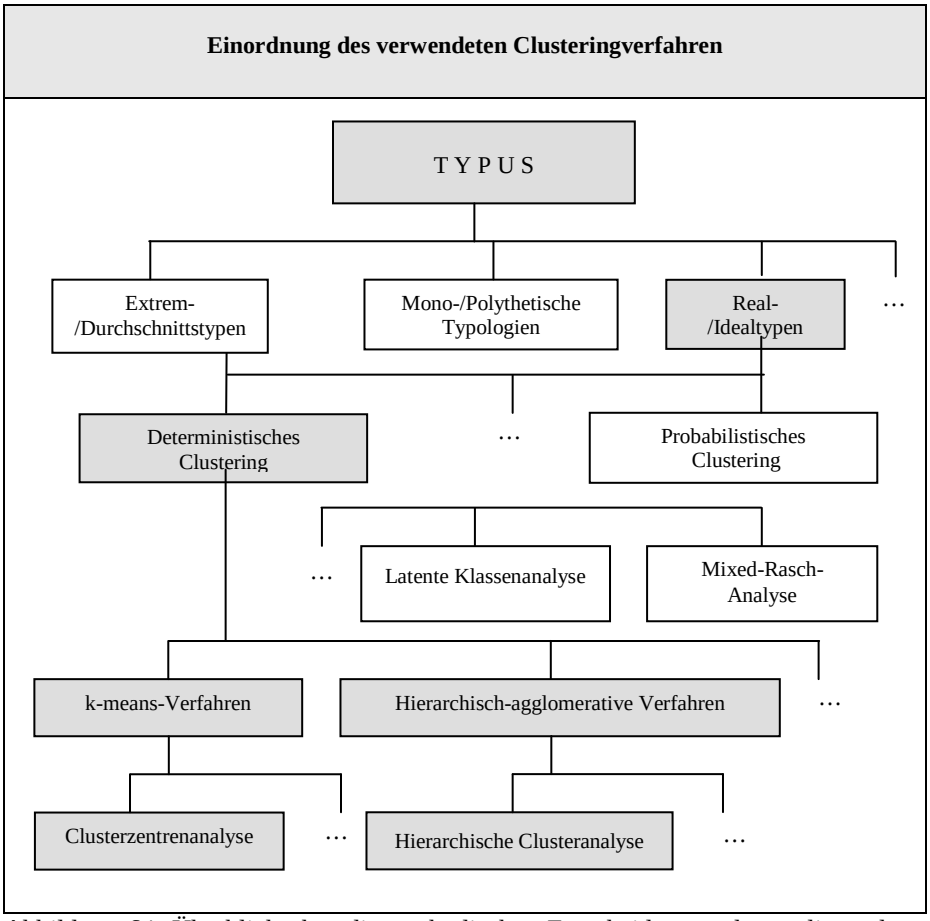


Abbildung 64: Überblick über die methodischen Entscheidungen der vorliegenden Studie im Rahmen unterschiedlicher Ansätze der Typenbildung

k-means-Verfahren

Die k-means-Verfahren (auch partitionierende Verfahren genannt) stellen deterministische Verfahren dar, die ein Maß für die Binnenheterogenität der einzelnen Cluster definieren. Sie liefern bei einer vorgegebenen Anzahl von Clustern eine Einteilung in Gruppen, die entsprechend einem globalen Maß optimale Homogenität unter allen Gruppierungen aufweisen. Es werden Gruppierungen zusammengestellt, bei denen jeder Proband zum Schwerpunkt seiner Gruppe einen kleineren Abstand besitzt als zu den anderen Gruppenschwerpunkten. Das Verfahren ermittelt demnach keine Gruppierungen, in denen einzelne Cluster besonders kompakt auf Kosten hoher Heterogenität anderer Gruppen sind, sondern Gruppen mit einer mittleren Homogenität. Die Zielfunktion bildet in der Regel der *mittlere quadrierte euklidische Abstand*, die so genannte Streuungsquadratsumme, die den mittleren Abstand der Probanden vom Clusterzentrum bezeichnet (vgl. BACHER 1996, S. 299).
Bei den k-means-Verfahren werden für die gegebene Clusterzahl die Clusterzentren iterativ bestimmt. Es wird zunächst eine Startpartition berechnet, bei der die Probanden als Clusterzentren so ausgewählt werden, dass sie voneinander maximal entfernt sind. Die gefundene Ausgangslösung wird schrittweise durch jeweilige Neuzuordnungen der Objekte im Sinne der

mittleren Homogenität verbessert. Dadurch unterscheiden sie sich von den hierarchisch-agglomerativen Clusteranalysen, bei denen eine einmal vorgenommene Verschmelzung nicht mehr aufgelöst wird, auch wenn sich im Verlauf der Klassifikation eine günstigere Zuordnung zu Klassen ergeben würde. Die k-means-Verfahren werden abgebrochen, wenn die maximale Änderung der Clusterzentren in zwei aufeinander folgenden Iterationen gleich 0 ist, das heißt, wenn mit einem neuen Schritt keine neue Gruppierung mehr erzeugt wird (vgl. BACHER 2001, S. 73f).

5.3.2 Ergebnisse der Typenbildung

Auswahl der Items

→ *Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen*

Die zentrale Voraussetzung für eine zielführende Clusteranalyse besteht in der Auswahl der einbezogenen Variablen. Auf der Basis theoretischer Vorüberlegungen werden diejenigen Merkmale identifiziert, die für die Differenzierung von Relevanz sind. In der vorliegenden Untersuchung bilden die Variablenwerte der drei Subskalen kognitiv – affektiv – konativ die Grundlage der Clusteranalyse. Zwar ist ein wesentliches Charakteristikum des Clusteringverfahrens die simultane Heranziehung aller relevanten Beschreibungsmerkmale zur Gruppierung der Objekte, nichtsdestotrotz empfiehlt sich vor der Durchführung eine Reduktion der Variablenanzahl. Dies kann durch ein vorgeschaltetes Verfahren wie eine Faktorenanalyse geschehen oder aber wie in dieser Untersuchung durch theoretisch bestimmte und statistisch abgesicherte Subskalen, die eine inhaltlich sinnvoll interpretierbare Ordnung der Datensätze liefern (vgl. BÜHL & ZÖPFEL 2002, S. 497f). Neben dem Kriterium der Reduktion der Variablenanzahl erfüllen die drei Subskalen auch die beiden weiteren von BÜHL (1996, S. 46) formulierten Anforderungen an eine Auswahl: Sie korrelieren nicht sehr hoch miteinander (vgl. Tabelle 22) und können daher als weitgehend unabhängig betrachtet werden und ihre Variablengruppen weisen mit jeweils 10 Items die gleiche Stärke auf.

	Subskala kognitiv	**Subskala affektiv**	**Subskala konativ**
Subskala kognitiv	1	0,320	0,098
Subskala affektiv	0,320	1	0,555
Subskala konativ	0,098	0,555	1

Tabelle 22: Die Korrelationen zwischen den Subskalen (n = 1061)

Nach BÜHL & ZÖPFEL (2002) korrelieren Werte $r \leq 0{,}5$ nur gering, Werte zwischen $> 0{,}5$ und $\leq 0{,}7$ mittel stark.

Statistische Methoden

→ Stufe 2: Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Zur Bestimmung der optimalen Anzahl der Cluster wurden parallel mit Ward und average linkage die beiden hierarchisch-agglomerativen Analyseverfahren durchgeführt, die in der Literatur am häufigsten Erwähnung finden. Der Unterschied dieser Verfahren liegt in den Algorithmen, nach denen sie mit jedem Fusionsschritt zwei Cluster zusammenfügen. Bei dem Ward-Verfahren werden Cluster mit jedem Fusionsschritt immer die Objekte hinzugefügt, die den mittleren Abstand innerhalb des Clusters am wenigsten vergrößern. Die Fusionierungsmethode average linkage (Linkage zwischen den Gruppen) ermittelt die Distanz zwischen zwei Clustern durch den Durchschnitt der Distanzen von allen möglichen Fallpaaren, wobei jeweils ein Fall aus dem einen und der andere Fall aus dem anderen Cluster genommen wird. Die zur Distanzberechnung benötigte Information wird also aus allen theoretisch möglichen Distanzpaaren errechnet (vgl. BÜHL & ZÖPFEL 2002, S. 507f). Aufgrund der begrenzten Kapazität bei hierarchisch-agglomerativen Clusteranalysen wurde das Verfahren statt mit der Grundgesamtheit von 1061 Probanden, mit einer durch SPSS gezogenen Zufallsstichprobe von 10 Prozent gerechnet. Diese Vorgehensweise wurde fünfmal mit unterschiedlichen Stichproben dieser Größenordnung wiederholt, ohne dass sich relevante Unterschiede in dem Resultat zeigten.
Die statistisch bestimmten Ergebnisse der hierarchischen Clusteranalyse in Form der optimalen Clusteranzahl dienten als Anfangspartition bei der Relokalisation der Grundgesamtheit von 1061 Probanden durch die Anwendung einer iterativ-partionierenden Clusterzentrenanalyse (k-means-Verfahren).
Mittels der Kombination beider Verfahren konnten die jeweiligen besonderen Vorzüge der unterschiedlichen Berechnungsarten genutzt und damit die Qualität der Ergebnisse gesteigert werden. Als Abstandsmaß wurde bei beiden Verfahren die quadrierte euklidische Distanz gewählt.

5.3.2.1 Bestimmung der optimalen Clusteranzahl

→ Stufe 3: Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und die Typenbildung

Das *Ward*-Verfahren im Rahmen einer Tree-Validation des Programms *ClustanGraphics* zeigt als Ergebnis, dass fünf unterschiedliche Clusterlösungen im Datensatz möglich sind (vgl. Abbildung 65). Sowohl die Clusteranzahl zwei und drei, als auch die Typenstärke sieben, acht und neun werden angezeigt und sind somit signifikant. Geringe Steigungen im Kurvenverlauf dieses Diagrammtyps geben an, dass sehr ähnliche Cluster miteinander verschmolzen werden, eine Fusion demgemäß sinnvoll erscheint. Daher kann von einer Clusteranzahl sieben, acht und neun Abstand genommen werden. Überdies sind solche großen Clusterzahlen unübersichtlich und kaum zu interpretieren. Ein stärkerer Anstieg hingegen, wie dies beim Übergang von der Clusterlösung drei zur Clusterlösung zwei der Fall ist, deutet an, dass an dieser Position eher heterogene Cluster miteinander fusioniert werden, wovon Abstand zu nehmen ist. Daher zeigt sich im *Ward*-Verfahren die Drei-Clusterlösung als die brauchbarste.

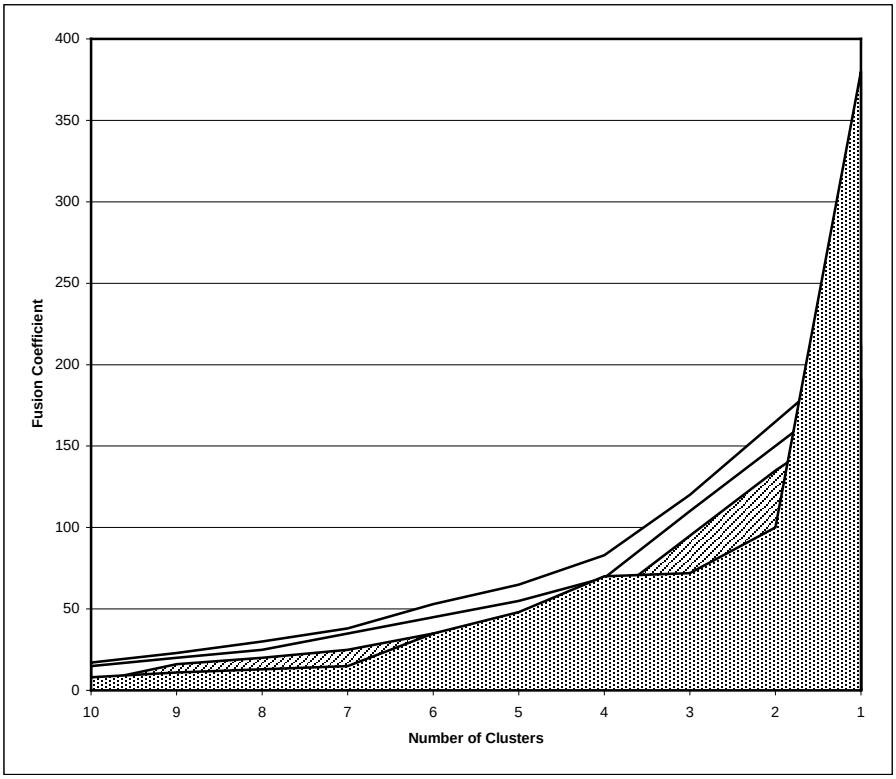


Abbildung 65: Bestimmung der optimalen Clusteranzahl mittels des Ward-Verfahrens in *ClustanGraphics* (n = 1061)

Auch beim *average linkage*-Verfahren im Rahmen einer hierarchischen Clusteranalyse des Programms SPSS erleichtert der Einsatz graphischer Verfahren zur Illustration multivariater Analyseergebnisse die Charakterisierung und Interpretation komplexer Datenstrukturen und ist daher ein wertvolles Hilfsmittel. Ein Dendogramm (vgl. Abbildung 66) ist die graphische Repräsentation von Fusionsschritten bei hierarchischen Clusteranalysen. Es enthält auf der Abszisse die zu klassifizierenden Probanden, während auf der Ordinate die Fusionskoeffizienten (Homogenitätsindizies) jedes Clusters eingetragen sind, so dass die Distanzen zwischen den zu bildenden Clustern als quantitative Information in die Grafik eingehen (vgl. MOOSBRUGGER & FRANK 1992, 60f). Das Dendogramm gibt Aufschluss über die Reihenfolge der Vereinigungen und somit über die Kompaktheit der Cluster. Je früher zwei Cluster vereinigt werden, das heißt je kürzer die Länge der vereinigten Klammer in Richtung der Ordinate ist, desto kompakter ist das Vereinigungscluster, je weiter die Klammer nach rechts reicht, desto ausgedehnter ist es. Wird der Abstand eines Vereinigungspaares als ein Maß ihrer Heterogenität betrachtet, so kann konstatiert werden, dass im Verlauf der Aggregation die Gruppen immer heterogener werden, da auch die Fusionswerte wachsen (vgl. WIEDENBECK & ZÜLL 2001, S. 3ff). Aus dem Rangordnungssystem ist eine Typisierung zwischen den beiden Extremen (alle Probanden stellen jeweils ihr eigenes Cluster dar – alle Probanden sind in einem einzigen Cluster vereint) als Lösung des Clusteringproblems auszuwählen.

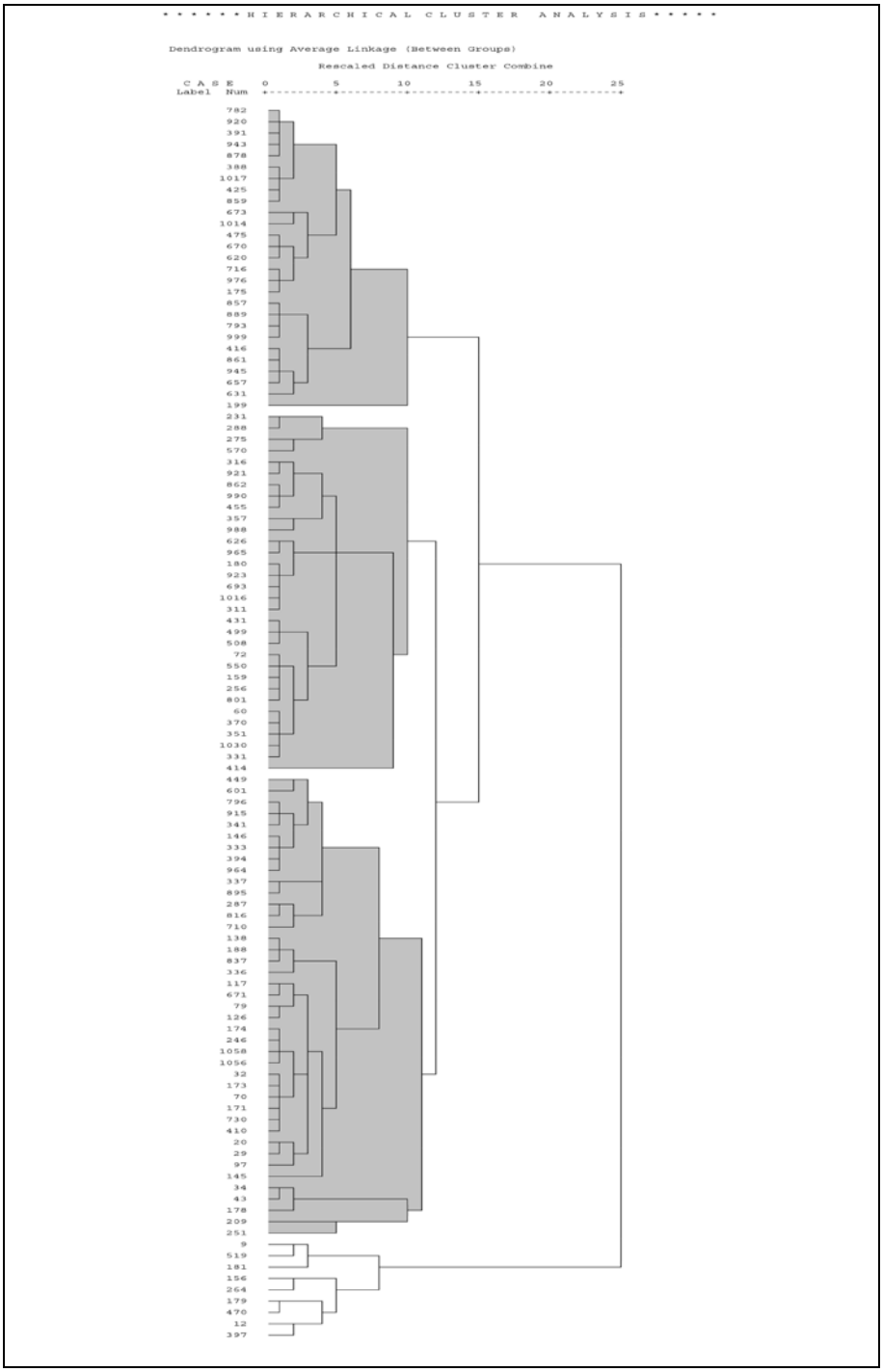


Abbildung 66: Dendogramm - Bestimmung der optimalen Clusteranzahl mittels des average linkage-Verfahrens in SPSS (n = 108)

In der vorliegenden Untersuchung lässt sich im Dendogramm eine sinnvolle Gruppentrennungen beim Heterogenitätsmaß von 11 identifizieren. Das Dendogramm zeigt an dieser Stelle eine Drei-Cluster-Lösung. Bei dieser fällt nur eine geringe Zahl von Probanden heraus. Diese einzelnen Punkte sind nicht als eigenständige Gruppen zu interpretieren. MUCHA (1992, S. 126) weist darauf hin, dass solche Ausreißer, die oft kleine, respektive einelementige Klassen bilden, aus der Betrachtung über die Klassenanzahl auszuschließen sind.

Beide Algorithmen zeigen demnach die Einteilung der Grundgesamtheit in drei Cluster als optimale Lösung übereinstimmend an. Diese statistisch ermittelte Typenzahl steht demzufolge als Ausgangspartition dem sich anschließenden k-means-Verfahren zur Verfügung.

5.3.2.2 Bestimmung der clusteranalytischen Typenlösung

→ Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen

Ausgehend von der statistisch bestimmten Clusteranzahl wurden die endgültigen Clusterzentren auf der Basis der vollständigen Grundgesamtheit mit dem k-means-Verfahren der Clusterzentrenanalyse in SPSS bestimmt. Nach insgesamt 38 Iterationen konnten alle Jugendlichen[30] auf folgende drei Globalisierungstypen aufgeteilt werden:

	Typ 1 ***Global-Bewusster Typ***	**Typ 2** ***Global-Indifferenter Typ***	**Typ 3** ***Global-Kognitiver Typ***	**Gesamtgruppe**
Subskala kognitiv	$\bar{x}$ =3,94	$\bar{x}$ = 2,97	$\bar{x}$ = 3,71	$\bar{x}$ = 3,56
Subskala affektiv	$\bar{x}$ =3,78	$\bar{x}$ = 3,15	$\bar{x}$ = 2,84	$\bar{x}$ = 3,36
Subskala konativ	$\bar{x}$ =3,49	$\bar{x}$ = 3,05	$\bar{x}$ = 2,23	$\bar{x}$ = 2,98
Gesamtskala	$\bar{x}$ = 3,74	$\bar{x}$ = 3,06	$\bar{x}$ = 2,93	$\bar{x}$ = 3,30
Fallanzahl	406 (38,27 %)	343 (32,33 %)	312 (29,40 %)	1061 (100 %)

Tabelle 23: Die drei Typen der Globalisierungseinstellung im Vergleich zur Gesamtgruppe (n = 1061)

[30] Dass bei diesem Ergebnis auch die wenigen Probanden, die bei den hierarchisch-agglomerativen Verfahren unberücksichtigt blieben, in eines der drei Cluster integriert wurden, liegt in der Ausrichtung auf eine mittlere Homogenität der k-means-Verfahren begründet.

Der **Global-Bewusste Typ** zeichnet sich mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,74 durch eine sehr positive Einstellung[31] zur Globalisierung insgesamt aus. Er verfügt nicht nur über eine breite Wissensbasis im Hinblick auf globale Zusammenhänge, sondern beweist auch ein hohes Bewusstsein bezüglich Chancen/Probleme und Verantwortlichkeit. Ebenso ist bei ihm die Handlungsbereitschaft deutlich ausgeprägt. In allen drei Subskalen liegen seine Werte (kognitiv $\bar{x}$ = 3,94, affektiv $\bar{x}$ = 3,78, konativ $\bar{x}$ = 3,49) nicht nur deutlich über dem arithmetischen Mittel von $\bar{x}$ = 3,0, sondern auch über dem Mittelwert der Gesamtgruppe. Im Profilverlauf offenbart er, analog zur Gesamtgruppe, eine fallende Kurve von den kognitiven, über den affektiven hin zu den konativen Werten. Zusammen vereinigt der Global-Bewusste Typ 406 der 1061 Probanden auf sich und stellt mit 38,27 % die größte Gruppe unter den Jugendlichen.

Der **Global-Indifferente Typ** weist mit einem Mittelwert von $\bar{x}$ = 3,06 eine Einstellung zur Globalisierung auf, die ungefähr dem mathematischen Mittel entspricht und damit deutlich weniger positiv ausfällt als die Einstellung des Global-Bewussten Typs. Insbesondere im Hinblick auf das Wissen um globale Zusammenhänge zeigt dieser Typ, dem ungefähr ein Drittel der Probanden angehören, mit einem Mittelwert $\bar{x}$ = 2,97 gegenüber den anderen Jugendlichen Defizite. Im Vergleich zum Global-Bewussten Typ und zum Global-Kognitiven Typ präsentiert sich der Profilverlauf different, da die affektiven ($\bar{x}$ = 3,15) und konativen ($\bar{x}$ = 3,05) Subskalen über den kognitiven Werten liegen. Obwohl der Global-Indifferente Typ nicht zwangsläufig die Komplexität globaler Prozesse durchdringt, sind bei ihm durchaus eine höhere affektive Betroffenheit und die Bereitschaft zum Handeln ausgeprägt.

Der **Global-Kognitive Typ** fällt demgegenüber insbesondere durch seine kognitive Dissonanz auf. Während er, ähnlich dem Global-Bewussten Typ, über eine durchaus fundierte Wissensgrundlage ($\bar{x}$ = 3,74) im Bezug auf globale Prozesse verfügt, sind seine affektiven Werte ($\bar{x}$ = 2,84) und seine Handlungsbereitschaft ($\bar{x}$ = 2,23) nur sehr gering ausgeprägt. Es zeigt sich bei der Gegenüberstellung dieses Typs mit dem Global-Bewussten Typ, dass - in Übereinstimmung mit der Theorie der Einstellung (vgl. Kapitel 2.1.1) – nicht generell aus einem breiten Wissensbestand automatisch eine affektive Involvierung und eine Handlungsbereitschaft abgeleitet werden kann. Die geringen Werte in der affektiven und konativen Subskala führen zu dem Umstand, dass die Probanden des Global-Kognitiven Typs mit einem Gesamtwert von $\bar{x}$ = 2,93 über die reservierteste Einstellung zur Globalisierung verfügen. Der Einstellungstyp repräsentiert mit 29,41 % der Probanden die kleinste Gruppe in dieser Untersuchung.

Eine Gruppe von eindeutigen Globalisierungsgegner im Sinne des „Seattle-Menschen“, die aufgrund des Untersuchungsdesigns dadurch charakterisiert wäre, dass sie in der affektiven Subskala die Fehlentwicklungen der Globalisierung besonders betont und gleichzeitig die prozessimmanenten Chancen negieren würde, lässt sich unter den Jugendlichen statistisch als eigener Typus nicht nachweisen.

[31] An dieser Stelle noch einmal der Hinweise, das „positiv“ in dieser Untersuchung nicht gleichbedeutend mit einer generell zustimmenden Haltung zu Prozessen zu verwechseln ist, sondern bedeutet, dass sowohl Chancen als auch Risiken im Rahmen der Globalisierung vom Probanden erkannt und richtig eingeschätzt werden.

5.3.2.3 Typenbeschreibung anhand unabhängiger Variablen

Einen weiter differenzierteren Erkenntnisgewinn verspricht die Beschreibung der drei Globalisierungstypen durch die unabhängigen Variablen, die in die Berechnung der Cluster nicht eingeflossen sind.

Persönlichkeitsmerkmale

Geschlecht — Bei den männlichen Probanden liegt der Schwerpunkt mit 41,2 % in der Kategorie Global-Kognitiv, während hingegen beinahe jedes zweite Mädchen (47,9 %) der Kategorie Global-Bewusst zugerechnet werden kann.

Schulart — Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, sind zum überwiegenden Anteil dem Global-Indifferenten Typ zuzuordnen. Gymnasiasten hingegen weisen mit 49,8 % den höchsten Wert beim Global-Bewussten Typen auf.

Jahrgangsstufe — In der Sekundarstufe I dominiert im siebten Jahrgang mit 52,0 % der Global-Indifferente Typ und im neunten Jahrgang der Global-Kognitive (40,0 %). In der Oberstufe ragt mit mehr als zwei Dritteln (69,4 %) der Global-Kognitive Typ heraus.

Häusliches Umfeld

Elternbildung — Schüler, deren Eltern über Abitur oder ein Hochschulstudium verfügen und die damit aus bildungsnahen Schichten kommen, sind überwiegend im Typus Global-Bewusst (51,4 %) verortet.

Wohnort — In einer Groß- oder Millionenstadt lebende Jugendliche sind eher Global-Bewusst (42,6 %).

Gesellschaftspolitisches Interesse

Nachrichteninteresse — Probanden, die häufig oder täglich die Nachrichten wahlweise im Fernsehen oder in der Zeitung verfolgen, sind vornehmlich in dem Typus Global-Bewusst (48,6 %) zu finden. Bei geringem und fehlendem Nachrichteninteresse liegt der Global-Indifferente Typ vorne (38,3 %).

Polit. Diskussion — Jugendliche, die selten oder nie zu Hause mit ihren Eltern über politische Themen diskutieren, gehören am häufigsten (37,6 %) dem Global-Indifferenten Typ an. Probanden, die demgegenüber häufig oder sogar täglich sich im familiären Kontext darüber auseinandersetzen, finden sich zu fast zwei Dritteln (60,7 %) in der Kategorie des Global-Bewussten Typs wieder.

Privates Engagement — Die in ihrer Freizeit in einer Gruppe wie der Schülervertretung, Umweltgruppe o.ä. Engagement zeigenden Jugendlichen, sind zum überwiegenden Anteil dem Global-Bewussten Typ angehörig.

Umgang mit Ausländern

Kontaktform	Jugendliche, die einen engeren Kontakt zu ausländischen Jugendlichen pflegen, sind eher Global-Bewusst (36,2 %) oder Global-Indifferent (36,2 %). Jugendliche, die in keinen engeren Beziehungen stehen, gehören demgegenüber eher dem Global-Kognitiven Typ an (39,9 %).
Ausländ. Brieffreund	Hält der Proband einen regelmäßigen Kontakt via Brief oder E-Mail zu einem Bekannten im Ausland, so ist er überwiegend dem Global-Bewussten Typ zuzuordnen (56,4 %).

Zusammenfassend können nun die drei Typen wie folgt charakterisiert werden:[32]

Der **Global-Bewusste Typ** (vgl. Tabelle 24), der in allen drei Subskalen hohe Werte erreicht, ist eher weiblichen Geschlechts und findet sich weit häufiger in der Sekundarstufe II von Gymnasien. Er verfügt über einen bildungsnahen Familienhintergrund, bei dem sowohl die Mutter als auch der Vater im Vergleich zu den anderen beiden Typen eher einen höheren Bildungsabschluss wie Abitur oder Hochschulstudium aufweisen, und lebt häufiger in einem groß- oder millionenstädtischen Milieu.
Jugendliche dieses Typs zeichnen sich tendenziell durch ein überdurchschnittliches gesellschaftspolitisches Interesse aus, indem sie kontinuierlich das Tagesgeschehen in Zeitungen und TV-Nachrichten verfolgen und dieses auch in ihrem privaten Umfeld mit Familienmitgliedern oder Freunden diskutieren. Das private Engagement im Hinblick auf die aktive Mitarbeit in Jugendgruppen ist bei ihnen durchschnittlich ausgeprägt.
Der Kontakt zu Ausländern ist beim Global-Bewussten Typ durch eine normale Häufigkeit und Intensität gekennzeichnet. In der Regel befinden sich in seinem Bekanntenkreis Jugendliche mit Migrationshintergrund, zu denen er ein freundschaftliches Verhältnis pflegt. Darüber hinaus weist er eine stärkere Tendenz auf, über regelmäßigem Brief- oder E-Mailverkehr Kontakt mit Gleichaltrigen im Ausland zu suchen.

Der **Global-Indifferente Typ** (vgl. Tabelle 25), der nur einen geringen Wert in der kognitiven Subskala aufweist, bei den anderen beiden Skalen aber im Mittelfeld liegt, ist insbesondere auf Hauptschulen anzutreffen. Es handelt sich bei diesem Typen sowohl um Mädchen als auch um Jungen, jedoch vornehmlich um jüngere Schüler der Sekundarstufe I. Sein familiärer Hintergrund ist durch ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern gekennzeichnet, die eher Volks- und Hauptschullaufbahnen absolviert haben.
Das gesellschaftspolitische Interesse ist nur wenig entwickelt. Er studiert das Tagesgeschehen in Zeitungen oder TV-Nachrichten selten und hat auch nur eine geringe Neigung dieses in seinem privaten Kontext zu erörtern. Sein persönliches Engagement in Jugendgruppen hingegen ist, wie beim Global-Bewussten Typ, durchschnittlich ausgeprägt.
Was ihren Kontakt zu ausländischen Mitbürgern betrifft, so weisen die Jugendlichen dieses Typs ebenfalls eine normale Häufigkeit und Intensität auf. Auch bei ihnen zeigt sich der Umgang mit Ausländern als selbstverständlich und weitestgehend unproblematisch. Allerdings haben sie nur eine geringe Neigung diese Verbindungen mittels Brief- oder E-Mailverkehr auch auf Gleichaltrige im Ausland auszuweiten.

[32] Um Missinterpretationen dieser verkürzten Darstellung vorzugreifen, sei noch einmal auf die kategoriale Eigenständigkeit des Typenbegriffs nach HEMPEL und OPPENHEIM (1936) verwiesen, dem in Abgrenzung zum Klassenbegriff ein fließender Übergang im Sinne eines „mehr oder weniger“ statt eines „entweder – oder“ implizit ist.

Der **Global-Kognitive Typ** (vgl. Tabelle 26), der über ein durchaus vielfältiges Wissen im Hinblick auf globale Prozesse verfügt, jedoch im affektiven und konativen Bereich nur sehr geringe Werte aufweist, ist eher männlichen Geschlechts. Er absolviert tendenziell die neunte Jahrgangsstufe und dies unabhängig von Gymnasium oder Hauptschule. Das Bildungsniveau seiner Eltern ist im Vergleich zu den anderen beiden Typen durchschnittlich.
Ebenso wie beim Global-Indifferenten Typ zeigen die Jugendlichen ein wenig ausgeprägtes Interesse an gesellschaftspolitischen Themen. Auch sie verfolgen und diskutieren nur selten das Tagesgeschehen. Zudem ist beim Global-Kognitiven Typ das persönliche Engagement in Form der aktiven Mitarbeit in Jugendgruppen kaum ausgeprägt.
Im Unterschied zu den anderen beiden Typen verfügt der Global-Kognitive Typ kaum über intensivere Kontakte zu ausländischen Mitbürgern in seinem privaten Umfeld. Dieser Umstand wird noch dadurch verstärkt, dass er selten eine Brief- oder E-Mailfreundschaft zu Menschen im Ausland unterhält.

Werden die Typen kontrastierend gegenüber gestellt, können einige aussagekräftige Tendenzen identifiziert werden.
So zeigen sich die Auswirkungen der Schulart vor allem im kognitiven, weniger im affektiven und konativen Bereich. Der Global-Indifferente Typ, der tendenziell eher an der Hauptschule zu finden ist, weist zwar ein kognitives Defizit auf, erreicht aber im affektiven und konativen Bereich deutlich höhere Werte als der Global-Kognitive Typ. Der Global-Kognitive Typ zeigt im Vergleich zu den anderen beiden Typen die Tendenz des männlichen Geschlechts und der entwicklungspsychologisch schwierigen Jahrgangsstufe neun, was seine geringe affektive Involvierung und Handlungsbereitschaft mit erklärt.
Beim gesellschaftspolitischen Interesse kann konstatiert werden, dass der Global-Bewusste Typ, der häufig das Geschehen in den Nachrichten verfolgt und dieses auch im heimischen Kontext diskutiert, mehr über globale Zusammenhänge weiß, als die anderen beiden Typen. Jedoch erreicht auch der Global-Kognitive Typ im kognitiven Bereich trotz gering ausgeprägtem Interesse vergleichsweise hohe Werte, die er sich mutmaßlich im schulischen Kontext aneignet. Diese Vermutung wird unterstützt durch die geringen kognitiven Werte des Global-Indifferenten Typs, der vornehmlich auf der Hauptschule beziehungsweise in unteren Klassenstufen zu finden ist.
Neben dem Informationsverhalten im heimischen Kontext spielt auch das Bildungsniveau der Eltern eine Rolle. Jugendliche aus bildungsfernen Schichten finden sich häufig in der Kategorie Global-Indifferenter Typ und weisen tendenziell ein kognitives Defizit auf. Dennoch bedeutet dies nicht, dass sie der Globalisierung negativ gegenüber eingestellt sind, sie erreichen sowohl im affektiven als auch im konativen Bereich deutlich höhere Werte als der Global-Kognitive Typ, der vielfach aus durchschnittlich gebildeten Familien stammt. Dass aber ein hohes Bildungsniveau der Eltern auch einen positiven Einfluss auf die Globalisierungseinstellung ausübt, zeigt der Global-Bewusste Typ.
Die hohe Relevanz des Umgangs mit Menschen ausländischer Herkunft auf die Einstellung zur Globalisierung manifestiert sich insbesondere beim Global-Bewussten Typ. Der Global-Bewusste Typ verfügt tendenziell eher über einen E-Mail- oder Brieffreund im Ausland und zumindest durchschnittlich häufig über ausländische Kontakte in seinem privaten Umfeld. Ebenso lebt er vielfach in einwohnerstärkeren Städten, die sich in der Regel durch eine ausgeprägtere Multikulturalität auszeichnen. Dieser Kontakt mit anderen Kulturen trägt unter anderem dazu bei, dass er nicht nur sehr viel über globale Zusammenhänge weiß, sondern auch im affektiven Bereich die Chancen aber auch die Probleme dieses Prozesses wahrnimmt und Dinge verändern möchte. Demgegenüber verfügt der Global-Kognitive Typ kaum über private Kontakte in ein solches Milieu und bleibt dadurch auf der kognitiven Ebene stehen ohne eine emotionale Involvierung zu erfahren.

Der Global-Bewusste Typ **38,27 % der Jugendlichen**		
Kognitive Subskala **mean = 3,94**	**Affektive Subskala** **mean = 3,78**	**Konative Subskala** **mean = 3,49**
Er ist tendenziell eher… • weiblichen Geschlechts • Gymnasiast • in der Jahrgangsstufe 12		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch… • ein hohes Bildungsniveau der Eltern • ein groß- oder millionenstädtisches Milieu		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch… • kontinuierliche Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • häufige politische Diskussionen im privaten Umfeld • ein überdurchschnittliches privates Engagement		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch… • eine durchschnittliche Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • die Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/E-Mailfreund		

Tabelle 24: Die Charakterisierung des Global-Bewussten Typs

Der Global-Indifferente Typ **32,33 % der Jugendlichen**		
Kognitive Subskala **mean = 2,97**	**Affektive Subskala** **mean = 3,15**	**Konative Subskala** **mean = 3,05**
Er ist tendenziell eher… • ohne Geschlechtsspezifikation • Hauptschüler • in der Jahrgangsstufe 7		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch… • ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch… • seltenere Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • seltenere politische Diskussion im privaten Umfeld • ein durchschnittliches privates Engagement		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch… • eine durchschnittliche Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • eine wenig ausprägte Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/E-Mailfreund		

Tabelle 25: Die Charakterisierung des Global-Indifferenten Typs

Der Global-Kognitive Typ **29,41 % der Jugendlichen**		
Kognitive Subskala **mean = 3,71**	**Affektive Subskala** **mean = 2,84**	**Konative Subskala** **mean = 2,23**
Er ist tendenziell eher… • männlichen Geschlechts • ohne Schulformspezifik • in der Jahrgangsstufe 9		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch… • ein durchschnittliches Bildungsniveau der Eltern		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch… • seltenere Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • seltenere politische Diskussion in seinem privaten Umfeld • kaum privates Engagement		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch… • eine unterdurchschnittl. Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • eine wenig ausprägte Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/E-Mailfreund		

Tabelle 26: Die Charakterisierung des Global-Kognitiven Typs

5.3.3 Modellprüfgrößen

ALDENDERFER und BLASHFIELD (1984) weisen auf die besondere Problematik der Typologie hin, dass Clusteranalysen von ihrer methodischen Zielsetzung her struktursuchende Verfahren sein sollten, häufig jedoch strukturauferlegend sind, indem die meisten Verfahren den Daten eine methodenimmanente Struktur aufdrängen. Durch die sowohl parallele als auch nach geschaltete Anwendung unterschiedlicher Clusteringverfahren wurde diesbezüglich die Identifikation der Typen in dieser Studie abgesichert.
Da die individuellen Gestaltungsoptionen des Auswertungsprozesses darüber hinaus auch bei der Auswahl der Variablen sowie bei der Interpretation des Klassifikationsresultats einen breiten subjektiven Entscheidungsspielraum offenlassen, fordern die beiden Autoren, dass transparent und nachvollziehbar expliziert werden muss, wie die vorgelegten Typen konstruiert worden sind. KLUGE (1999, S. 23) schließt sich dieser Forderung mit der weiteren Begründung an, dass Typen keine Klassen mit klar definierten Merkmalsausprägungen und festen Grenzen sind, sondern dass sich die Elemente, die zu einem Typus zusammengefasst werden, nur mehr oder weniger stark ähneln. Diesem Anspruch nach Transparenz wurde in den vorliegenden Ausführungen ebenfalls Rechnung getragen (vgl. Abbildung 67).

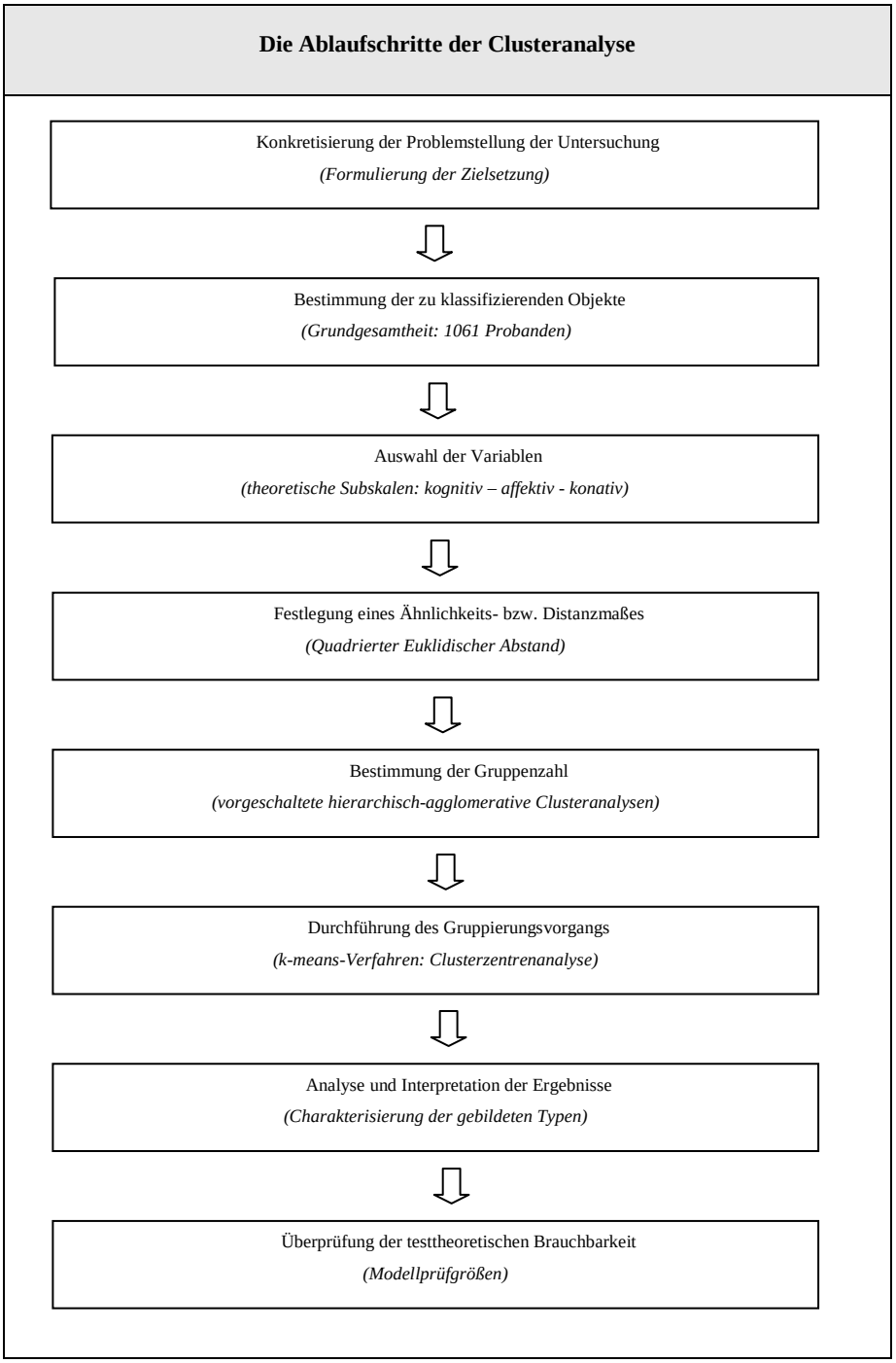


Abbildung 67: Die Ablaufschritte der Clusteranalyse (in Anlehnung an BACKHAUS u.a. 2003, S. 540)

Weiterhin sind bei der Typenbildung auch die externe Validierung und die statistischen Absicherungen von Clusterlösungen unabdingbar, um die Objektivität und Reproduzierbarkeit der Befunde sicherzustellen und zu verhindern, dass erzielte Lösungen nicht nur Artefakte des gewählten Clusteralgorithmus repräsentieren (vgl. MOOSBRUGGER & FRANK 1992, 14f und 57). Zur Bestimmung der Güte und Eindeutigkeit einer Clusterlösung empfiehlt NEUHAUS (2004, S. 59ff) unterschiedliche Testverfahren:

5.3.3.1 Stabilität der Lösung

Halbierung der Stichprobe

Die zufällige Elimination einer Anzahl von Probanden sollte inhaltlich irrelevant sein und keinen Einfluss auf die Ergebnisse erzielen (vgl. BACHER 2001, S. 86). GORDON (1999) empfiehlt daher zur Stabilitätsprüfung das clusteranalytische Verfahren mit einer aus dem Datensatz gezogenen Zufallsstichprobe durchzuführen und die Ergebnisse anhand der Typologie der Gesamtstichprobe zu überprüfen.
In der vorliegenden Untersuchung wurden ausgehend von der Grundgesamtheit von 1061 Probanden ca. 50 %ige Zufallsstichproben durch das Statistikprogramm SPSS ermittelt und mit diesen eine Clusterzentrenanalyse durchgeführt. Bei insgesamt fünf Durchgängen ergaben sich für alle Substichproben zur Gesamtstichprobe analoge Mittelwertprofilverläufe. Ebenso stimmte die Zuweisung der einzelnen Probanden zu den drei Typen zu 95,50 % überein (Tabelle 27).

		Original Clusterlösung		
		Global-Bewusst	**Global-Indifferent**	**Global-Kognitiv**
Split-Half Lösung	**Global-Bewusst**	206	17	1
	Global-Indifferent	0	152	4
	Global-Skeptisch	2	1	150

Tabelle 27: Die Kreuzvalidierung der Typenzuordnung der Original-Clusterlösung mit derjenigen nach Testhalbierung (n = 533)

In den Feldern der Hauptdiagonalen findet sich die Anzahl der pro Gruppe richtig zugeordneten Probanden. Dargestellt sind die Mittelwerte aus fünf zufälligen Testhalbierungen.

Monte-Carlo-Methode

Ein Defizit bei k-means-Verfahren besteht darin, dass das Clusterergebnis in einem hohen Maße von dem Startwert des Algorithmus und der Reihenfolge der Probanden im Datensatz abhängig ist. Die anfangs gebildeten Cluster sind in der Regel wesentlich größer als die späteren (vgl. STAHL 1985, S. 22). ClustanGraphics bietet zur Prüfung der Stabilität daher die Option des Monte-Carlo-Verfahrens an. Mittels dieses Verfahrens können Startgruppierungen variiert und zufällige Reihenfolgen der Probanden bestimmt werden. Bei wiederholten Durchgängen können die Anzahl der Lösungen und die Häufigkeiten, mit der sie in einer Monte-Carlo-Studie reproduziert werden, wichtige Hinweise auf die Eindeutigkeit der Clusterstruktur in den Daten geben (vgl. WIEDENBECK & ZÜLL 2001, S. 17).
In der vorliegenden Untersuchung wurden fünfmal 10.000 Randomisierungen (zufällige Variationen von Startwert und Reihenfolge) durchgeführt, wobei im Mittel fünf verschiedene Lösungen generiert wurden. Diese Lösungen wiesen zu mindestens 99 % eine 98 %ige Über-

einstimmung mit der optimalen Lösung auf. Als optimale Lösung wurde jeweils die Lösung mit der kleinsten Streuungsquadratsumme ausgewählt. Auch die Mittelwerte waren im Hinblick auf die Profilverläufe analog.

Zufälliger Startwert	Anzahl der Durchläufe	Anzahl der Lösungen	Anteil der Lösungen mit 98 % Übereinstimmung mit der optimalen Lösung
81 132	10 000	5	99 %
32 091	10 000	5	99 %
12 345	10 000	3	100 %
63 542	10 000	5	99 %
98 989	10 000	4	99 %

Tabelle 28: Die Ergebnisse des Monte-Carlo-Verfahrens bei fünfmaliger Randomisierung (n = 1061)

5.3.3.2 Zuordnungswahrscheinlichkeit

Im Unterschied zur Struktur entdeckenden Clusteranalyse gehört die Diskrimanzanalyse wie auch die Varianz- und Regressionsanalyse zu den Struktur prüfenden multivariaten Verfahren (vgl. BÜHL 1996, S. 1). Beide Methoden ergänzen sich daher insofern sehr gut, als dass die in der Clusteranalyse verwendeten Variablen daraufhin überprüft werden, ob sich mit ihnen die Zugehörigkeit zu den Clustern vorhersagen lässt bzw. welche Trefferhäufigkeit dabei erreicht wird (vgl. BACKHAUS 2000, S. 147).
Im Rahmen der durchgeführten Diskrimanzanalyse konnten 97,2 % der ursprünglich in der Clusteranalyse klassifizierten Fälle korrekt zugeordnet werden, wobei sich auch innerhalb der drei Typen keine signifikanten Abweichungen ergaben. Für den Global-Bewussten Typ lag der Wert bei 96,6 %, für den Global-Indifferenten Typ bei 98,0 % und für den Global-Kognitiven Typ bei 97,1 %.

		vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit			
	Clusterzugehörigkeit	1	2	3	Gesamt
absolut	1	392	12	2	406
	2	4	336	3	343
	3	2	7	303	312
prozentual	1	96,6	3,0	0,5	100
	2	1,2	98,0	0,9	100
	3	0,6	2,2	97,1	100

Tabelle 29: Die korrekte Klassifizierung der Fälle in der Diskrimanzanalyse (n = 1061)

5.3.3.3 Homogenität

Vergleich der Standardabweichung

Das Ziel einer Clusteranalyse besteht darin, Gruppen zu bilden, die intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen sein sollten. Eine Strategie zur Bewertung der Homogenität ist der Vergleich der Standardabweichungen. Nach BACHER (1996, S. 326) sollte die Standardabweichung innerhalb einer Subskala eines Clusters jeweils kleiner sein als ihr Äquivalent in der Gesamtgruppe. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung in allen drei Subskalen der Fall, so dass davon ausgegangen werden kann, dass innerhalb der einzelnen Cluster kaum relevante Ausreißer existieren und die Clusterstruktur immanent statt durch Clusteranalyseverfahren aufgezwungen ist.

	Typ 1	**Typ 2**	**Typ 3**	**Gesamtgruppe**
Kognitive Subskala	,39983	,37341	,49777	,59529
Affektive Subskala	,38273	,38255	,51105	,58307
Konative Subskala	,47247	,42251	,45915	,68798

Tabelle 30: Die Standardabweichungen der drei einzelnen Cluster und der Gesamtstichprobe (n = 1061)

Varianzanalyse

Ein weiteres Gütekriterium ist das Verhältnis zwischen der Streuung zwischen den Gruppen zu der Streuung innerhalb der Gruppen. Ein Weg, um diesen Wert zu bestimmen, ist eine einfaktorielle Varianzanalyse. Grundprinzip aller varianzanalytischer Verfahren ist die Zerlegung der Gesamtstreuung in mehrere Komponenten, hier in eine Streuung zwischen den Clustern (Cluster: Mittel der Quadrate) und eine Streuung innerhalb der Cluster (Fehler: Mittel der Quadrate), die die Varianz aller Objekte einer Gruppe von ihrem jeweiligen Mittelpunkt angibt. Die Tabelle zeigt, dass die Streuung der Variablen zwischen den Clustern bzw. der Mittelpunkten zueinander größer ist als die innerhalb der Cluster (Summe aller quadrierten Entfernungen der Objekte von ihren Mittelpunkten). Wäre dies umgekehrt, würde das bedeuten, dass die „Unterscheidungskraft“ der Variablen sehr gering ausfällt und eine Typologisierung der Gruppen anhand dieser Merkmale nur mangelhaft erfolgen könnte. Das Verhältnis beider Streuungen *F = Cluster Mittel der Quadrate / Fehler Mittel der Quadrate* sollte möglichst groß sein. Dann sind die Cluster in sich sehr homogen, aber die Unterschiede zwischen ihnen sehr groß (vgl. BÜHL 1996, S. 43ff).

	Cluster		**Fehler**		
	Mittel der Quadrate	**df**	**Mittel der Quadrate**	**df**	**Sig.**
Subskala_kognitiv	93,074	2	0,179	1058	,000
Subskala_affektiv	84,885	2	0,180	1058	,000
Subskala_konativ	142,348	2	0,205	1058	,000

Tabelle 31: Streuung innerhalb und zwischen den Gruppen bei der Varianzanalyse (n = 1061)

5.4 Mitdenken global-immanenter Perspektiven

Um die zunehmenden Interdependenzen der Globalisierung wahrnehmen und dadurch global-nachhaltig handeln zu können, bedarf es der Steigerung der Eigenkomplexität des Einzelnen (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2000, S. 8). Es gilt, „systemisch vernetzend Denken" zu lernen und dadurch in der Lage zu sein, die Wirkungsvernetzungen der geographischen Realität sachgerecht und raumgerecht nachzuvollziehen (retrospektiv) beziehungsweise vorwegzunehmen (prospektiv) (vgl. KÖCK 2001, S. 9).

Der folgende Abschnitt der Untersuchung, in dem die Probanden zu den zwei ausgewählten Zeitungsschlagzeilen[35] Stellung beziehen sollten, widmet sich in erster Linie dem „raumgerecht" und weniger dem „sachgerecht". Die Kommentierung wird unter dem besonderen räumlichen Gesichtspunkt analysiert, ob sich die Ausführungen der Jugendlichen ausschließlich auf Konsequenzen in Deutschland (respektive für die eigene Person) beziehungsweise exklusiv auf Folgen in ausländischen Regionen beziehen oder aber, ob beide Raumeinheiten im Sinne einer Vernetzung Berücksichtigung finden.
Die inhaltliche Qualität der Formulierungen findet demgegenüber keinerlei Berücksichtigung, da es nicht um die Abfrage von Wissensbeständen bezüglich des Sachverhalts gehen soll, sondern rein um den Umstand, ob Schüler bei alltäglichen Sachlagen die Folgen dieser auch für Regionen im globalen Maßstab mitdenken. So wird zum Beispiel die folgende Ausführung eines Probanden zur Produktionsverlagerungs-Überschrift *„Ich find das gut, dann können die Menschen in Ungarn auch lesen und schreiben lernen."* in die Kategorie der Konsequenzen in ausländischen Regionen eingeordnet, unabhängig davon, dass sich die Aussage inhaltlich als nicht zutreffend erweist.

Da das Item in seiner Formulierung bewusst sehr offen gestaltet wurde („Schreibe auf, was Dir zu diesen Zeitungsüberschriften einfällt: …"), um nicht bereits durch die Aufgabenstellung Antworttendenzen zu beeinflussen, ergibt sich auf Seiten der Probanden ein breites Spektrum an Ausführungen. Im Hinblick auf die Fragestellung werden nur solche Erläuterungen in die Auswertung aufgenommen, die Folgen dieser Sachlagen beschreiben.[36] Daraus ergibt sich für die Überschrift zum Kaffeehandel eine Grundgesamtheit von n = 589 und für die Überschrift zur Handyproduktionsverlagerung eine Grundgesamtheit von n = 372.

Mitdenken der global-immanenten Perspektive allgemein

Bei der aus dem Geographieunterricht bekannten Thematik des Preisverfalls beim Kaffeehandel (vgl. MSWF 1989 & 1993) ist bei den Ausführungen der Probanden im Rahmen einer Häufigkeitsberechnung eine klare Tendenz zur Beschreibung der Konsequenzen im Ausland gegeben (vgl. Abbildung 69). 45,8 % der Jugendlichen formulieren Gedanken vornehmlich entweder in Richtung der zunehmenden Armut von Entwicklungsländern generell („Die Industrieländer beuten die Entwicklungsländer immer stärker aus.") oder bezüglich der Arbeitsbedingungen der Plantagenarbeiter („Der Kaffeepflücker bekommt wahrscheinlich noch weniger Geld."). Demgegenüber werden die der Schlagzeile impliziten Konsequenzen für die Menschen in Deutschland von deutlich weniger Schülern (29,4 %) ausschließlich thematisiert. Die Ausführungen dieser Gruppe drehen sich zumeist um die Vorteile der Konsumenten durch erwartete Preissenkungen im heimischen Supermarkt („Das bedeutet, dass meine Mut-

[35] „Der Preis für Kaffeebohnen ist in diesem Jahr so niedrig wie seit 100 Jahren nicht mehr" und „Die Firma Siemens verlagert ihre Produktion von Handys nach Ungarn"
[36] Begründungen, beispielsweise im Hinblick auf das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage bei Kaffeebohnen oder Kosten der Arbeitsstunde in Deutschland bei der Handyproduktion, bleiben unberücksichtigt.

ter weniger für den Kaffee zahlen muss“) oder aber um Auswirkungen für die eigene Person („Ich mag keinen Kaffee. Das interessiert mich nicht.“). Nur rund ein Viertel der Probanden (24,8 %) diskutiert die Wirkungen dieser Preisentwicklung räumlich mehrperspektivisch, indem sie sowohl auf die Lage in den Kaffeeanbaugebieten als auch in den heimischen Gefilden hinweisen und diesbezüglich Zusammenhänge herstellen.

Bei der gleichfalls globalen Sachlage der Verlagerung der Handyproduktion der Firma Siemens nach Ungarn ergibt sich ein nachdrücklich differentes Bild (vgl. Abbildung 68). Mit 76,0 % konzentrieren sich rund drei Viertel der Probanden auf die Konsequenzen dieses Prozesses für Deutschland respektive für die eigene Person. Die Ausführungen umfassen dabei eine große inhaltliche Bandbreite, die von der persönlichen Meinung zu Handyprodukten der Firma Siemens („Ist mir egal, Nokia ist sowieso viel besser“) über die Auswirkungen für den Arbeitsmarkt in Deutschland („Die Menschen in Deutschland verlieren ihre Arbeit“) bis hin zu Überlegungen zur zukünftigen Diversifikation des Handyangebots („Wahrscheinlich gibt es dann weniger Siemenshandys zu kaufen“) reichen. Die veränderte Situation in Ungarn hingegen findet kaum Berücksichtigung. Nur 11,7 % der Jugendlichen beschäftigen sich bei dieser Thematik mit der Fragestellung, welche Konsequenzen mit diesem Prozess für das betroffene Zielland verbunden sind. Äußerungen diesbezüglich drehen sich in der Regel um Solidaritätsbekundungen in dem Sinne, dass den Menschen dort geholfen werden müsste („Ich find das gut, weil die Menschen in Ungarn sehr arm sind.“). In Korrespondenz dazu fällt auch der Prozentsatz derer, die beide Seiten in räumlicher Perspektive berücksichtigen, mit 12,3 % sehr gering aus.

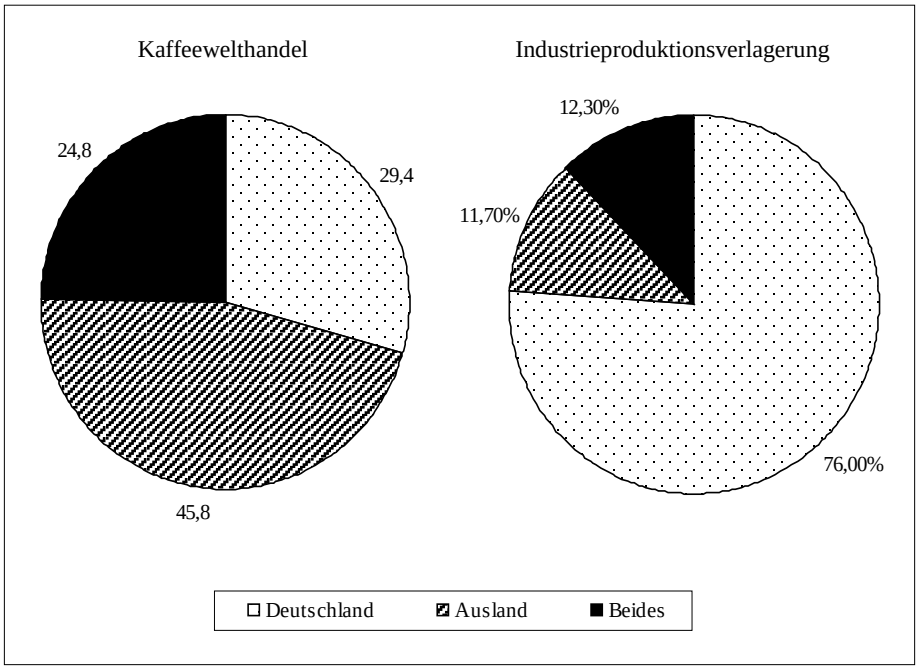


Abbildung 68: Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel (n = 589) und Industrieproduktionsverlagerung (n = 372)

Entwicklung zwischen den unterschiedlichen Jahrgangsstufen

Bei der Analyse der Formulierungen im Hinblick auf die jeweilige Altersstufe ergeben sich bei beiden thematischen Beispielen signifikante Differenzen (vgl. Abbildung 69 & 70). Im Rahmen der Kaffee-Thematik nimmt die Anzahl derjenigen, die allein Konsequenzen für Deutschland und sich persönlich formulieren mit zunehmender Jahrgangsstufe ab. Während der Wert zu Beginn der siebten Klasse noch bei 42,1 % liegt, sinkt er im Übergang zur neunten Klasse auf 27,3 % und weiter zur Oberstufe auf 18,0 %. Die Schüler am Anfang der Jahrgangsstufe neun und zwölf nehmen eine besondere Stellung ein, da sie es sind, die das Thema zuvor insbesondere in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 aber auch in der Jahrgangsstufe 11 im Unterricht erörtert haben (vgl. Kapitel 4.1.1). Das Ergebnis zeigt, dass die unterrichtliche Behandlung Einfluss auf die eingenommene Perspektive hat. Mit 29,9 % stellen die Neuntklässler anteilsmäßig noch vor der Sekundarstufe II (26,6 %) die größte Gruppe, die die Sachlagen mehrperspektivisch durchdenkt. Bei der Jahrgangsstufe sieben hingegen, also vor der Thematisierung durch den Geographieunterricht, liegt der Wert bei lediglich 15,2 %.
Beim Gegenstandsbereich der Industrieproduktionsverlagerung ins Ausland lassen sich nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen ausmachen. In allen drei Jahrgangsstufen nimmt die Beschreibung der Konsequenzen für Deutschland und sich persönlich die überragende Stellung ein. Der idealtypische Fall, dass die Sachlage aus unterschiedlichen räumlichen Sichtweisen diskutiert wird, ist nur gering ausgeprägt. Er nimmt zwar mit zunehmender Jahrgangsstufe zu, jedoch liegt auch in der Sekundarstufe II der Anteil derjenigen, die sich mehrperspektivisch dem Thema nähern, mit 19,4 % lediglich bei einem Fünftel.

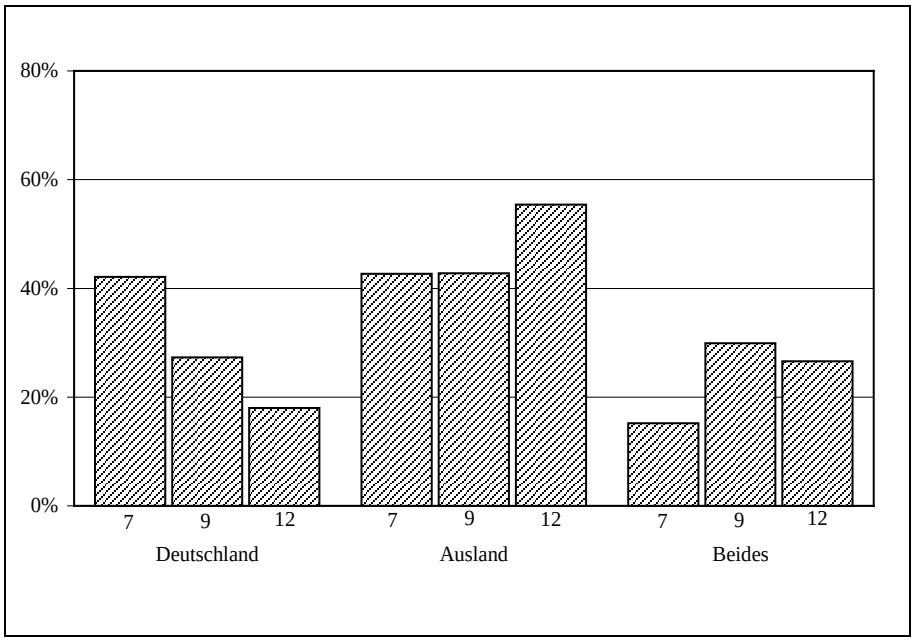


Abbildung 69: Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 589)

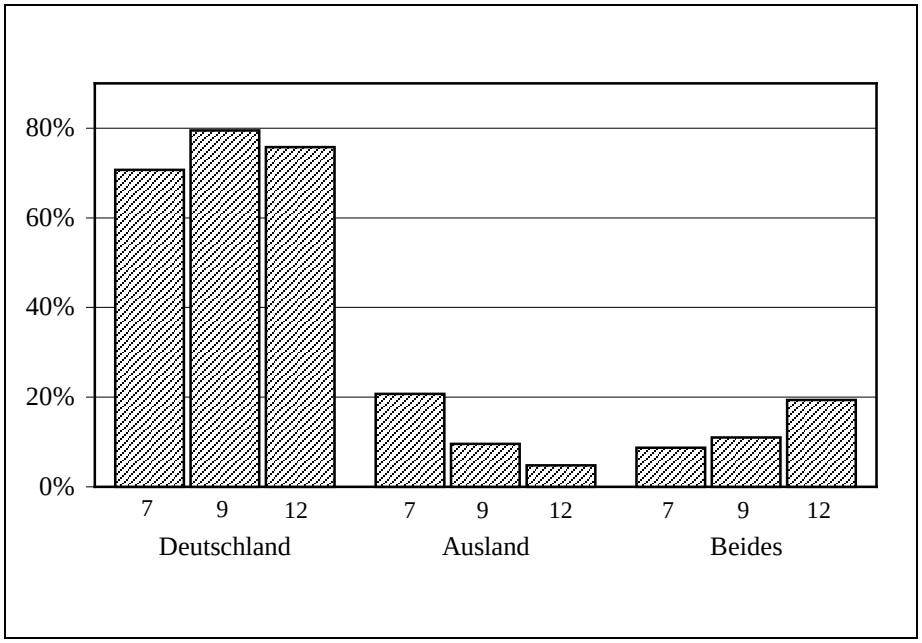


Abbildung 70: Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Industrieproduktionsverlagerung, differenziert nach Jahrgangsstufe (n = 372)

Unterschiede zwischen den Schularten

Neben der Jahrgangsstufe zeigt auch die Schulart teilweise einen signifikanten Einfluss auf das Mitdenken global-immanenter Perspektiven alltäglicher Sachlagen (vgl. Abbildung 71 & 72).[37] So erweist sich beim Kaffee-Beispiel, dass Hauptschüler (70,5 %) sehr viel stärker die nationale Perspektive im Blickfeld haben als ihre Pendants auf dem Gymnasium (22,9 %). Die Gymnasiasten erläutern überwiegend (49,2 %) die Konsequenzen des Preisverfalls in den produzierenden Ländern. Die Kategorie „Beides“, also die Beschreibung von Auswirkungen sowohl in Deutschland als auch in anderen Teilen der Welt, wird unter den Hauptschülern nur von einer Minderheit (10,5 %) eingenommen. Bei den Schülern des Gymnasiums umfasst sie 28,0 % der Probanden und damit 10 % mehr als die Kategorie „Deutschland“.
Demgegenüber zeigt die Schulart beim Handy-Beispiel im Rahmen des Chi-Quadrat-Tests keinerlei Signifikanz. Sowohl die Hauptschüler (77,8 %) als auch die Gymnasiasten (75,5 %) beschreiben zu einem ganz überwiegenden Anteil Konsequenzen für Deutschland respektive die eigene Person. Folgen der Produktionsverlagerung für andere Teile der Welt, insbesondere für das Zielland Ungarn, werden bei beiden Schulformen nur von wenigen formuliert. So erreicht der Prozentwert der in die Kategorie „Ausland“ einzuordnenden Ausführungen bei den Hauptschülern 15,2 % und bei den Gymnasiasten 10,9 %. Die mehrperspektivische Betrachtung wird von 7,9 % (Hauptschule) beziehungsweise 13,6 % (Gymnasium) der Probanden geleistet.

[37] Zur Herstellung der Vergleichbarkeit blieb bei diesen Berechnungen wiederum die gymnasiale Oberstufe unberücksichtigt. Der Schulartenvergleich bezieht sich demnach nur auf die Jahrgangsstufen 7 und 9.

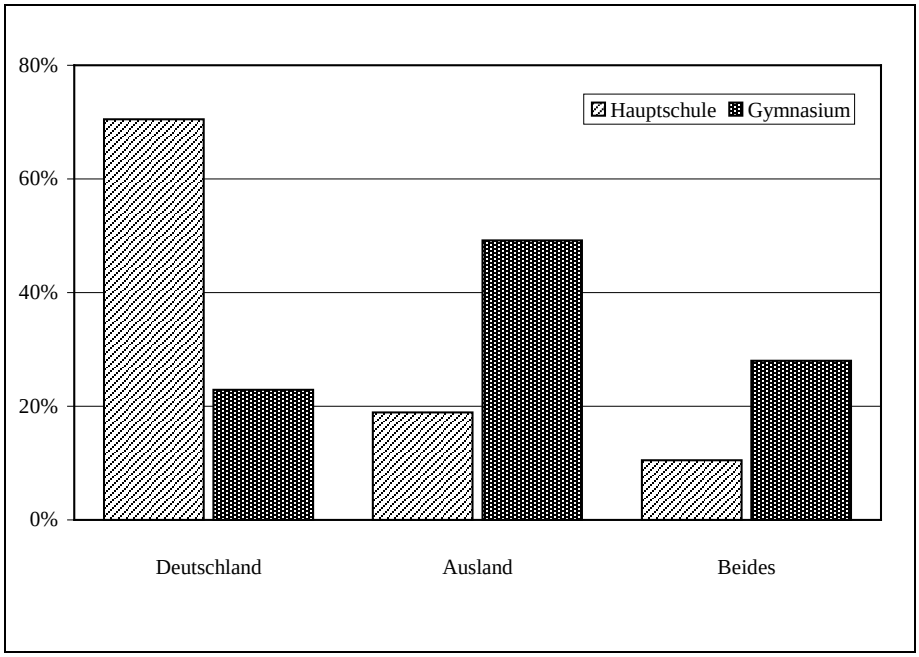


Abbildung 71: Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Kaffeewelthandel, differenziert nach Schulart (n = 589)

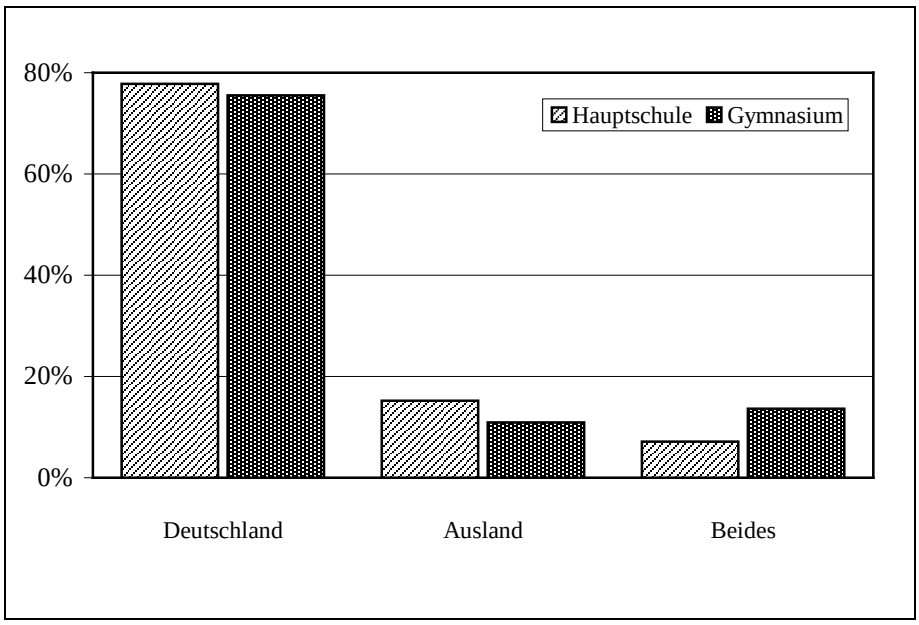


Abbildung 72: Prozentualer Anteil der regionalen Fokussierung der von den Jugendlichen formulierten Konsequenzen bei den Themenbeispielen Industrieproduktionsverlagerung, differenziert nach Schulart (n = 372)

Zusammenfassend kann beim Vergleich des aus dem Geographieunterricht bekannten Beispiels des Kaffeewelthandels und des eher noch unbekannten Exempels der Industrieproduktionsverlagerung konstatiert werden, dass die gegenwärtige Form der unterrichtlichen Behandlung die räumliche Wahrnehmung von global-immanenten Sachlagen verändert, jedoch keine multiperspektivische Sichtweise herausbildet.
Beim Thema Kaffeehandel wird im unterrichtlichen Kontext insbesondere die Situation in den Anbaugebieten erörtert, was sich auch in der Kommentierung der Zeitungsschlagzeile niederschlägt. Diese Sichtweise wird allerdings nicht verinnerlicht, sondern bleibt themenabhängig. Im Rahmen des Beispiels Industrieproduktionsverlagerung, bei dem nicht Schüler nicht auf Erlerntes zurückgreifen können, entwickeln sie ihre eigene Perspektive, die überwiegend national geprägt ist. Was die „global-räumliche Perspektive“ betrifft, so ist sie bei beiden Themenbeispielen bei der überwiegenden Anzahl der Schüler nicht ausgeprägt. Von einer globalen Perspektive kann erst dann gesprochen werden, wenn an die Stelle einseitiger regionaler Beschränkungen, sei es auf Auswirkungen in Deutschland, sei es auf Konsequenzen in einem anderen Land, eine multiperspektivische Darstellung und Verknüpfung in Form der inländischen *und* der ausländischen Betrachtung tritt.
Diese globale Perspektive wird offensichtlich bisher nicht ausreichend im Rahmen des Geographieunterrichts eingeübt (auch wenn in der Jahrgangsstufe neun zumindest positive Tendenzen zu identifizieren sind) und kann dementsprechend bei unbekannten Sachlagen von Schülern auch nicht übertragen werden. Dies gilt sowohl für die Hauptschule als auch für das Gymnasium.

6 Überprüfung der Hypothesen

Hypothese 1

Die Jugendlichen nehmen unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen bei der definitorischen Fassung der Terminologie Globalisierung vor. Probanden der Sekundarstufe II assoziieren den Begriff stärker mit Facetten aus dem ökonomischen Bereich.

Die Terminologie Globalisierung ist rund zwei Dritteln der Probanden geläufig. Der Bekanntheitsgrad steigert sich mit zunehmender Altersstufe von knapp 50 % in der Jahrgangsstufe sieben bis hin zur beinahe Vollständigkeit in der Sekundarstufe II.
Die Probanden breiten ein weites inhaltliches Spektrum bei der begrifflichen Bestimmung aus. Über alle Jahrgangsstufen hinweg stehen dabei positive Assoziationen im Mittelpunkt der Definition. Insbesondere die Zunahme der weltweiten Gerechtigkeit und die internationale Zusammenarbeit werden als charakteristische Indikatoren des Prozesses wahrgenommen. Negative Aspekte, wie z.B. die Verringerung der Ausbildungs- und Arbeitsplätze im Rahmen der Globalisierung, wie sie vielfach von Erwachsenen in diesem Zusammenhang geäußert werden (vgl. WELTWIRTSCHAFTSFORUM 2002, S. 7), sind deutlich unterrepräsentiert.
Weiterhin werden bei der begrifflichen Fassung ökonomische Aspekte sowie globalisierte Gesichtspunkte der eigenen Lebenswelt wie die kulturelle Homogenisierung oder das Internet angeführt. Eine Dekonstruktion des Begriffes Globalisierung im Sinne dessen, dass er eine holitische Weltumspannung suggeriert, die nicht gegeben ist (vgl. MÜLLER-MAHN 2002, S. 4), unterbleibt hingegen bei allen Schülern.
Mit zunehmendem Alter erfolgt der Umgang mit dem Begriff reflektierter und Aspekte mit stärker negativen Konnotationen (z.B. Zunahme sozialen Ungleichgewichts) nehmen einen größeren Raum ein. Ebenso ziehen die Oberstufenschüler, bedingt zum einen durch den Unterricht zum anderen durch die Omnipräsenz in den Medien, zu ihrer definitorischen Fassung stärker Facetten aus dem ökonomischen Bereich (z.B. Welthandel, Global Player,…) heran. Diese stehen, im Vergleich zur Sekundarstufe I, noch vor der Zunahme weltweiter Gerechtigkeit und der internationalen Zusammenarbeit an der Spitze der Nennungen.

Insgesamt kann somit konstatiert werden, dass bei den Jugendlichen die Begrifflichkeit breit gefasst und mit unterschiedlichen Assoziationen belegt wird, dass jedoch im Laufe der Schulbiographie eine stärkere Fokussierung auf den ökonomischen Prozess gelangt. Die Hypothese 1 bestätigt sich daher in vollem Umfang.

Hypothese 2

Jugendliche zeigen sich gegenüber der Globalisierung generell positiv eingestellt.

Differenziert nach den drei Dimensionen des Einstellungskonstruktes erfährt der Bereich der Wissensbestände eine deutlich stärkere Ausprägung als die affektive Dimension.
Eine global verantwortliche Handlungsbereitschaft respektive das diesbezügliche aktuale Handeln weist in diesem Kontext den geringsten Wert auf.

Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung ist insgesamt positiv. Der Mittelwert der Gesamtskala aller 30 in die Berechnung einbezogener Einstellungsitems liegt deutlich über dem arithmetischen Mittel. Das gleiche Bild zeigt sich auf der Ebene der Einzelitems, bei denen rund 75 % oberhalb dieser Marke angesiedelt sind. Damit kann der Trend, dass junge Menschen die Globalisierung positiver sehen als ältere Bevölkerungsschichten, wie dies sich in den Studien der EUROPÄISCHER KOMMISSION (2003, S. 18) abzeichnete, fortgeschrieben werden.
Differenziert nach den Subskalen muss jedoch – in Analogie zu den Ergebnissen der Umweltbewusstseinsforschung (vgl. DE HAAN 1996, S. 39ff) – eine kognitive Dissonanz für die Globalisierung festgestellt werden; trotz des Umstandes, dass in dieser Studie nicht nur Problemlagen sondern auch Chancen für die Jugendlichen thematisiert werden. Die Probanden verfügen über hohe Wissensbestände im Hinblick auf globale Verflechtungen. Und auch das Bewusstsein um die Chancen und Probleme, die dem Prozess der Globalisierung immanent sind, sowie den Verantwortlichkeiten in diesem Rahmen, ist deutlich ausgeprägt. Die generelle Handlungsbereitschaft die globalen Chancen wahrzunehmen und an den negativen Auswirkungen zu arbeiten und noch deutlicher das aktuell gezeigte global-nachhaltige Verhalten weisen demgegenüber eine eindeutig geringere Ausprägung auf und liegen im Bereich der Mittelwertsberechnung für diese Subskala knapp unterhalb des arithmetischen Mittels.
Daher bestätigt sich die Hypothese 2 in all ihren Facetten.

Hypothese 3

Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung wird insbesondere durch die Einflussfaktoren Alter und Schulform sowie politisches Interesse, Ausländerkontakt und soziales Milieu bedingt.

UH 3.1: Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, begegnen der Globalisierung mit einer größeren Skepsis als die Gymnasiasten

Der Schulartenvergleich, der sich nur auf die erhobenen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I bezieht, zeigt, dass die Gymnasiasten sowohl im Bereich der Gesamteinstellung als auch auf der Ebene aller drei theoretischen Subskalen signifikant höhere Werte aufweisen als ihre Pendants an der Hauptschule. Die nachdrückliche Wirkung dieser Einflussgröße manifestiert sich im Besonderen auch in Beziehung zu den anderen untersuchten unabhängigen Variablen im Rahmen einer Multiplen Klassifikationsanalyse, bei der die Schulart sehr hohe ETA-Werte erreicht. Dieses Ergebnis für die spezifische Gruppe der Jugendlichen deckt sich mit den Resultaten des Eurobarometers Globalisierung der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2003) auf

europäischer Bühne sowie denen des BVM Trend Monitors Globalisierung des IPSOS (2005) in Deutschland, die jeweils bei erwachsenen Probanden festgestellt haben, dass die Zustimmung zur Globalisierung mit höherem Bildungsgrad wächst. Sowohl in der Erwachsenenwelt als auch bei den Jugendlichen können gut ausgebildete Menschen besser sowohl mit den Chancen nutzen, die dem Prozess der weltweiten Vernetzung immanent sind, als auch mit den Risiken umgehen.
Die Unterhypothese 3.1 ist somit zu verifizieren.

UH 3.2: Jungen weisen eine positivere Einstellung zur Globalisierung auf als Mädchen.

Bei der geschlechtsspezifischen Analyse zeigt sich, dass die Mädchen bei der Gesamteinstellung einen signifikant höheren Skalensummenwert erreichen als die Jungen. Dieser Unterschied speist sich vor allem aus den Items des affektiven und konativen Bereichs. Während das Geschlecht bei den Wissensbeständen über globale Zusammenhänge keinen Unterschied bewirkt, haben die weiblichen Probanden beim Chancen- und Problembewusstsein und insbesondere bei der Handlungskomponente positivere Werte. Damit stehen die geschlechtsspezifischen Ergebnisse unter den Jugendlichen im Widerspruch zu den Sichtweisen der Erwachsenen im Rahmen Eurobarometers Globalisierung der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2003) und des BVM Trend Monitors Globalisierung des IPSOS (2005), bei denen jeweils die männlichen Probanden die Zunahme weltweiter Interdependenzen positiver beurteilt haben. Es zeigt sich, dass in der nachwachsenden Generation die Mädchen auch in globaler Perspektive ein neues Selbstbewusstsein entwickelt haben und sich diesbezüglich mehr zutrauen, ein Umstand, der in älteren Generationen überwiegend dem männlichen Part zugeschrieben ist.
Die Unterhypothese 3.2, dass Jungen gegenüber der Globalisierung positiver eingestellt sind, ist somit eindeutig zu falsifizieren und ins Gegenteil zu verkehren.

UH 3.3: Mit zunehmendem Alter wächst die Zustimmung zur Globalisierung.

Der Skalensummenwert der Gesamteinstellung wächst signifikant im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Die älteren Schüler sind deutlich positiver gegenüber der Globalisierung eingestellt, da sie die positiven Einflüsse der globalisierten Jugendkultur wie z.B. das Warenangebot, das Internet, die Reiseoptionen etc. eigenständiger und umfassender nutzen können als die jüngeren Schüler (vgl. ROTH 2002, S. 2ff).
Wird zwischen den einzelnen theoretischen Subskalen unterschieden, so ergibt sich ein etwas differenzierteres Bild. Die Wissensbestände über globale Verflechtungen nehmen zwischen den drei untersuchten Jahrgangsstufen kontinuierlich zu. Auf dem Feld des Chancen- und Problembewusstseins weisen die Schüler der Sekundarstufe II ebenso signifikant höhere Werte auf. Was jedoch die Handlungsbereitschaft respektive das aktuale Handeln betrifft, so erreichen die Probanden der Klassenstufe sieben einen geringfügig höheren Wert. Da sich dieser Tatendrang jedoch aufgrund des deutlich geringeren Wissensbestandes oftmals wenig reflektiert als Aktionismus manifestiert, kann insgesamt die Unterhypothese 3.3 bestätigt werden.

UH 3.4: *Schüler mit einem hohen politischen Interesse weisen eine positivere Einstellung zur Globalisierung auf als ihre politisch uninteressierten Pendants.*

Das politische Interesse, gemessen anhand der Indikatoren des regelmäßigen Nachrichtenkonsums sowie des Diskussionsverhaltens im privaten Kontext, zeigt insgesamt und insbesondere im Rahmen der Multiplen Klassifikationsanalyse im Vergleich zu den anderen untersuchten Einflussfaktoren einen hohen Effekt auf die Globalisierungseinstellung. Probanden, die sich für das gesellschaftspolitische Geschehen interessieren, sind der Globalisierung gegenüber insgesamt deutlich positiver eingestellt. In allen drei theoretischen Subskalen liegt der Mittelwert signifikant über dem der uninteressierten Probanden. Dieses Ergebnis geht konform mit den Erkenntnissen des Trendbarometers Globalisierung (vgl. IPSOS 2005), in dem gezeigt wurde, dass erwachsene Probanden, die sich stark oder sehr stark für die Thematik interessieren, tendenziell häufiger die positiven Einflüsse der Globalisierung betonen, während die Befragten, die wenig über globale Interdependenzen informiert sind, oftmals eine Skepsis an den Tag legen.
Die Unterhypothese 3.4 ist somit zu bestätigen.

UH 3.5: *Jugendliche, die einem sozial schwächeren Milieu entspringen, stehen der Globalisierung tendenziell ablehnender gegenüber.*

Da der soziale Status bei Jugendlichen nicht über das verfügbare Haushaltseinkommen abgefragt werden kann, werden zur Beantwortung der Unterhypothesen der Schulabschluss der Mutter sowie die mögliche Erwerbslosigkeit des Vaters als indirekte Indikatoren herangezogen.
Das Bildungsniveau der Mutter, das mittelbar Rückschlüsse auf das verfügbare Haushaltseinkommen zulässt, zeigt bivariat einen positiven Einfluss auf die Globalisierungseinstellung der Jugendlichen. Wird jedoch diese Einflussgröße multivariat in Beziehung zur Schulart gesetzt – da nach den Ergebnissen des PISA-KONSORTIUMS (2005) Kinder bildungsnaher Schichten in der Regel eine höhere Schulart besuchen – relativiert sich dieser Einfluss. Weder unter den Hauptschülern noch unter den Gymnasiasten zeigt sich ein Einfluss des Bildungsniveaus der Mutter auf die Einstellung.
Ein äquivalentes Bild ergibt sich bei der Betrachtung einer möglichen väterlichen Erwerbslosigkeit. Jugendliche aus Familien, in den der männliche Erziehungsberechtigte arbeitslos ist, zeigen keine negativere Einstellung gegenüber der Globalisierung.
Die Ergebnisse differieren mit den Erkenntnissen 14. SHELL-STUDIE (2003), bei der in der erhobenen Altersgruppe der 12- bis 25jährigen arbeitslose Probanden überproportional auf Nachteile im Bezug auf die Globalisierung hinwiesen. Da im Gegensatz zu dieser Studie in der vorliegenden Untersuchung der soziale Status nur indirekt abgefragt werden konnte, müssen die Ergebnisse mit Vorbehalt behandelt werden. Es scheint, dass sich die unmittelbare Betroffenheit eines jugendlichen Probanden beispielsweise durch eigene Erwerbslosigkeit negativ auf dessen Einstellung auswirkt, nicht aber die mittelbare über die Eltern. Daher ist die Unterhypothese 3.5 in dieser Form weder veri- noch falsifizierbar.

UH 3.6: *Jugendliche, die einen engen Kontakt zu Menschen anderer Nationen pflegen, bejahen den Prozess der Globalisierung stärker, als diejenigen, die über wenige persönliche Beziehungen dieser Art verfügen.*

Bei der Einflussgröße „Kontakt zu Ausländern" gilt es zwischen ausländischen Bekannten in Deutschland und ausländischen Bekannten in einem anderen Land zu unterscheiden. Ein enger ausländischer Freund im Inland erweist sich auf der Ebene der Grundgesamtheit als nicht Einfluss nehmend in Bezug auf die Einstellung zur Globalisierung. Lediglich bei einer tiefer gehenden Analyse in Bezug auf die Jahrgangsstufen zeigt sich bei den Schülern der Jahrgangsstufe zwölf im affektiven und konativen Bereich ein positiver Effekt. Der Umstand eines engen Kontakts mit einem Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland allein verändert demnach – zumindest bei jüngeren Schülern mit einem noch wenig ausgeprägtem Reflexionsvermögen – noch nicht die Einstellung.
Anders gestaltet sich die Situation bei einem ausländischen Freund im Ausland, mit dem der Proband über E-Mail- oder Briefverkehr in Kontakt steht. Diese Form der Beziehung – die in der Regel mit einer tiefer gehenden interkulturellen Auseinandersetzung korreliert – hat sehr wohl positive Einflüsse auf die Gesamteinstellung, insbesondere bei den Schülern der Jahrgangsstufe neun.
Demnach kann die Unterhypothese 3.6 zumindest in Ansätzen bestätigt werden.

Hypothese 4

Im Hinblick auf die Einstellung zur Globalisierung lassen sich nach dem Grad der Zustimmung beziehungsweise Ablehnung innerhalb der Gruppe der Jugendlichen unterschiedliche Typen empirisch abgrenzen.

Im Rahmen einer empirisch begründeten Typenbildung können in Übereinstimmung mit den theoretischen Überlegungen ROTHS (2002, S. 2ff) unterschiedliche Gruppen bezüglich ihrer Einstellung zur Globalisierung abgegrenzt werden: Der Global-Bewusste Typ, Der Global-Indifferente Typ sowie Der Global-Kognitive Typ.
Der Global-Bewusste Typ erreicht in allen drei dem Einstellungskonstrukt entnommenen theoretischen Subskalen hohe Werte. Er verfügt über hohe Wissensbestände in Bezug auf globale Vernetzungen, kann Chancen und Grenzen sowie Verantwortlichkeiten im Rahmen dieser Prozesse überdurchschnittlich gut einschätzen und zeigt sich im Hinblick auf eine globale Nachhaltigkeit handlungsbereit bzw. handlungsaktiv. Der Global-Bewusste Typ, dem rund 40 % der Jugendlichen angehören, kann somit als Globalisierungsbefürworter identifiziert werden.
Der Global-Kognitive Typ hingegen weist zwar ebenfalls hohe Werte im kognitiven Bereich auf, leitet im Gegensatz zum Global-Bewussten Typen jedoch daraus keine ausgeprägte Handlungsbereitschaft in globaler Perspektive ab. Ebenso sind sein Chancen- und Problembewusstsein und das Gefühl der Verantwortlichkeit nur gering ausgeprägt. Er zeigt sich der Globalisierung und den persönlichen Handlungsoptionen in diesem komplexen System gegenüber reserviert eingestellt.
Der dritte Typ, der Global-Indifferente Typ, der knapp ein Drittel der Probanden repräsentiert, nimmt eine Zwischenposition ein. Seine Werte in den drei Subskalen nähern sich dem arith-

metischen Mittel an, wobei auffällt, dass er im Vergleich zu den Wissensbeständen tendenziell höhere Werte im affektiven und konativen Bereich offenbart.
Insgesamt erweisen sich diese drei Typen unterschiedlicher Einstellung statistisch im Rahmen analytischer Clusteringverfahren als valide und stabil, so dass die Hypothese 4 im vollen Umfang bestätigt werden kann.

Hypothese 5

Jugendliche denken bei Themen, die im Geographieunterricht in weltweiten Kontexten vermittelt wurden, die globale Perspektive mit, übertragen diese räumliche Sichtweise jedoch nicht generell auf neue inhaltliche Sachlagen.

Globale Lernfähigkeit bedeutet unter anderem auch Beliebiges in den Kontext seiner globalen Bezüge zu stellen (vgl. TREML 1998, S. 12). Beim aus dem Geographieunterricht bekannten thematischen Beispiel des Kaffeehandels zeigt sich eine klare Tendenz unter den Probanden, die Konsequenzen dieses Prozesses für die Lebensverhältnisse in den Anbaugebieten – sei es im Hinblick auf zunehmende Armut in den Entwicklungsländern, sei es bezüglich der Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Menschen – zu schildern. Diese Perspektive der Betrachtung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der in der Arbeitshypothese formulierten „globalen Perspektive“. Eine globale Perspektive bedeutet nicht, dass die Jugendlichen sich exklusiv Gedanken über die Auswirkungen von alltäglichen Sachlagen im Ausland machen, sondern, dass beide Betrachtungsweisen, die inländische bzw. persönlich *und* die ausländische, wahrgenommen und miteinander verknüpft werden. Bei dem Beispiel Kaffeehandel wird diese Multiperspektivität insgesamt nur von rund einem Viertel der Probanden geleistet. Der prozentuale Anteil liegt zwar zu Beginn der Jahrgangsstufe neun, die in der Doppeljahrgangsstufe zuvor lehrplangemäß das Thema behandelt hat, über dem Gesamtwert, beträgt jedoch auch nur rund ein Drittel.
Beim thematischen Exempel Industrieproduktionsverlagerung dominiert stark die räumlich monoperspektivische Sichtweise auf die Konsequenzen für Deutschland respektive für die eigene Person. Nur etwa jeder zehnte Proband beschreibt Konsequenzen sowohl für Deutschland als auch für das betroffene Ausland. In der Sekundarstufe II verdoppelt sich der Anteil immerhin, bleibt jedoch im Vergleich immer noch gering.
Dadurch, dass offensichtlich die notwendige Einübung (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 100f) der räumlichen Perspektivwechsel und Verknüpfungen globaler Sachlagen im Geographieunterricht nur in Ansätzen erfolgt, ist die Kompetenz multiperspektivischer Wahrnehmung im Rahmen alltäglicher durch die Medienlandschaft geprägter Sachlagen bei Schülern nur gering ausgeprägt. Dies bezieht sich sowohl auf die beiden untersuchten Schulformen als auch auf alle drei Jahrgangsstufen.
Die Hypothese 5 muss somit in all ihren Teilen falsifiziert werden.

7 Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen

7.1 Unterrichtsprinzip Globales Lernen

Keiner Generation wurde ein derart großes Maß an Handlungsdruck zugemutet, wie den Jugendlichen, die heute in der Phase der „ersten globalen Revolution“ (MESSNER & NUSCHELER 1996, S. 163) heranwachsen. Um auf den Umgang mit den neuen Herausforderungen vorzubereiten, haben sich in der pädagogischen Diskussion unter dem Schlagwort des „Globalen Lernens“ konzeptionelle Ansätze entwickelt, die sich als Antwort auf die Globalisierung verstehen. Sie verfolgen das zentrale Anliegen, den Lernenden zu befähigen, „Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im Netz weitgespannter Wechselwirkungen zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren“ (SCHREIBER 1999, S. 2).
Trotz der grundlegenden Etablierung in unterschiedlichen Fachdisziplinen (in der Didaktik der Geographie u.a. durch ENGELHARD 2006, FUCHS 1998a, KROSS 1997b, SCHRÜFER 2003 und TRÖGER 1999) weist das Konzept des Globalen Lernens verschiedene Ansätze mit einem beträchtlichen Maß an Heterogenität auf, die sich nicht auf ein gemeinsames methodisches, sachliches oder normatives Konzept zurückführen lassen. Als Ursache für diesen Umstand können zwei Faktoren angeführt werden:

1. Das Globale Lernen ist kein didaktisches Programm, das am grünen Tisch von Bildungspolitikern und Wissenschaftlern konzipiert wurde. Die Vokabel drückt vielmehr die Reflexion einer vielfältigen Praxis unterschiedlicher Arbeitsfelder (Interkulturelles Lernen, Internationale Erziehung, Friedenserziehung, Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung,…) aus.

2. Der Gegenstandsbereich dieses Konzepts selbst – die Globalisierung – ist in sich sehr komplex und widersprüchlich und wird unterschiedlich erfahren und wahrgenommen. So wenig wie es eine standortunabhängige Beschreibung der globalen Lage gibt, so wenig kann es auch eine standortunabhängige Formulierung der Ziele und Aufgaben des Globalen Lernens geben (vgl. SEITZ 2002, S. 378).

Dennoch lassen sich nach SEITZ (2002, S. 380) einige zentrale Anforderungen an das Globale Lernen – welches nicht auf die Institutionalisierung eines neuen Faches oder eines neu geschnittenen Fachbereichs zielt, sondern sich als ein innovatives Unterrichtsprinzip versteht – im Hinblick auf Gegenstand, Methode, Ziel und politisch-institutioneller Kontext zusammenfassen:

- *Gegenstand*: Globales Lernen als Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsstandes und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung.

- *Methode*: Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet.

- *Ziel*: Globales Lernen als Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft.

- *Politisch-institutioneller Kontext*: Globales Lernen als Wahrnehmung eines globalen Bildungsauftrags in grenzüberschreitender Bildungskooperation.

Mit einem Verweis auf den Anhang II soll an dieser Stelle auf eine weitergehende Darstellung und Diskussion der in der Fachliteratur existenten unterschiedlichen Ansätzen verzichtet werden, da dieses bereits mehrfach an anderer Stelle geschehen ist (u.a. SEITZ 1993, SCHEUNPFLUG & SEITZ 1995). Stattdessen werden im Folgenden mit dem „Rahmenmodell für Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit“ und dem „Referenzcurriculum für den Lernbereich Globale Entwicklung“ in die Zukunft weisende Tendenzen bei der Weiterentwicklung und Implementierung des Unterrichtsprinzips im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um die Konzeption einer ergebnisorientierten Bildungssteuerung auf der Grundlage von Kompetenzmodellen und Standards im Rahmen einer zunehmend selbstverantwortlichen Schule aufgezeigt.

7.1.1 Rahmenmodell für Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit

Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen, weltweit gerechten und partnerschaftlichen Entwicklung und damit dem Leitbild der Nachhaltigkeit (vgl. Abbildung 73), wie es Ende der 1980er Jahre entwickelt und im Zuge des Erdgipfels von Rio in Form der Agenda 21 als Konsensformel beschlossen wurde, verpflichtet.

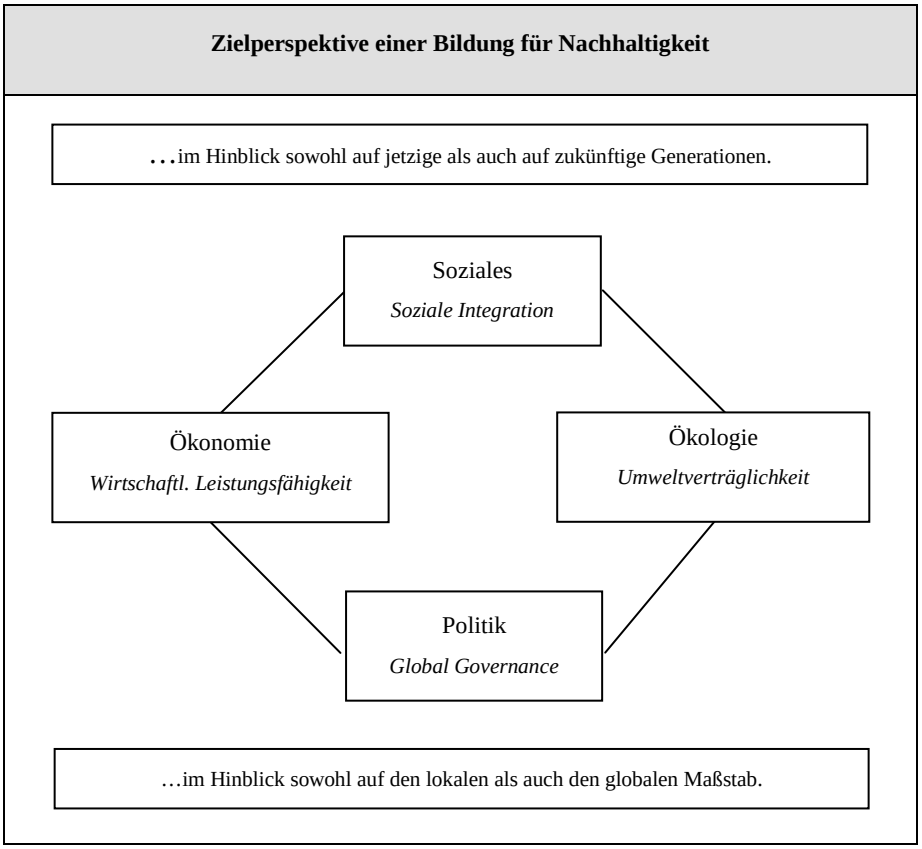


Abbildung 73: Zielperspektive einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (aus: SCHREIBER 2005, S. 5, *verändert*)

Im Rahmen des BLK – Programms *Transfer-21* wird in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel an einem Modell zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit gearbeitet (vgl. im Folgenden ROST 2005 und AG QUALITÄT & KOMPETENZEN" DES BLK-PROGRAMMS TRANSFER-21 2006), unter dem sich auch das Globale Lernen subsummieren lässt (vgl. Tabelle 32).

Die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll „Menschen befähigen und über die Bewertung von Umweltveränderungen motivieren, sich an einer gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen, die die Lebensqualität der jetzt lebenden Menschen einander angleicht und die Entfaltungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen nicht einschränkt" (ROST 2005, S. 14). Die Anforderungen einer Bildung für Nachhaltigkeit an die zu entwickelnden Kompetenzen lassen sich in den drei klassischen Bereichen *Wissen, Bewerten* und *Handeln* spezifizieren.

Wissen	**Werte**	**Handeln**
Systemkompetenz	*Bewertungskompetenz*	*Gestaltungskompetenz*
Interdisziplinäres Wissen Fähigkeit zur Wissensaneignung	Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz	Kooperative und partizipative Fähigkeiten

Tabelle 32: Kompetenzen und unterstützende Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit im Sinne des Globalen Lernens (aus: ROST 2005, S. 15).

Das **Wissen,** welches auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, zeichnet sich vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus, dem man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht wird. Die Kompetenz, globale Systeme zu durchschauen und mit ihnen umgehen zu können, steht demzufolge im Zentrum der Wissenskomponente einer Bildung für Nachhaltigkeit. Eine so verstandene *Systemkompetenz* muss sich auf Wissen aus mehreren Fachdisziplinen stützen, d.h. interdisziplinäre Wissensstrukturen sind konstitutiv für das Konzept der Systemkompetenz.

Systemkompetenz ist definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, einzelnen Phänomene als einem größeren System zugehörig zu erkennen, Systemgrenzen und Teilsysteme sowohl zu erkennen als auch sinnvoll zu bilden, die Funktionsweise von Systemen zu verstehen und aufgrund der Kenntnis der Veränderung einzelner Systemkomponenten Vorhersagen über die weitere Entwicklung des Systems zu machen sowie deren Umsetzung und Anwendung in verschiedenen Situationen und Kontexten" (ROST u.a. 2003, S. 14).

Der Wissensbestand, der zum Verständnis globaler Systeme notwendig ist, ist in schulischen Kontexten nicht annähernd erschöpfend vermittelbar, und die exponentielle Wachstum an Wissen in den einzelnen Disziplinen macht es nahezu unmöglich, einen verbindlichen Wissenskanon für schulische Lernprozesse zu definieren. Daher ist die methodische Kompetenz zur Aneignung von Wissen auch im Rahmen der Bildung für Nachhaltigkeit von zentraler Bedeutung.

In der Konzeption einer Bildung für Nachhaltigkeit kommt der Kompetenz, bei Entscheidungen **Werte** aus den unterschiedlichen Bereichen der Ökologie, Ökonomie und des Sozialen zu berücksichtigen, eine besondere Bedeutung zu. Unter *Bewertungskompetenz* ist daher die Befähigung zu verstehen, „bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen“ (ROST u.a. 2003, S. 11). Globale Sachlagen bringen darüber hinaus insbesondere kulturell bedingte Wertorientierungen ins Spiel, die bei Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen sind. Eine interkulturelle Bewertungskompetenz setzt nicht nur die Kenntnis kultureller Spezifika voraus, sondern beinhaltet ebenso eine gewisse Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Werten anderer Kulturen.

Im Bereich der Handlungskompetenzen steht bei der Bildung für Nachhaltigkeit die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse im Vordergrund. **Handeln** setzt hier die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen voraus, die Begabung sich Ziele zu setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten. *Gestaltungskompetenz* wird demnach definiert als „nach vorne weisendes Vermögens, in aktiver Teilhabe die Zukunft von Sozietäten im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu modifizieren und zu modellieren“ (HAAN & HARENBERG 1999, S. 62). Es geht um die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen, des Setzens individueller Ziele, der Antizipation von Entwicklungen, der Gestaltung von Veränderungsprozessen sowie Kooperation und Partizipation (vgl. HAAN & HARENBERG 1999, S. 62). Diese Qualifikation ist eng mit der Zielvorgabe der Bildung für Nachhaltigkeit verbunden und stellt im Vergleich zur Handlungsorientierung anderer Bildungskonzepte einen extrem anspruchsvollen Kompetenzbegriff dar.

7.1.2 Referenzcurriculum Globale Entwicklung

Das Referenzcurriculums „Globale Entwicklung“ (vgl. im Folgenden APPELT u.a. 2006[38]) ist ein Gemeinschaftsprojekt von Pädagogen und Fachdidaktikern unterschiedlicher Couleur (Sachunterricht, Biologie, Geographie, Politische Bildung, Religion/Ethik, Wirtschaft, Berufliche Bildung), das durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) initiiert wurde. Es kann als Weiterentwicklung des ersten Rahmenkonzepts „Eine Welt/Dritte Welt im Unterricht“ von 1997 im Hinblick auf die internationale Diskussion um das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und der zunehmend dynamischeren globalen Entwicklung aufgefasst werden. Darüber hinaus wahrt es die Anschlussfähigkeit dieses Lernbereichs im schulischen Bildungssystem hinsichtlich der Diskussion um Kernlehrpläne und Bildungsstandards.

Die Bildung im Lernbereich „Globale Entwicklung“ soll den Schülern „eine zukunftsoffene Orientierung in einer zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernen weiter ausbauen können.“ Das Kerncurriculum möchte durch die Implementierung in unterschiedlichen Fächern dazu beitragen, dass Schüler grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung ihres persönlichen und beruflichen Lebens, die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen erwerben können. Es setzt einen lernbereichsspezifischen Rahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung.
Das Referenzcurriculum setzt in Ergänzung zu entsprechender Wissensvermittlung auf eine verstärkte Handlungsorientierung des Unterrichts und weist in Analogie zum „Kompetenz-

[38] Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der vorliegenden Untersuchung liegt des Referenzcurriculum der Kultusministerkonferenz zum Beschluss vor und kann dadurch bedingt in Nuancen eventuell noch verändert werden.

modell einer Bildung für Nachhaltigkeit“ mit *Erkennen – Bewerten – Handeln* drei Kompetenzbereich aus, die sich als unterschiedliche, jedoch komplementäre Komponenten eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs verstehen (vgl. Tabelle 33).

ERKENNEN	**1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung** Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten
	2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen
	3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren
	4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen
BEWERTEN	**5. Perspektivwechsel und Empathie** Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechen orientieren
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen
HANDELN	**8. Solidarität und Mitverantwortung** Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen
	9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischem und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene

	zu beteiligen

Tabelle 33: Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ (aus: APPELT u.a. 2006, S. 9)

Da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren, wird im Kompetenzbereich Erkennen ein zielgerichteter Wissenserwerb besonders hervorgehoben. Dabei geht es darum, Wissen zu einer Vielzahl von Themen durch den zielgerichteten und effektiven Einsatz von Medien aktiv zu erschließen. Die Informationsbeschaffung und der Wissenserwerb werden als notwendige Grundlage für die Meinungsbildung, die Entscheidungsfindung und das verantwortungsbewusstes Handeln erachtet (*Kernkompetenz 1*). Beides wird als Grundlage für das Erkennen von soziokultureller und natürlicher Vielfalt benötigt (*Kernkompetenz 2*). Der Erwerb von Grundlagenwissen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ orientiert sich an dem Konzept der Welterschließung durch das mehrdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auf der analytischen und wertthematischen Ebene (*Kernkompetenz 3*). Darüber hinaus gilt es die Gestaltungsbedürftigkeit des Globalisierungsprozesses in den vier Dimensionen des Modells der gesellschaftlichen Handlungsebenen (vom Individuum bis zur Weltgesellschaft) zu erkennen, sowie Zukunftsszenarien und Lösungsansätze bearbeiten zu können (*Kernkompetenz 4*).

Der Kompetenzbereich Bewerten widmet sich der kritischen Reflexion und dem Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte sowie der Identitätsentwicklung auf der Grundlage wertthematischer Betrachtung. Es geht im Rahmen interkultureller Begegnungen darum, mittels der Fähigkeit und der Bereitschaft zu Empathie und Perspektivwechsel fremde und eigene Werte zu erkennen, zu hinterfragen und sie so dem Dialog zugänglich zu machen (*Kernkompetenz 5*). Des Weiteren ist die Herausbildung der Fähigkeit zu kritischer Reflexion und Stellungnahme im Hinblick auf den Diskurs über Globalisierungs- und Entwicklungsfragen von Nöten (*Kernkompetenz 6*) sowie zur Beurteilung konkreter Entwicklungsmaßnahmen (*Kernkompetenz 7*). In beiden Fällen ist ein Bezug auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich, die kritischer Reflexion unterzogen werden und dadurch auch Wege zu einer bewussten Identifikation öffnen.

Handlungskompetenzen, die reflexiv an Werte gebunden sind, spielen für die zentralen Ziele des Lernbereichs eine sehr wichtige Rolle. Es geht darum, Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt zu erkennen und als Herausforderung anzunehmen (*Kernkompetenz 8*) sowie zur Konfliktlösung und Verständigung aktiv beizutragen (*Kernkompetenz 9*). Gefordert sind Ambiguitätstoleranz, Kreativität und Innovationsbereitschaft (*Kernkompetenz 10*) ebenso wie die Fähigkeit zur Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen (*Kernkompetenz 11*).
Im Zentrum der Handlungskompetenz steht die Stärkung der Bereitschaft, das eigene Verhalten mit den persönlichen Grundsätzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen. Nicht nur der Erwerb der Fähigkeit zu nachhaltigem Handeln ist sicher zu stellen, sondern auch die im Kompetenzbegriff enthaltenen motivationalen und volitionalen Komponenten in Gestalt von Handlungsbereitschaft.

Das Unterrichtsprinzip Globales Lernen möchte Menschen generell dazu ermutigen und befähigen, sich in die Gestaltung der zukünftigen Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Sinne weltweiter Solidarität einzubringen. Es zielt auf die Entfaltung von kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer

zusammenwachsenden Welt unser lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen (vgl. SEITZ 2000b, S. 6).
Die zugrunde liegenden unterschiedlichen Theoriekonzepte und ebenso die neueren Ansätze im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen sind dabei in der Weise vereint, dass sie eine ausschließliche Fokussierung auf kognitive Lernprozesse als nicht ausreichend ablehnen. Den globalen Herausforderungen muss im schulischen Kontext umfassender begegnet werden, die Auseinandersetzung mit der Globalisierung erfordert ein didaktische Arrangement, in dem das Wahrnehmen, das Fühlen, das Denken, das Urteilens und das Handelns miteinander verschränkt werden, also die Verknüpfung von *kognitiven, affektiven* und *konativen* Komponenten stattfindet.
Im Folgenden soll auf der Basis der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dieser Grundkonsens des Globalen Lernens empirisch unterfüttert und im Hinblick auf die unterrichtliche Implementierung konkretisiert werden.

7.2 Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis

7.2.1 Kognitive Perspektive

Globalisierung als Thema – vieldimensionale Klärung
Jugendliche der Sekundarstufe I zeigen bei der terminologischen Fassung der Vokabel Globalisierung ein breites Spektrum an Erklärungsansätzen. Dabei stehen insbesondere positive Assoziationen wie „Internationale Zusammenarbeit“ oder die „Zunahme weltweiter Gerechtigkeit“ im Zentrum der Wahrnehmung. In der Sekundarstufe II kann ebenfalls ein große Bandbreite an Perspektiven konstatiert werden, jedoch offenbart sich in dieser Altersgruppe als Folge unterrichtlicher Schwerpunktsetzung eine stärkere Fokussierung auf den ökonomischen Bereich („Welthandel“/„Global Player“). In der Erwachsenenwelt wiederum ist die Begrifflichkeit laut den Ergebnissen des ALLENSBACHER INSTITUTS FÜR DEMOSKOPIE (IWD 2000, S. 2) wie kaum ein anderer Ausdruck negativ belastet. Diese ablehnende Konnotation rührt vornehmlich aus dem medialen Diskurs. In den Medien werden zwar vielfältige globalisierte Prozesse dargestellt, der Ausdruck Globalisierung als solcher fällt hingegen überwiegend nur bei negativen Entwicklungen wie zum Beispiel der Arbeitsplatzverlagerungen. So ist der Ausdruck „*Wir können es uns in Zeiten der Globalisierung nicht mehr leisten, dass…*“ zu einer Standardfloskel von Vertretern der politischen und ökonomischen Kaste geworden, um Einschnitte für die Menschen in Deutschland zu begründen.
Diese Gegenüberstellung der empirischen Ergebnisse dreier Alterskategorien zeigt die Relevanz, neben der Implementierung eines Unterrichtsprinzips im Sinne des Globalen Lernens auch den Begriff Globalisierung als solchen zum Gegenstandsbereich von Lernauseinandersetzungen werden zu lassen. Dabei kann eine endgültige Klärung der Terminologie nicht das Ziel sein, sehr wohl jedoch eine Annäherung an das, was sich hinter dem Begriff – je nach Intention seines Verwenders – verbergen kann (vgl. GEISZ 2000, S. 3). Es gilt den Terminus vieldimensional in den Blick zu nehmen und neben den ökonomischen beispielsweise auch kulturelle, gesellschaftliche und politische Aspekte (explizit verknüpft mit der Begrifflichkeit) in das Bewusstsein der Schüler zu rücken.

Als Ausgangspunkt für die eigene sachanalytische Klärung stehen dem Lehrer unter anderem die Ausführungen im Kapitel 2.2.1 sowie die dort ausgewiesenen weiterführenden Literaturhinweise zur Verfügung. Für die konkrete unterrichtliche Behandlung des Terminus finden sich in den unterschiedlichen Fachdisziplinen wie beispielsweise der Politik („Globalisierung und Politische Bildung“, vgl. LANGE & BECK 2005), oder der ökonomischen Bildung (Unterrichtseinheit „Globalisierung“, vgl. KAMINSKI u.a. 2005) etc. didaktisch aufbereitete Materia-

lien, die im Sinne eines fächerübergreifenden Ansatzes multiperspektivisch eingesetzt werden können. Für den Bereich der Geographie hat FUCHS (1998b) im Rahmen des fünften Gothaer Forums ein Konzept zur begrifflichen Klärung entwickelt, das sich über die vier Erschließungsbegriffe „Global Player", „Global City", „Global Village" und „Global Governance" dem Ausdruck nähert. Ebenso bieten sich Strukturmodelle wie etwa das Modell „Die vier Dimensionen der Globalisierung" der Schulprojektstelle Globales Lernen (vgl. Kapitel 2.2.1.1) als ein sinnvoller didaktischer Zugriff an. Darüber hinaus sind selbstverständlich die Jugendlichen selbst Experten für die unterschiedlichsten Ausprägungen der Globalisierung, so dass ihr facettenreich globalisierter Alltag als Ausgangspunkt gewählt werden kann.

Globalisierung als Thema – terminologische Dekonstruktion
Die Jugendlichen weisen zwar eine große Bandbreite inhaltlicher Ansätze im Hinblick auf die definitorische Fassung der Globalisierung auf, eine Dekonstruktion des Begriffs unterbleibt jedoch. Sie sollte demzufolge bei der unterrichtlichen Behandlung neben der Darstellung der Vielschichtigkeit zwingend eine Schwerpunktsetzung erfahren, da der Ausdruck Globalisierung die komplexe Realität der weltweiten Verflechtungen eher vernebelt als aufgeklärt. So besteht die Gefahr, dass etwas vorgetäuscht wird, „was es in dieser Undifferenziertheit und Eindimensionalität nicht gibt und auch nie gegeben hat" (SCHMITT 1998, S. 196). Der Prozess der Globalisierung verläuft nicht wirklich, wie der Begriff suggerieren mag, flächenhaft global. Lediglich bei den kollektiven Auswirkungen von Umweltschäden wie etwa dem anthropogenen Klimawandel können Tendenzen ausgemacht werden, die tatsächlich ein erdumspannendes Ausmaß erreichen. Die ökonomischen, gesellschaftlichen und technologischen Integrationsprozesse konzentrieren sich in ihrer Intensität, Bedeutung und Durchgängigkeit in erster Linie auf Europa, Nordamerika und Süd-/Südostasien, während eine ausgedehnte „Restwelt" wenig partizipiert und abgekoppelt bleibt. Daher ist es wichtig Jugendliche für den Umgang mit dem Begriff zu sensibilisieren.[39] Es kann exemplarisch verdeutlicht werden, wie scheinbar unwiderstehlich wirkende Schlagworte irreführend sind und hinterfragt werden müssen (vgl. GEISZ 2000, S. 3).
Für die unterrichtliche Praxis stellt der Atlas der Globalisierung (LE MONDE DIPLOMATIQUE 2003) einen großen Fundus an thematischen Karten parat, die an Beispielen wie dem Welthandel, dem Flugverkehr, der Internetkommunikation u.ä. in räumlicher Perspektive verdeutlichen, wie weite Teile der Welt von scheinbar globalen Prozessen ausgenommen sind. Anhand solcher Materialien kann der Begriff der „Triadisierung" der Globalisierung kontrastierend entgegengestellt werden. Ebenso zeigt die Diskussion um die Neue Kulturgeographie mit ihrer handlungstheoretischen Orientierung[40], die zunehmend auch Eingang in die Didaktik findet (beispielsweise in Form der neuen Buchreihe „Praxis Neue Kulturgeographie" aus dem LIT-Verlag), durch ihre Hinwendung zur Dekonstruktion und Analyse von Sprache diesbezügliche methodische Ansatzpunkte auf.

[39] Die Tendenz zum Unbestimmten ist in dem Wort „globus" bereits durch seine lateinische Quelle immanent angelegt. „Globus" meint in seiner ursprünglichen Bedeutung „Klumpen" oder „dichter Haufen", also eigentlich das Gegenteil von weltumspannend. Auch das neulateinische Wort „global" hat neben „weltumspannend" und „gesamt" auch „allgemein, ungefähr", also eher ungenau, im Sinn (vgl. SCHMITT 1998, S. 197).

[40] In der handlungstheoretischen Perspektive der Sozialgeographie stehen im Sinne des modernen Weltbildes das Subjekt und dessen Handlungen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Erklärungslast wird vom Raum auf die Tätigkeit der Subjekte beziehungsweise deren Gründe und Vermögensgrade der Verwirklichung (Machtkomponente) verschoben. Das Räumliche wird als Dimension des Handelns gesehen, nicht als Gegenstand per se. Konsequenterweise kann „Raum" nicht als vorgegeben akzeptiert werden. Vielmehr hat man nach der Konstitution vom „Raum" zu fragen, nach den unterschiedlichen Formen der gesellschaftlichen Konstruktion von „Raum" (vgl. WERLEN 2002, S. 13).

Mitdenken global-immanenter Sachlagen –
Einüben von vernetzten Betrachtungsweisen in räumlicher und sachlicher Perspektive

Einerseits zeigt die Erhebung der Wissensbestände im Zuge der Einstellungsmessung, dass die Jugendlichen bei der direkten Abfrage vor allem im Unterricht behandelter globaler Zusammenhänge über einen hohen Wissensbestand verfügen. Andererseits erweist sich jedoch im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Zeitungsschlagzeilen, dass diese multiperspektivische Betrachtungsweise überwiegend vom (unterrichtlich vermittelten) Thema abhängig ist und nicht generell verinnerlicht wurde.

Aufgrund des exponentiellen Wachstums der Wissensbestände im 21. Jahrhundert und des daraus resultierenden Umstandes des zunehmenden „Nichtwissens" respektive „Nichtwissenkönnens" (SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2000, S. 16) sowie der gleichzeitig immer schneller voranschreitenden Alterung von Wissen reicht es jedoch zukünftig nicht aus, sich auf gelernte Zusammenhänge zu verlassen. Stattdessen ist die Fähigkeit zur vernetzten Wahrnehmung von Sachlagen eine generelle Kompetenz, die stärker im Unterricht gefördert werden muss. Die Verinnerlichung einer solchen Multiperspektivität benötigt dabei keineswegs die Ausweisung eines fest umrissenen Kanons von neuen „Globalisierungsthemen"; in einer vielfältig globalisierten Weltgesellschaft können an vielen gesellschaftlichen Beispielen weltweite Interdependenzen gelernt werden. Stattdessen rückt die unterrichtliche Behandlung der bestehenden Themen in den Blickpunkt. Hier bedarf es einer Neuakzentuierung, um den Geographieunterricht nicht nur *weltweit* sondern auch *ganzheitlich* auszurichten.

In räumlicher Hinsicht ist insbesondere das traditionell geographiedidaktische Prinzip des „vom Nahen zum Fernen" noch stärker auf den Prüfstand zu stellen. Die heutige Schülergeneration charakterisiert sich durch eine veränderte Raumerschließung und eine differente Raumwahrnehmung. Früher eigneten sich Kinder den Raum durch die allmähliche Ausweitung ihrer Streifzüge an. Inzwischen wird der Raum nicht mehr konzentrisch erweitert, sondern ist inselartig erheblich vergrößert. Zudem gilt weder räumliche Entfernung länger als Indikator für Unbekanntes, noch räumliche Nähe als Beweis für Vertrautes. Unbekanntes und Vertrautes stoßen zunehmend in unterschiedlichen Lebenswelten unvermittelt aufeinander (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2000, S. 6f). Dies führt zu dem Umstand, dass sich beispielsweise ein deutscher Jugendlicher einerseits in einem McDonald´s Restaurant in Dubai – als Symbol für die zunehmende Einheitskultur vieler Großstädte – problemlos zurecht findet, während er sich andererseits beim angemessenen Verhalten in der Moschee, die unter Umständen in seiner unmittelbaren Nachbarschaft lokalisiert ist, schwer tut. An die Stelle der *räumlichen* Nähe rückt das Prinzip der *sozialen* Nähe.

Für den Geographieunterricht gilt es eine Verschiebung des Betrachtungshorizontes vorzunehmen. Eine weltweite topographische Orientierung und die dadurch stattfindende Horizonterweiterung in Weltsicht sind weiterhin grundlegend. Jedoch müssen abgehend vom streng konzentrischen Denken die bisher lokal, national und global isoliert behandelten räumlichen Ebenen in einem fortlaufenden Maßstabswechsel konsequenter miteinander verknüpft werden, um ein Bewusstsein für die vielfältigen Beziehungen und damit für die Eine Welt zu entwickeln. Im Sinn des Verflechtungsansatzes (ENGELHARD & WILMSEN 1986, S. 135) müssen lokale und globale Ereignisse erklärungswirksam aufeinander bezogen werden und die Auswirkungen ferner Ereignisse auf lokale Strukturen erkannt werden.

In sachlicher Perspektive gilt es die Themen „aus ihrer seitherigen Isolation, ihrer didaktischen Selbstgenügsamkeit herauszuführen" (FUCHS 1998b, S. 79). Die unterrichtlichen Gegenstandsbereiche sind entweder um Aspekte zu ergänzen oder in größere Zusammenhänge zu stellen, die den Bogen zu globalen Rahmenbedingungen einerseits und zu den subjektiven Alltags-Lebenswelten andererseits schlagen. Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, zeichnet sich vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus (vgl. ROST 2005, S. 14). Da dem Menschen der Umgang mit komplexen Systemen jedoch aufgrund der evolutativen Ausstattung schwer fällt („Spezialisierung auf Nahbereich", „Präferenz unmit-

telbarer Tat-Folge-Zusammenhänge“), muss die Eigenkomplexität des Schülers durch Lernen gesteigert werden (vgl. SCHEUNPFLUG 1996, S. 11f). Dies bedeutet nach SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK (2000, S. 8f) im Rahmen der Behandlung globaler Phänomene unter anderem…

- zu lernen, sachliche Widersprüche aushalten.
- zu lernen, unterschiedliche Menschen und Lebensstile kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren.
- die Vergrößerung eines Repertoires von Verhaltensmöglichkeiten angesichts unterschiedlicher Situationen.
- Unterschiedlichstes sehr früh kennenzulernen, Empathie zu üben, fragen zu können etc.
- zu lernen, mit der Kränkung umgehen zu können, nur wenige Entscheidungen wirklich selber treffen zu können und den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können.

Menschen, die mit komplexen und schwierigen Herausforderungen gut umgehen können, zeichnen sich vor allem durch „mehr Nachdenken und weniger Machen“ aus. Sie produzieren mehr Entscheidungen pro Absicht und handeln damit komplexer (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2000, S. 8f). Das heißt, neben der weiterhin zulässigen didaktischen Reduktion, müssen Unterrichtsthemen zukünftig noch stärker multiperspektivisch bearbeitet werden. Es gilt im Unterricht Komplexität zu zulassen, um der Gefahr zu entgehen, globale Prozesse unzulässig zu vereinfachen und damit vorschnelle (falsche) Schlüsse auf Seiten der Schüler zu provozieren. Die Geographie als Brückenfach zwischen der naturwissenschaftlichen und der gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive hat diesbezüglich ebenso gute Voraussetzungen, wie der generelle fächerverbindende Ansatz. Als Richtschnur zur Neuausrichtung bestehender und neu zu konzipierenden Unterrichtseinheiten kann die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Checkliste herangezogen werden (vgl. Kapitel 7.3). Die inhaltliche Neuausrichtung sollte durch solche Unterrichtsmethoden flankiert werden, die für den generellen Umgang mit Komplexität qualifizieren (beispielsweise in Form der Anlage von Strukturprinzipien) und somit eine abstrakte Anschlussfähigkeit für viele zukünftige Lebenssituationen bei Schülern entwickeln (Erstellung von Strukturdiagrammen, Pro-Kontra-Diskussionen, Projektmethode etc.).

Entwicklung von Medienkompetenz zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen
Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen bezieht sich neben der Fähigkeit zur Wahrnehmung und zum Umgang mit Komplexität vor allem auch auf die zukünftige Akquirierung fundierter Informationen. Da in Zeiten der Globalisierung ein abschließender Wissensbestand im Rahmen der Schulbiographie nicht mehr erworben werden kann, geht es vor allem um die Kultivierung von Lernfähigkeiten in einer lebenslangen Perspektive.
Die Untersuchung zeigt, dass neben dem Unterricht der mediale Nachrichtenkonsum die zweite zentrale Informationsquelle für den kognitiven Bereich darstellt, da die globale Vielfalt durch Erkundungen realer Lebenswelten im Nahbereich nicht mehr angemessen erschlossen werden kann. Der Ausspruch LUHMANNS (1996, S. 9) „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ ist heute aktueller den je. Die Stärkung der Medienkompetenz bei Jugendlichen, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit dem Internet, stellt somit eine weitere wichtige Zielperspektive unterrichtlichen Bemühens dar. Die Schüler müssen befähigt werden, aus dem verwirrenden Informationsangebot das für eine (selbst entwickelte) Fragestellung Bedeutsame auszuwählen, zu strukturieren, seinen Wahrheitsgehalt und logische Stimmigkeit zu prüfen, Widersprüche, Fehlschlüsse, Ambivalenzen, Ungewissheiten usw. aufzudecken, hinter Informationen stehende Interessen, Absichten, Vorurteile usw. zu ermitteln und sie auf ihre Brauchbarkeit für Alltagshandeln und Entscheidungen zu befragen und zu bewerten. Die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen erfordert eine neue Lernkultur, die das eigenverantwortliche, selbstän-

dige Lernen beispielsweise in Form von Projekten in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen stellt (vgl. ENGELHARD 2003, S. 6).

7.2.2 Affektive Perspektive

Ein angemessener Umgang mit der Globalisierung kann nicht allein von einem kognitiv orientierten Unterrichtsgeschehen eingelöst werden, sondern macht ganzheitliches Lernen, welches ebenso affektive und konative Elemente integriert, notwendig.

Auseinandersetzung mit fremden Kulturen –
Perspektivwechsel und Empathie durch direkten Kontakt
Als ein zentraler didaktischer Schüssel zur Stärkung des affektiven Bereichs und damit der positiven Globalisierungseinstellung insgesamt zeigen sich im Rahmen dieser Untersuchung unterschiedliche Formen des Kontaktes zu ausländischen Mitmenschen im In- und Ausland. Sowohl die Freundschaft zu Mitschülern mit Migrationshintergrund, als auch der Briefkontakt zu Gleichaltrigen im Ausland erweisen sich als positiver Einfluss auf die Einstellung zur Globalisierung. Allerdings zeigt die Studie ebenso, dass dieser Kontakt einer bewussten Auseinandersetzung und Reflexion bedarf, um eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Die (schulische) Auseinandersetzung muss mehr beinhalten, als das Erlernen von Fremdsprachen oder das gelegentliche Befragen ausländischer Mitschüler nach Essgewohnheiten oder ihrem Leben (vgl. SCHANZ & RÖDER 1995, S. 17). Es gilt sich mit der alltäglichen Wirklichkeit der Menschen intensiv zu beschäftigen, um so die „Einheit in der Vielfalt“ zu erkennen (vgl. SCHREIBER 2006, S. 2).
In diesem Zusammenhang bedarf es eines besonderen Augenmerks auf die Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie im globalen Maßstab. Das gedankliche und gefühlsmäßige Hineinversetzen in fremde Lebensverhältnisse ermöglicht es, dass auf der einen Seite räumliche Ferne menschlich näher rückt (*soziale* statt *räumliche Nähe*) und auf der anderen Seite die eigene (ethnozentrische) Weltsicht, die jede Person als „Sozialisationsgepäck“ (SCHMIDT-WULFFEN 2001, S. 13) mit sich herumträgt und die das individuelle Bewerten und Handeln leitet, aufbricht und deren gesellschaftliche Bedingtheit offen legt. (vgl. SCHRÜFER 2004, S. 46) Die Problemwahrnehmung aus einer fremden Perspektive deckt auf, was von der eigenen Wahrnehmung ausgeklammert wird und regt zur Achtung der globalen Mitwelt an. (ROTHER 1995, S. 4). Interkulturelles Lernen setzt dabei auch eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems voraus, da das Bild vom Fremden im Kern immer ein Eigenbild ist. Das Eigene stetig in Frage zu stellen, ist für die Entwicklung eines Verständnisses von sich selbst, des so genannten Selbst-Verständnisses, notwendig (vgl. STÖGER 1994, S. 62ff). Interkulturelles Lernen dreht sich um die Fragen (vgl. ROHWER 1996, S. 5):

- Wie sehe ich mich?
- Wie sehe ich die anderen?
- Wie sehen die anderen mich?
- Wie reagieren die anderen auf mein Fremdbild?
- Wie reagiere ich auf das Bild der anderen von mir?

Zur Bewusstmachung von Selbst- und Fremdbilder bieten sich Methoden wie Assoziationsübungen, Bilder und Collagen oder auch semantische Differentiale (Polaritätsprofile mit gegensätzlichen Eigenschaftspaaren). Ein einführender Überblick findet sich diesbezüglich bei HAUBRICH (2004, S. 5f). Ebenfalls sind besondere Aktionsformen wie etwa das Rollenspiel zu empfehlen (vgl. ALSHEIMER u.a. 1996).

Auch sollte an SENNETT (1998) anknüpfend eine neue Kultivierung der „Erzählbarkeit der Welt“ vollzogen werden. Die „Erzählung“ der eigenen Biographie von in- und ausländischen Mitschülern kann eine wegweisende Rolle spielen. Statt sich traditionsreiche, teils tote Wissensbestände in extenso aneignen zu müssen, sollen Schüler mehr Gelegenheiten erhalten, alltägliche Kontexte hautnah zu erfahren und Erfahrungen bewusst zu werden (vgl. DAUM & WERLEN 2002, S. 8). Durch deren anschließende Reflexion und gemeinsame Verarbeitung werden Fähigkeiten, wie die eigenen Ängste und Unsicherheiten zu erkennen, begegnungs- und dialogfähig zu werden, Nähe und Distanz, Akzeptanz und Ablehnung auszuhalten und mit Konflikten umgehen zu können, gestärkt. (vgl. STÖGER 1994, S. 67). Insbesondere für die Schulart Hauptschule, die zum einen über einen vergleichsweise hohen Anteil ausländischer Schüler verfügt und zum anderen ausgeprägte Defizite im affektiven Bereich aufweist, ist diese Perspektive sehr empfehlenswert.
Daneben bieten sich auch Erkundungen der Multikulturalität in der Heimatstadt (die dafür keine groß- und millionenstädtische Strukturen aufweisen muss) an, die nach den hier empirisch gewonnen Erkenntnissen ebenfalls den affektiven Bereich nachhaltig stärken. ISENBERG (1987) zeigt mit seinem Konzept der Spurensuche einen schüler- und handlungsorientierten methodischen Zugang auf, der für den Umgang mit Globalisierung prädestiniert ist. Durch das Vertrautwerden mit Fremdem und Fremden in der Heimatstadt können sich flexible kognitive Strukturen entwickeln, die der Bildung von Vorurteilen und ethnozentrischen Einstellungen entgegenwirken.

Neben der stärkeren Auseinandersetzung mit dem Alltag ausländischer Mitbürger vor Ort, stellt auch die Intensivierung des Kontakts mit Menschen im Ausland ein probates Mittel dar. Insbesondere in der entwicklungsbedingt „schwierigen“ Jahrgangstufe neun erweist sich dies als intensiver Einfluss auf die positive Wahrnehmung von Globalisierung.
Schüleraustausche bieten in der Praxis eine hervorragende Gelegenheit zu interkulturellen Begegnungen. Leider werden sie – ebenso wie teilweise der bilinguale Geographieunterricht – vorrangig als Motivationsanlass zum Fremdsprachenlernen gesehen, während die Chancen für das Lernen in global-nachhaltiger Perspektive ungenutzt verstreichen (vgl. KIRCHBERG 1997, S. 31). Ein Schüler bedarf jedoch auch der intensiven Vor- und auch Nachbereitung im Hinblick auf die kulturelle Auseinandersetzung mit dem Zielland und dessen Einwohnern. Einen konzeptionellen Ansatz im Hinblick auf *Reiseerziehung* findet sich bei HEMMER, M. (1996).
Ergänzend zu den Schüleraustauschen bieten sich gleichfalls Projekte mit Partnerschulen oder im kleineren Maßstab mit Partnerklassen an, die sich statt der realen Begegnung mit Hilfe des Mediums Internet oder mittels Briefverkehr realisieren lassen. Eine Anleitung für die Planung und Durchführung von internetbasierten Projekten mit Schülern zeigen SCHULER (2001) und UPHUES (2005) auf. Internet- oder Briefprojekte bieten den Vorteil, dass sie nicht wie die Schüleraustausche im Hinblick auf entstehende Kosten auf den Kontakt zu europäischen Nachbarländern angewiesen sind, sondern im eigentlichen Sinne des Wortes Globalisierung auch Teile Afrikas oder Lateinamerikas anvisieren können. Durch Austausch themenrelevanter Eigenerfahrungen mit Partnern in anderen Kulturteilen der Welt lernen Schüler andere Sichtweisen globaler Problematiken kennen. Es lassen sich so Übereinstimmungen und Wahrnehmungs- und Bewertungsunterschiede ausmachen, globale Beziehungszusammenhänge aufdecken und Handlungsalternativen diskutieren. Dadurch können Menschen in anderen Entwicklungs- oder Industrieländer von Lernobjekten zu Lernpartnern werden (vgl. ENGELHARD 2003, S. 3). Besonders empfehlenswerte Ansätze stellen die jährlich zu einem ausgewählten globalen Themen stattfindenden UNESCO-Internetkonferenzen (vgl. JARRATH 2004, www.agenda21now.org) sowie das „Online-Center for Global Geography Education“ (vgl. SCHLEICHER 2006) dar, in denen Jugendliche aus allen Erdteilen virtuell globale Sachlagen erörtern. Mit diesen methodischen Ansätzen wird zudem ein weiterer positiver Aspekt integriert, da die Untersuchung zeigt, dass die diskursive Auseinandersetzung mit globalen Sachlagen sich ebenfalls positiv auf die Globalisierungseinstellung auswirkt.

7.2.3 Konative Perspektive

Bei den Jugendlichen herrscht überwiegend eine große Diskrepanz zwischen dem Wissen über globale Interdependenzen und der Handlungsbereitschaft respektive dem aktualen Handeln bei Jugendlichen besteht. Schule sollte daher insbesondere die Herausbildung einer Handlungs- und Gestaltungskompetenz im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung in der (Welt-)Gesellschaft verstärkt in den Fokus unterrichtlicher Bemühungen nehmen. Die nachwachsende Generation bedarf angesichts einer ungewissen Zukunftsperspektive der Ermutigung und Befähigung, an der Gestaltung einer weltweit verflochtenen und multikulturellen Gesellschaft aktiv und verantwortungsbewusst mitzuwirken.

Verflechtung mit der Mikroebene – Geographie des eigenen Lebens
Aufgrund der gewaltigen globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, besteht die zentrale Gefahr, dass sich Schüler in Anbetracht der eigenen potentiellen Eingriffstiefe resigniert zurückziehen und Globalisierung statt als beeinflussbare Größe – analog zu vielen Erwachsenen – als hinzunehmendes Naturschicksal begreifen (vgl. LARCHER 2005, S. 135). Daher ist der handlungsorientierte Unterricht, trotz der Bemühung um eine Weltsicht, im Sinne des Leitgedankens „Global denken – lokal handeln" elementar auf die Wahrnehmung und Ergründung von Situationen auf der Mikroebene angewiesen. Lernprozesse im Zusammenhang mit globalen Phänomenen müssen sich stets an der Verflechtung unterschiedlicher Entscheidungsebenen – von der persönlichen über die lokale und nationale bis zur globalen – ausgerichtet werden (vgl. SCHREIBER 2006, S. 2). Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Bereitschaft zu global-nachhaltigem Handeln bei den Jugendlichen insbesondere dann ausgebreitet, wenn konkrete und erfolgsversprechende Handlungsoptionen vor Ort (wie zum Beispiel beim Transfair-Handel) aufgezeigt werden.
In Korrespondenz zur Fokussierung auf die global verflochtene Mikroebene bedarf es gleichfalls der Erschließung der Wahrnehmung der geographischen Weltbezüge der Schüler in ihren unterschiedlichen alltäglichen Konstellationen. Die Anknüpfung an persönliche lebensweltliche Kontexte und die damit einhergehende Orientierung auf die Lernenden als Subjekte ihres Lernprozesses führen weg von der „Vermittlung" und hin zur „Erfahrbarkeit" (WERLEN 2002, S. 13). Die Lebenswelten, in denen sich Kinder und Jugendliche heute bewegen, und ihre Generationskultur sind längst in einen weltumspannenden Zusammenhang eingebettet und weltweit auffindbar (vgl. DAUM & WERLEN 2002, S. 4). Schüler sind somit Experten für Globalisierung. Es gilt eine Sensibilität dafür zu erzeugen, wie die „Geographie des eigenen Lebens" (DAUM 1993, S. 65) in die Globalisierungsprozesse eingebettet und an deren Reproduktion beteiligt sind, um so das Interesse, aber vor allem auch die Wahrnehmung von Eingriffsoptionen zu steigern. Mit der globalen Dimension des eigenen Frühstückstisch (vgl. „Schulprojekt Welt-Frühstück", DEUTSCHE WELTHUNGERHILFE 2005) oder der „Weltreise der Jeans" („Jeans, Jeans, Jeans…", RITTER 2001), existieren bereits solche methodischen Zugriffe bei ausgewählten Themenbeispiele, an denen sich orientiert werden kann.

Fokussierung auf Gleichaltrige
Das Interesse an global-nachhaltigen Fragestellungen und damit auch die stärkere Herausbildung von Handlungsbereitschaften kann ebenfalls, wie die vorliegende Untersuchung in Korrespondenz zur Interessensuntersuchung von HEMMER, M. (2000) aufgezeigt hat, durch die Betrachtung von globalen Herausforderungen in Bezug auf Gleichaltrige im In- oder Ausland entwickelt werden. Daher stellt neben der eigenen Biographie auch insbesondere der Alltag Jugendlicher weltweit eine viel versprechende Zugriffsoption dar. Sowohl von der konkreten Subjektivität der eigenen Person als auch von der anderer Jugendlicher in der Welt können auf nomothetische Sachlagen in globaler Perspektive geschlossen werden.

Förderung der Partizipation und des Empowerments

Neben der Entwicklung der Handlungsbereitschaft geht es vor allem auch um das konkrete Einüben von Handeln im Sinne des Leitbildes der Nachhaltigkeit. Die Erkenntnisse der Studie veranschaulichen, dass die Motivation zu handeln deutlich ausgeprägter ist als das aktuale Handeln selber. Daher müssen die Jugendlichen verstärkt in die Lage versetzt werden, diese Bereitschaft auch real zu manifestieren. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Jugendliche zur Artikulation ihrer Interessen und zum partnerschaftlichen Diskurs sowie zur Lösung von Interessenskonflikten zu befähigen. Politische Partizipation und die Wahrnehmung von Verantwortung für das Gemeinwohl können letztlich nicht gelehrt werden, sondern müssen in den Strukturen des gesellschaftlichen Lebens selbst ermöglicht, erfahren und praktiziert werden (vgl. TRÖGER 1999, S. 29). Es bedarf daher der Gestaltung von Rahmenbedingungen, die die Selbstorganisation und Selbstkompetenz von Schülern stärken.
Eine Option für den Unterricht ist in diesem Zusammenhang die stärkere Öffnung der Schule und die damit verbundene aktive Teilnahme und Mitverantwortung am gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der Entwicklung. Das im Zuge der Diskussion über Nachhaltigkeit entworfene Leitbild der Partizipation der Zivilgesellschaft baut auf Idealen der Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit der Menschen auf und will die Frage der Zukunftsfähigkeit der Welt verstärkt der Verantwortung des einzelnen, also dem Handeln der Subjekte überantwortet (vgl. TRÖGER 2002, S. 34). Die konkrete Mitarbeit an Projekten und die Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen und Initiativen der Zivilgesellschaft wie NGOs, multinationale Organisationen oder kirchliche Einrichtungen vor Ort im Sinne der lokalen Agenda 21 können wichtige Lernformen darstellen. Insbesondere für die Schüler der Sekundarstufe II, deren konative Werte deutlich unter ihren Potentialen liegen, ist dies ein sehr spannender und erfolgsversprechender Weg.

Lernen im Hinblick auf die Globalisierung ist immer ganzheitliches Lernen und umfasst jeweils kognitive, affektive und konative Aspekte. Die Schwerpunktsetzung im Rahmen dieser Trias sollte sich (abgesehen vom jeweiligen Gegenstandsbereich) in erster Linie am Schülerklientel orientieren. So zeigt beispielsweise der Global-Indifferente Typ eine Schwäche bei den Wissensbeständen, die es gilt verstärkt auszugleichen, um seine hohe Handlungsbereitschaft nicht in blindem Aktionismus ufern zu lassen. Demgegenüber erscheint es bei der Konzeption des unterrichtlichen Arrangements für den Global-Kognitiven Typen wichtig, emotionale Aspekte zu betonen und konkrete Handlungsoptionen erfahrbar werden zu lassen.

7.3 Leitfragen für die Unterrichtspraxis

Die an dieser Stelle in Anlehnung an SEITZ (2000b, S. 7f) weiterentwickelte Checkliste richtet sich an die Geographielehrer vor Ort und soll als eine Richtschnur zur Überprüfung bestehender respektive zur Konzeption neuer Unterrichtsreihen dienen. Sie stützt sich zum einen auf die empirisch gewonnen Erkenntnisse der vorliegenden Studie und zum anderen auf ein intensives Studium der Materialien zum Globalen Lernen. Die Checkliste gilt – unter Einbezug differenzierender Schwerpunktsetzung – für sämtliche Jahrgangsstufen und Schularten sowie gleichermaßen für Mädchen und Jungen.

1. Begrifflichkeit
Findet der Begriff „Globalisierung“ im Rahmen der Unterrichtseinheit Verwendung? Wird er in einer umfassenden inhaltlichen Breite dargestellt? Erfolgt eine kritische Betrachtung im Sinne einer Dekonstruktion?

2. Global-räumliche Vernetzung

Werden die globalen Bezüge des Themas deutlich? Erfolgt die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsebenen (persönlich, lokal, regional, national und global) und ein regelmäßiger Maßstabswechsel?

3. Sachliche Komplexität
Wird das Thema mit all seinen Facetten dargestellt? Besteht die Gefahr von unzulässig verkürzten Schlussfolgerungen durch die Schüler? Finden unterschiedliche Perspektiven und Interessenslagen gesellschaftlicher Akteure Eingang in die unterrichtliche Auseinandersetzung? Können andere Unterrichtsfächer weitere wichtige Impulse zur Behandlung beisteuern?

4. Reflexive Standortbestimmung
Bringt der Unterricht die verschiedenen Sichtweisen von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in den Fokus der Betrachtung? Besteht die Möglichkeit (z.B. über das Internet) direkt mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt zu treten? Regt der Unterricht zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an? Weckt er Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?

5. Lebensweltlicher Bezug
Setzt der didaktische Zugriff am Interesse und der Lebenswelt des Schülers an? Sind Verbindungen zum Alltag des Schülers, aber auch zu Gleichaltrigen im Ausland möglich? Werden Schilderungen persönlicher Erfahrungen der Schüler zugelassen und gefördert?

6. Methodischer Zugriff
Aktiviert die Unterrichtseinheit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen? Ist der Schüler Subjekt seines Lernprozesses? Fördert die Materiallage die Strukturierungskompetenz und das kritische Hinterfragen von Quellent? Spricht der Unterricht vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an?

7. Handlungsperspektive
Welche Handlungsmöglichkeiten für das individuelle wie für das kollektive Handeln eröffnet der Unterricht? Werden Grenzen der Eingriffsmöglichkeit auf unterschiedlichen Maßstabsebenen diskutiert und realistisch eingeschätzt? Besteht die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Gruppen der Zivilgesellschaft? Bietet sich eine lokale Sachlage zur Einübung von Partizipation im politischen Prozess an?

8. Leitbild einer zukunftsfähigen und solidarischen Entwicklung
Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?

7.4 Ausblick

Aus wissenschaftlicher Perspektive erscheint es sinnvoll, im Bereich der Erforschung der Grundlagen, in dem die vorliegende Studie anzusiedeln ist (vgl. Abbildung 74), eine *qualitative* Untersuchung folgen zu lassen, um beim Erkenntnisgewinn an den Stellen weiter vorzudringen, an denen der hier gewählte quantitative Ansatz zu Gunsten eines höheren Abstraktionsniveaus an seine Grenzen stößt. In der Initiierung eines solchen triangulativen Forschungsdesigns besteht die Chance insbesondere die in dieser Untersuchung aufgezeigten Ursachen für die Globalisierungseinstellung der Jugendlichen tiefer gehend zu analysieren. Die entworfene Typologie zur Globalisierungseinstellung Jugendlicher bietet diesbezüglich optimale Anknüpfungsmöglichkeiten. Mit Hilfe des entwickelten Fragebogens können potentielle Probanden im Hinblick auf ihre Einstellung kategorisiert und damit exemplarisch für die entsprechende Gruppe der Jugendlichen interviewt werden. Eine solche Vorgehensweise erleichtert die repräsentative Auswahl der Probanden und trägt somit zur Validierung der Ergebnisse des qualitativen Forschungszugriffs bei.

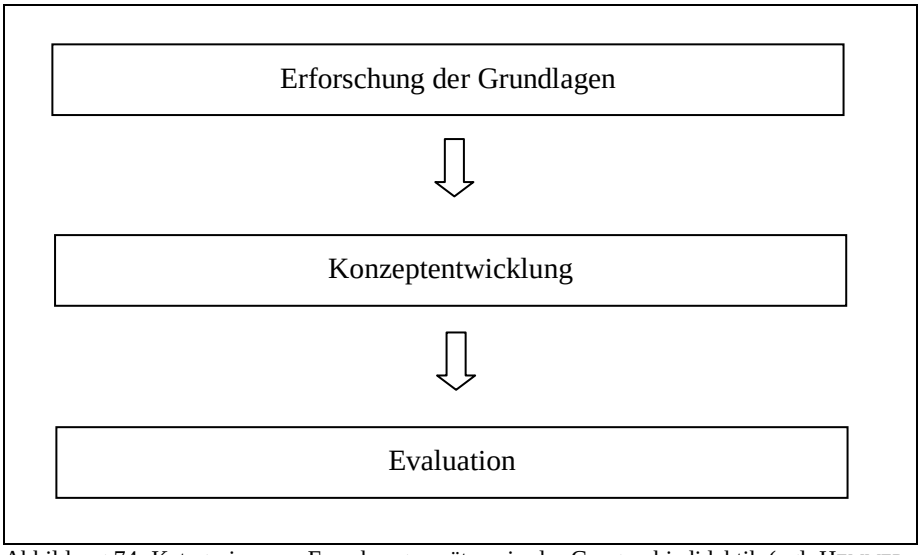


Abbildung 74: Kategorien von Forschungsansätzen in der Geographiedidaktik (vgl. HEMMER, M. 2004, unveröffentlicht)

Neben der umfassenderen Erforschung der Einstellungsursachen ergeben sich durch die gegenwärtige Entwicklung von Kompetenzmodellen für das Unterrichtsprinzip Globales Lernen überdies weitere Perspektiven auf dem Gebiet der Erforschung der Grundlagen. Zukünftig bedarf es der regelmäßigen Überprüfung der festgelegten Bildungsstandards bei Jugendlichen um neben den Erkenntnissen über die Einstellung zur Globalisierung auch Einsichten bezüglich der Fähigkeiten im Umgang mit dieser zu erhalten. Beide Perspektiven tragen dazu bei,

den Unterricht im Hinblick auf die gesteckten Ziele im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit effizienter zu gestalten.

Während im Bereich der Entwicklung von Konzepten auf dem Feld des Globalen Lernens insbesondere in der Pädagogik bereits viel Arbeit geleistet und auch für die Geographiedidaktik durch KROSS (2001) und BÖHN (vgl. APPELT u.a. 2006) exemplarisch die konzeptionelle Neuorientierung von klassischen Unterrichtsthemen aufgezeigt wurde, ist die Überprüfung der Wirksamkeit einzelner Bausteine durch experimentell-empirische Unterrichtsforschung bislang kaum geschehen. Im Bereich der Didaktik der Geographie hat in den letzten Jahren lediglich die Arbeit von SCHRÜFER (2003) zum Verständnis für fremde Kulturen bei Oberstufenschülern im Bundesland Bayern diesen Ansatz verfolgt. An dieser Stelle gilt es einen weiteren Forschungsschwerpunkt in den nächsten Jahren zu setzen.

Parallel zu der weiteren wissenschaftlichen Akquisition ist die stärkere unterrichtliche Implementierung der gesicherten Erkenntnisse auf den unterschiedlichen Ebenen der Praxis anzustreben. Einen Erfolg versprechenden Weg stellt in diesem Zusammenhang die Übernahme des Unterrichtsprinzips Globales Lernen in die Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer dar, wie dies bereits in Hamburg mit dem Rahmenplan Globales Lernen (vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT 2003) aufgezeigt wird. Ebenso gilt es, bei den Autoren der Schulbuchverlage eine Sensibilität im Hinblick auf eine andere Akzentuierung von Themen im unterrichtlichen Leitmedium zu erwirken. Die größte Bedeutung fällt jedoch der Weiterqualifizierung der Lehrer vor Ort zu. Da es bei der Vorbereitung Jugendlicher auf die Herausforderungen der Globalisierung nicht in erster Linie um die Addition weiterer Themenfelder geht, sondern vielmehr um die Neuausrichtung bestehender Unterrichtsgegenstände und damit um die didaktische Zugriffsweise, bedarf es neben exemplarischen Unterrichtskonzepten in fachdidaktischen Publikationsorganen insbesondere der Verbreitung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Rahmen von flächendeckenden Lehrerfortbildungen oder Forscher-Praktiker-Dialogen.

8 Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu erheben und die Probanden diesbezüglich in unterschiedliche Einstellungstypen zu kategorisieren. Darüber hinaus werden die definitorischen Assoziationen von Jugendlichen zur Terminologie „Globalisierung“ erhoben und das Mitdenken global-immanenter Perspektiven alltäglicher Sachlagen (Kaffeehandel, Produktionsverlagerung) analysiert.

Zu Beginn der Arbeit erfolgt in der theoretischen Grundlegung zum einen eine Einführung in die unterschiedlichen methodischen Ansätze der Einstellungsforschung und die Darstellung einiger allgemeiner Überlegungen zur Relation zwischen Einstellung und Verhalten. Zum anderen wird sich intensiv der theoretischen Auseinandersetzung mit der Globalisierung gewidmet, indem eine definitorische Annäherung an die Terminologie stattfindet, die Ursachen und die Entwicklung des Prozesses aufgezeigt und die unterschiedlichen Positionen der Kritikergruppen dargelegt werden. Daran anknüpfend wird der Forschungsstand auf nationaler und internationaler Ebene mittels ausgewählter empirischer Untersuchungen skizziert und im Hinblick auf die bislang nur peripher Beachtung gefundene Zielgruppe der Jugendlichen analysiert. Komplettiert werden die Ausführungen durch Darlegung des schwierigen Umgangs mit globaler Komplexität als zentrale Herausforderung für das Lernen.
Auf der Grundlage dieser theoretischen Auseinandersetzung erfolgten die Formulierung der Arbeitshypothesen sowie die Entwicklung des Messinstruments in Form eines selbstadministrierten Fragebogens. Im Rahmen eines Zwei-Phasen-Pretestings wurde dieser Fragebogen ausführlich auf seine testtheoretische Brauchbarkeit hin überprüft.

Auf der Basis von 1061 befragten Schülern der Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf an Hauptschulen und Gymnasien kann empirisch nachgewiesen werden, dass die Einstellung deutscher Jugendlicher zur Globalisierung auf der Grundlage einer Gesamtskala von 30 Items tendenziell positiv ist. Erfolgt die differenzierte Analyse im Hinblick auf die drei Dimensionen des theoretischen Einstellungskonstruktes, so ergibt sich eine kognitive Dissonanz. Die Jugendlichen erreichen bei den Wissensbeständen hinsichtlich globaler Interdependenzen die höchsten Werte, gefolgt vom affektiven Bereich, der Verantwortlichkeiten sowie Chancen- und Problembewusstsein abtestete. Die global-nachhaltige Handlungsbereitschaft respektive das aktuale Handeln sind demgegenüber deutlich geringer ausgeprägt.
Bezüglich des Einflusses ausgewählter unabhängiger Variablen auf die Globalisierungseinstellung liefert die Untersuchung zahlreiche Einzelergebnisse. Von besonders nachdrücklichem positivem Einfluss auf die Gesamteinstellung sind das gesellschaftspolitische Interesse, welches sich im Nachrichtenkonsum und der Diskussionsaffinität manifestiert, sowie die höhere Schulbildung (Schulart und Jahrgangsstufe). Auch zeigt der persönliche Kontakt mit Ausländern, sei es im Freundeskreis, im Rahmen der multikulturellen Prägung des Wohnorts oder mittels eines regelmäßigen Briefkontakts ins Ausland, ein starkes Gewicht. Allerdings konnte dies nur in den Fällen konstatiert werden, in denen sich auch aktiv (beispielsweise im Rahmen eines Schüleraustausches) mit diesem Umstand auseinandergesetzt wurde. Ökonomisch eher nachteilige Situationen in der Familie, wie z.B. die Erwerbslosigkeit des Vaters, die in Untersuchungen mit Erwachsenen häufig ursächlich mit der Globalisierung assoziiert werden, zeigen demgegenüber bei den Jugendlichen keine negative Einflussnahme.

Im Rahmen einer empirisch begründeten Typenbildung können drei unterschiedliche Typen identifiziert werden: Der *Global-Bewusste Typ*, der *Global-Indifferente Typ* und der *Global-Kognitive Typ*.

Der *Global-Bewusste Typ* erreicht in allen drei theoretischen Subskalen (kognitiv, affektiv und konativ) hohe Werte. Er ist tendenziell eher weiblich, Gymnasiast und in höheren Jahrgangsstufen anzutreffen. Sein häusliches Umfeld kennzeichnet sich durch ein hohes Bildungsniveau der Eltern und durch einen engeren Kontakt zu Ausländern. Er setzt sich in seiner Freizeit regelmäßig mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen auseinander und zeigt generell ein überdurchschnittlich hohes Engagement.
Der *Global-Indifferente Typ* weist in den drei Subskalen Werte nahe dem arithmetischen Mittel der Antwortskala auf und zeichnet sich so im Vergleich zu den anderen beiden insbesondere durch geringere Wissensbestände aus. Er ist eher auf der Hauptschule und in unteren Jahrgangsstufen anzutreffen. Sein gesellschaftspolitisches Interesse ist gering ausgeprägt, sein Kontakt zu Ausländern durchschnittlich.
Der *Global-Kognitive Typ* ist durch eine stark ausgeprägte kognitive Dissonanz charakterisiert. Er verfügt über ein breites Wissensspektrum im Hinblick auf globale Zusammenhänge, jedoch sind sein Chancen- und Problembewusstsein sowie seine Handlungsbereitschaft nur sehr gering ausgeprägt. Der Global-Skeptische Typ ist tendenziell männlich und häufig in einer pubertären Entwicklungsphase. Er zeigt wenig Interesse an globalen Themenfeldern und verfügt kaum über interkulturelle Kontakte.

Im Hinblick auf die definitorische Fassung der Begrifflichkeit Globalisierung kann konstatiert werden, dass Jugendliche generell mit einem breiten Spektrum an Assoziationen aufwahrten. Aspekte der internationalen Zusammenarbeit sowie der Zunahme weltweiter Gerechtigkeit werden insgesamt besonders häufig mit der Terminologie verbunden. Bei älteren Jahrgangsstufen erfolgt eine stärkere ökonomische Akzentuierung im Hinblick auf den zunehmenden Welthandel und die Herausbildung transnationaler Unternehmungen. Negative Verknüpfungen, wie z.B. Verstärkung eines sozialen Ungleichgewichts oder potentielle Arbeitsplatzverluste sind deutlich unterrepräsentiert, eine Dekonstruktion des Begriffs im Sinne der vornehmlichen regionalen Beschränkung auf die Triade unterbleibt.

Beim Mitdenken global-immanenter Perspektiven alltäglicher Sachlagen zeigt sich, dass die multiperspektivische Betrachtungsweise in Bezug auf globalräumliche Interdependenzen bei nur wenigen Jugendlichen ausgeprägt ist. Die Konfrontation mit dem aus dem Unterricht bekannten Exempel des Kaffeewelthandels in Form einer Zeitungsschlagzeile führt überwiegend dazu, dass die gelernten Konsequenzen für die Anbauregionen artikuliert werden, weniger Folgen für Deutschland oder die eigene Person. Bei dem überwiegend lediglich aus dem aktuellen Mediendiskurs bekannten Beispiel der Industrieproduktionsverlagerung werden demgegenüber hingegen vor allem Folgen für die eigene Person beziehungsweise für Deutschland formuliert, während das Zielland der Verlagerung kaum Berücksichtigung findet. Die Artikulation beider globalräumlicher Perspektiven – Deutschland und die ausländische Region – im Sinne einer Verknüpfung erfolgt nur bei sehr wenigen Probanden. Dieser Trend ist sowohl in allen Jahrgangsstufen als auch in beiden Schulformen zu verzeichnen.

Vor dem Hintergrund der breiten Theoriediskussion des Globalen Lernens in der wissenschaftlichen Literatur wurden auf der Grundlage der umfangreichen empirischen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung final didaktisch-methodische Empfehlungen zur stärkeren Herausbildung einer positiven Einstellung zur Globalisierung in kognitiver, affektiver und konativer Perspektive formuliert. Diese richteten sich sowohl an die konkrete unterrichtliche Praxis, als auch an die übergeordneten Ebenen der Lehrplanarbeit und der politischen Rahmensetzung. Ebenso wurden weitere Forschungsdesiderate aufgezeigt, die in Nachfolgeuntersuchungen einer genaueren Auseinandersetzung bedürfen.

Summary

The goal of this empirical study is to discover and categorize students' attitudes towards globalization. Moreover, this study attempts to identify the defining mental associations made by students when confronted with the term “globalization” and to determine the extent to which an awareness of global perspectives influences their everyday choices and activities.

This study begins with an analysis of the various methodological approaches to attitude research and presents some general thoughts concerning the relationship of attitude to behaviour. This includes a critical examination of the current debate concerning globalization. The causes and development of this discussion are presented as well as the varying academic positions. In addition, the current state of national and international research regarding students as a distinct survey group is analyzed. This is important since this group has received only peripheral attention. Finally, this section addresses the difficulty of dealing with complex global issues and the challenge this presents for teachers and students. Based on these theoretical considerations an appropriate methodology for this study is suggested.

1,061 students in the seventh, ninth, and twelfth grades of German *Hauptschulen* and *Gymnasien* participated in this study by completing a 30 question survey. The survey shows that the attitudes of German students towards globalization are, in general, positive. The poll does reveal, however, a certain level of cognitive dissonance. On the one hand, the students are highly knowledgeable of global interdependency and demonstrate an awareness of the responsibilities, opportunities, and problems created through the process of globalization. On the other hand, however, a willingness to act and become personally involved in contemporary global issues is underdeveloped.
The study shows that many independent variables affect the students' attitudes towards globalization. Educational level and personal interest in social and political issues have a positive influence. Personal contact with foreigners is also very important, regardless of whether the contact is within the context of a multicultural neighbourhood or through a pen-pal. These encounters, however, are only useful if reflected on.
The economic situation of a student's family (e.g. the unemployment of the father) does not have a negative influence on the student’s attitudes. This is a significant difference compared to polls among adults.

Analysis of the data collected through the survey allows for the identification of three attitude types: the *global-conscious type*, the *global-indifferent type*, and the *global-cognitive type.*
The *global-conscious type* ranks highly on all three theoretical subscales: cognitive, affective, and connotative. Students of this type tend to be female and in the higher grades of a *Gymnasium*. Their parents are generally highly educated, and the students are in contact with foreigners. They are interested in social and political issues.
The *global-indifferent type* ranks near the mean on all three scales and shows lower cognitive knowledge compared to the other two types. Students of this type are mainly found at the *Hauptschule* and in the lower grades. Their interest in social and political issues is low, and their contact to foreigners can be labelled as average.
The *global-cognitive type* is characterized by a state of cognitive dissonance. Students of this type show a high level of cognitive knowledge of global issues but little awareness of the opportunities and problems created through globalization. They have little willingness to act. This type of student tends to be male and is often in puberty. These students are uninterested in global issues and have barely any contact with other cultures.

Regarding the term “globalization,” students posses a broad variety of defining mental associations. Issues of international cooperation and increasing global justice are frequently asso-

ciated with this term. A strong economic emphasis on world trade and on international companies is found in the higher grades. Negative associations such as the creation of social problems or the loss of jobs are underrepresented. The students do not deconstruct the term in relation to the regional limitations of different geographical areas: Western Europe, Asia, and North America remain undifferentiated.

Only a few students demonstrate a complex, multiple perspective view of global interdependencies. Students presented with a newspaper headline dealing with a topic specifically covered in class, such as the world trade of coffee, reproduce what they had learned concerning the consequences of globalization for the cultivating country. They do not typically mention perspectives not directly taught in class, such as the effects of the globalization of the coffee trade on Germany or on the students themselves. Conversely, when presented with a topic that is not taught in class but known to the students through the media, such as the moving of an industry from Germany to another European country, students emphasize the domestic and personal consequences, while barely considering the situation in the other country. A combining of both perspectives – German and the foreign – can be found in only a few answers. This tendency is found in every grade and every school type.

These results show that there is a need for new teaching methods to help develop a more positive attitude towards globalization. The recommendations must not only focus on everyday teaching, but also on the higher levels of curricula and political conditions. This study also recommends possible areas of further research.

9 Literaturverzeichnis

AG QUALITÄT & KOMPETENZEN DES BLK-PROGRAMMS TRANSFER-21 (2006): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I – Begründungen, Kompetenzen, Aufgabenbeispiele – (Entwurf) (www.transfer-21.de)

AJZEN, I. (1991): The theory of planned behavior and human decision process. Organizational behavior und human decision process. Vol. 50, S. 179-211.

AJZEN, I. (1985): From intentions to actions. A theory of planned behavior. In: KUHL, J. und J. BECKMANN (Hrsg.): Action-Control. From cognition to behavior. Heidelberg, S. 11-39.

AJZEN, I. und T.J. MADDEN (1985): Prediction of goal-directed behavior. Attitudes, intentions and perceived behavioral control. In: Journal of Experimental Social Psychology. Vol. 22, S. 453-474.

ALSHEIMER, M., MÜLLER, U. und U. PAPENKORT (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung; ein neuartiges mobiles Selbstlernmedium und praktisches Arbeitsmittel für DozentInnen und LehrerInnen in Weiterbildung und Schule. München.

FISHBEIN, M. und I. AJZEN (1977): Attitude-behavior relations. A theoretical analysis and review of empirical research. In: Psychological Bulletin. Vol. 84, S. 888-914.

ALDENDERFER, M. und R. BLASHFIELD (1984): Cluster analysis. Quantitative applications in the social sciences. London.

ALTVATER, E. und B. MAHNKOPF (2004): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster.

AMELANG, M. und W. ZIELINSKI (2002): Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin.

AMELANG, M. und BARTUSSEK, D. (2001): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart.

AMELANG, M. (1997): Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin.

APPELT, D. u.a. (2006): Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bonn.
(noch unveröffentlicht)

ARBINGER, R. (1997): Entwicklung des Denkens. Landau.

ASBRAND, B. (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. H. 3, S. 13-19.

ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

BACHER, J. (2001): Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUICK CLUSTER. In: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung Universität zu Köln: ZA-Informationen. Köln, S. 71-97.

BACHER, J. (1996): Clusteranalyse. 2. Auflage. München.

BACKHAUS, K., ERICHSON, B., PLINKE, W. und R. WEIBER (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage. Berlin.

BACKHAUS, K. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.

BAILEY, K. D. (1983): Sociological classification and cluster analysis. In: Quality and Quantity. Vol. 17, S. 251-68.

BARBER, B. (2001): Seid vernünftig, denkt utopisch! In: Die Zeit (08.11.2001)

BARRES, E. (1978): Vorurteile. Theorie, Forschungsergebnisse, Praxisrelevanz. Opladen.

BARTON, A.H. und P.F. LAZARSFELD (1984): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: HOPF, C. und E. WEINGARTEN (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 41-89.

BECK, U. und D. LANGE (2005): Globalisierung und Politische Bildung. Zur Einführung in ein Problemfeld des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Praxis Politik. H. 1, S. 6-11.

BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.

BEISHEIM, M. und S. DREHER (1998): Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden.

BELL, D. (1987): The world and the United States in 2013. In: Daedalus. H. 116/3, S. 1-31.

BHAGWATI, J. (2003): The silent voices on globalization. Davos.

BOCK, M. (1980): Soziologie als Grundlage des Wirklichkeitsverständnisses. Zur Entstehung des modernen Weltbildes. Stuttgart.

BORTZ, J. und DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

BORTZ, J. und DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

BRAUN, A. (1983): Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15- bis 16-jähriger Schüler. Frankfurt am Main.

BRIGGS, S. und CHEEK, J. (1986): The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. Journal of Personality and Social Psychology. H. 54, S. 106-148.

BÜHL, A. und P. ZÖPFEL (2004): SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München.

BÜHL, A. und P. ZÖPFEL (2002): SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München.

BÜHL, A. und P. ZÖPFEL (2000): SPSS 9. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München.

BÜHLER, H. (1996): Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main.

BÜHNER, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

BÜLOW, R. (1996): Faktoren- und Clusteranalyse. Zwei multivariate statistische Analyseverfahren am Beispiel der Hauptkomponentenanalyse des Clusterverfahrens nach Ward und der K-means-Methode. Bochum.

BURBIEL, I. (1989): Die Eigenschafts- und Ähnlichkeitsskalierung. Eine methodenvergleichende Studie zur Komplexität nationaler Einstellungsstrukturen. München.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2003): Globalisierung. Ängste und Kritik. Bonn.

CLARK, I. (1997): Globalization and fragmentation. International relations in the twentieth century. Oxford.

COHEN, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York.

CONVERSE, J.M. und S. PRESSER (1986): Survey questions. Handcrafting the standardized questionniare. Beverly Hills.

CORMACK, R. (1971): A review of classification. Journal of the royal statistical society, Vol. 134, S. 321-367.

DAHRENDORF, R. (1998): Anmerkungen zur Globalisierung. In: BECK, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 41-54.

DANN, S., KLEE, G. und M. ROSEMANN (2005): Vermittlungsgutscheine. Zwischenergebnisse der Begleitforschung 2004. Teil II – Typisierung der Arbeitsagenturen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 2/2005. Berlin.

DAUM, E. (1993): Grundlegende Prinzipien eines konstruktivistischen Geographieunterrichts. In: MEIXNER, J. und MÜLLER, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied 2001, S. 209-226.

DAUM, E. UND B. WERLEN (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie. H. 4, S. 4-9.

DEUTSCHE SHELL (2003): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.

DEUTSCHE WELTHUNGERHILFE (2005): Schulprojekt Welt-Frühstück. Projektmappe 2005. Bonn.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2002): Globalisierung der Weltwirtschaft. Schlussbericht der Enquete-Kommission. Opladen.

DICKEN, P. (1999): Global shift. Transforming the world economy. London.

DIEKMANN, A. (2004): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.

DIEKMANN, A. (2003): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.

DÖRNER, D. (2000): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg.

DÖRRENBACHER, C. (1999): Vom Hoflieferanten zum Global Player. Unternehmensstrategien und nationale Politik in der Welttelekommunikationsindustrie. Berlin.

DÜRRSCHMIDT, J. (2002): Globalisierung. Bielefeld.

EAGLY, A. und S. CHAIKEN (1998): Attitude structure and function. In: GILBERT, D., FISKE, S. und G. LINZEY (Hrsg.): Handbook of social psychology. New York, S. 323-390.

EAGLY, A. und S. CHAIKEN (1993): The psychology of attitudes. San Diego.

ECKES, T. und H. ROßBACH (1980): Clusteranalysen. Stuttgart.

ENGELHARD, K. (2006): Einführung in die Thematik. In: ENGELHARD, K. und K. OTTO (Hrsg.): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Münster.

ENGELHARD, K. (2003): Entwicklungsländer. Von der Entwicklungshilfe zur Entwicklungszusammenarbeit – ein didaktischer Perspektivwechsel. In: Geographie heute. H. 215, S. 2-7.

ENGELHARD, K. (2000): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II. Köln.

ENGELHARD, K. und C. WILMSEN (1986): Didaktische Leitlinien für die entwicklungspolitische Bildung und Informationstätigkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn, S. 131-150.

EUCKEN, W. (1940): Die Grundlagen der Nationalökonomie. Jena.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): Globalisation. Flash Eurobarometer European Commission. Brüssel.

FESTINGER, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Evanston.

FISHBEIN, M. und I. AJZEN (1975): Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research. Reading: Addison-Wesley.

FISHBEIN, M. (1966): The relationships between beliefs, attitudes, and behavior. In: FELDMAN, S. (Hrsg.): Cognitive consistency. New York, S. 199-233.

FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“ (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung einer vernetzten Welt. Jona.

FOUNTAIN, S. / UNICEF (1995): Education for development. A teacher´s resource for global learning. London.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2003): Rahmenplan Aufgabengebiete. Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Hamburg.

FRIEDMANN, T. (1999): Globalisierung verstehen. Zwischen Marktplatz und Weltmarkt. Berlin.

FRIEDRICHS, J. (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.

FRIEDRICHS, J. (1997): Globalisierung – Begriff und grundlegende Annahmen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B. 33-34, S. 3-11.

FUCHS, G. (1998a): Unsere Zukunft – „Made in World“. In: FLATH, M. und G. FUCHS (1998): „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha, S. 4-6.

FUCHS, G. (1998b): „Global denken lernen“ – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: Flath, M. und G. Fuchs: „Globalisierung“ – Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha, S. 66-88.

FUCHS, M. und S. LAMNEK (1990): Fragebogendramaturgie und Abbruchverhalten. In: Planung und Analyse. H. 3/90, S. 101-107.

GEIZ, M. (2000): Tipps für den Unterricht zum Schlagwort „Globalisierung“. (www.globlern21.de/Globalisierung.html)

GELL-MANN, M. (1994): Das Quark und der Jaguar, vom Einfachen zum Komplexen – die Suche nach einer neuen Erklärung der Welt. München.

GERHARDT, U. (1991): Typenbildung. In: FLICK, U. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 435-439.

GERHARDT, U. (1986a): Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie. Frankfurt am Main.

GERHARDT, U. (1986b): Verstehende Strukturanalyse. Die Konstruktion von Idealtypen bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In: SOEFFNER, H.G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt am Main, S. 31-83.

GERHARDT, U. (1984): Typenkonstruktion bei Patientenkarrieren. In: KOHLI, M. und G. ROBERT (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 53-77.

GIDDENS, A. (2003): Die große Globalisierungsdebatte. In: KLEINER, M. und H. STRASSER (Hrsg.): Globalisierungswelten. Kultur und Gesellschaft in einer entfesselten Welt. Köln, S. 33-47.

GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main.

GIDDENS, A. (1994): The globalization of modernity. Cambridge.

GORDON, A. (1999): Classification. Boca Raton.

GRAUMANN, C. (1988): Zur Sozialpsychologie der Identitätsbildung. In: GEBHARDT, H., HEINRITZ, G. und R. WIESSNER (Hrsg.): Europa in einer Welt im Wandel. Band 1. Stuttgart, S. 188-195.

GRUNENBERG, H. und KUCKARTZ, U. (2004): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. In: KROSS, E.: 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. Bochum, S. 147-154.

GRUPPE VON LISSABON (1997): Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München.

GUERLAIN, P. (1997): The ironies and dilemmas of americas cultural dominance: A transcultural approach. In: American Studies International. Vol. 35 (2).

HAAN, G. de und D. HARENBERG (1999): Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Berlin 1999.

HAAN, G. de und U. KUCKARTZ (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen.

HABERMAS, J. (1998): Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. Blätter für deutsche und internationale Politik, 7, S. 804-817.

HALLITZKY, M. und T. MOHRS (2005): Problemaufriss: Die Tatsache der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik. In: HALLITZKY, M. und T. MOHRS (Hrsg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Baltmannsweiler, S. IX-XVII.

HANVEY, R. (1982): An attainable global perspective. New York.

HARVEY, D. (1996): Justice, nature and the geography of difference. Cambridge.

HASSE, R. (1996): Globalisierung versus Protektionismus. In: BISKUP, R. (Hrsg.): Globalisierung und Wettbewerb. Bern, S. 285-323.

HAUBRICH, H. (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: Geographie heute. H. 223, S. 2-6.

HELD, D. (2000): The great globalization debate: An introduction. In: HELD, D. und A. MCGREW (Hrsg.): The global transformations reader. An introduction to the globalization debate. Cambridge, S. 1-45.

HELD, D. (1999): Global transformations. Politics, economics and culture. Cambridge.

HEMMER, M. (2000): Westen ja bitte – Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg.

HEMMER, M. (1996): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reisestils. Nürnberg.

HEMPEL, C.G. und OPPENHEIM, P. (1936): Der Typusbegriff im Lichte der neuen Logik. Leiden.

HERKNER, W. (1991): Lehrbuch Sozialpsychologie. Bern

HINES, J., HUNGERFORD, H. und A. TOMERA (1987): Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. In: The Journal of Enviromental Education. Vol. 18, No. 2, S. 1-9.

HIRST, P. und G. THOMPSON (1996): Globalization in question: The international economy and the possibility of governance. Cambridge.

HOFSTÄTTER, P. (1971): Differentielle Psychologie. Stuttgart.

HÜBNER, J. (2003): Globalisierung – Herausforderung für Kirche und Theologie. Forum Systematik. Band 19. Berlin.

HUFER, K. (2002): Zwischen Globalität und Lokalität: Dilemma und Chance außerschulischer politischer Bildung. In: BUTTERWEGGE, C. und G. HENTGES (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 59-70.

HUNTINGTON, S. (2000): Dead souls: The denationalization of the american elite. In: THE NEW YORK TIMES, 23. Januar 2000.

IMMERFALL, S. (1998): Standort Deutschland in der Bewährungsprobe. Seine Stärken und Schwächen im weltweiten Strukturwandel. Opladen.

ISENBERG, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus. Osnabrück.

IPSOS (2005): BVM Trend Monitor 2005. Globalisierung. Tabellenband. Mannheim.

IPSOS (2003): Globalisierung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Mannheim.

IPSOS (2000): Deutschland – Europa – Welt: Die Deutschen vor den Herausforderungen der Globalisierung. Mannheim.

IWD – INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2000): Globalisierung. H. 26. Köln.

JARRATH, M. (2004): „Agenda 21 NOW! – Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen. In: Kross, E. (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. Nürnberg, S. 69-84.

JUST, T. (2001): Globalisierung und Ideologie. Schriften zur Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik. Band 21. Frankfurt am Main.

KAMINSKI, H., EGGERT, K. und M. KOCH (2005): Unterrichtseinheit „Globalisierung". Handelsblatt macht Schule. Oldenburg.

KAUFMANN, L. und P. ROUSSEUW (1990): Finding groups in data. An introduction to cluster analysis. New York.

KELLE, U. und S. KLUGE (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.

KETTNER, M. (1997): Thesen zur Bedeutung des Globalisierungsbegriffs. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. H. 45/6, S. 903-918.

KIRCHBERG, G. (1998): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? In: Praxis Geographie, Jg. 28, H. 4, S. 24-29.

KIRCHBERG, G. (1997): Lernen für Europa. Thesen und Materialien für den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie. H. 10, S. 30-33.

KIRSCHHOFER-BOZENHARDT, A. und G. KAPLITZA (1982): Der Fragebogen. In: HOLM, K. (Hrsg.): Die Befragung. Teil I. München, S. 92-126.

KLAUS, D. (1999): Auswirkungen der Globalisierung auf die Umwelt. Geographie und Schule. Heft 1, S. 27-32.

KLEY, J. und H. FIETKAU (1979): Verhaltenswirksame Variablen des Umweltbewusstseins. In: Psychologie und Praxis. H. 1, S. 13-22.

KLOHN, W. (2003): Weltwirtschaft und Globalisierung. Vechtaer Materialien zum Geographieunterricht. Vechta.

KLUGE, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.

KÖCK, H. (2001): Typen vernetzenden Denkens im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule. H. 23, S. 9-15.

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.

KÖCK, H. (1999): Räumliche Komplexität. In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 83-84.

KÖCK, H. (1998a): Geographieunterricht 2000. Sieben Fragen an Wulf Schmidt-Wulffen und Helmuth Köck. In: Praxis Geographie. H. 4, S. 30-37.

KÖCK, H. (1998b): Zur Relativität räumlicher Komplexität und der Frage deren curricularen Konsequenzen. In: Geographie und Schule. H. 116, S. 18-32.

KOHLER-KOCH, B. (1996): Politische Unverträglichkeiten von Globalisierung. In: STEGER, U. (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft. Berlin, S. 83-114.

KOOPMANN, G. und F. FRANZMEYER (2003): Weltwirtschaft und internationale Arbeitsteilung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung. H. 280, S. 12-26.

KOZELKA, M. (1982): How to work through a clustering problem. In: HUDSON, H. (Hrsg.): Classifying social data. San Francisco, S. 1-12.

KRAUS, M. (1995): Das Todesbewusstsein als Dimension des menschlichen Selbstbewusstseins. Eine philosophisch-anthropologische Bestimmung der Sinnkonstruktion. Würzburg.

KREUZ, H. und S. FISCHER (1974): Die Konstruktion von Fragebögen. In: KOOLWIJK, J. van: Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 4. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München.

KROL, G. (2005): Globalisierung aus ökonomischer Sicht. In: ENGELHARD, K. und K. OTTO (Hrsg.): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Münster.

KROSS, E. (2004a): Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: KROSS, E. (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, S. 5-24.

KROSS, E. (2004b): Globales Lernen – Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip? In: KROSS, E. (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, S. 1-4.

KROSS, E. (2001): Migration – Integration. Anregungen für den Unterricht. In: Geographie heute. H. 194, S. 2-7.

KROSS, E. (1997a): Globalisierung – Chance oder Problem für die Geographiedidaktik? In: Geographie und Erziehung. Geography and Education. Festschrift für Hartwig Haubrich zum Abschied von der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Münchener Studien zur Didaktik der Geographie. München, S. 147- 158.

KROSS, E. (1997b): Globales Lernen im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht. H. 68, S. 11-17.

KROSS, E. (1995): Global lernen. In: Geographie heute. H. 135/95, S. 4-9.

KRUGMAN, P. (2000): „Seattle Man“ denies globalization. In: THE NEW YORK TIMES, 25. Januar 2000.

KUCKARTZ, U. (2001): Aggregation und Dis-Aggregation in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Methodische Anmerkungen zum Revival der Typenbildung. In: de HAAN, G. u.a.: Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Opladen, S. 17-38.

KUCKARTZ, U. (1996): MAX für WINDOWS: Ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In: BOS, W. und C. TARNAI (Hrsg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie, Anwendung, Software. Münster, S. 229-243.

KUCKARTZ, U. (1995): Case-orientied quantification. In: KELLE, U. (Hrsg.): Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods, and practice. London, S. 158-166.

KUCKARTZ, U. (1988): Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Frankfurt am Main.

KUHN, A. und KLINK, I. (2000): Die Seattle-Menschen. In: Tagesanzeiger Zürich – Das Magazin, 18. November 2000.

KULKE, E. (1999): Räumliche Aspekte der wirtschaftlichen Globalisierung. Geographie und Schule, H. 122, S. 10-15.

KURZ, K., PRÜFER, P. und M. REXROTH (1999): Zur Validität von Fragen in standardisierten Erhebungen. Ergebnisse des Einsatzes eines kognitiven Pretestinterviews. ZUMA-Nachrichten 44, S. 83-107.

LANGE, D. und U. BECK (2005): Globalisierung und Politische Bildung. Zur Einführung in ein Problemfeld des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Praxis Politik. H. 1, S. 6-11.

LARCHER, D. (2005): Globales Lernen in der Risikogesellschaft. In: HALLITZKY, M. und T. MOHRS (Hrsg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Baltmannsweiler, S. 135-148.

LASH, S. und J. URRY (1994): Economies of Signs and Space. London.

LEGGEWIE, C. (2003): Die Globalisierung und ihre Gegner. München.

LE MONDE DIPLOMATIQUE (2003): Atlas der Globalisierung. Paris/Berlin.

LEUTNER, D. (1984): Zur Überprüfung affektiver Lernziele durch Verfahren der Einstellungsmessung. In: LÜHMANN, R. (Hrsg.): Spezielle Verfahren der pädagogischen Diagnostik. Braunschweig, S. 88-116.

LIENERT, G. und U. RAATZ (1994): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.

LIENERT, G. (1989): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.

LIERE, K. van und R. DUNLAP (1980): The social bases of enviromental concern: A review of hypotheses, explanations und empirical evidence. In: Public Opinion Quaterly. Vol. 44, No. 2, S. 181-197.

LÜBBE, H. (1996): Zeit-Erfahrungen. Sieben Begriffe zur Beschreibung moderner Zivilisationsdynamik. Stuttgart.

LUHMANN, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen.

MCGREW (1997): Globalization and territorial democracy? Globalization and Territorial democracy. Cambridge.

MEINEFELD, W. (1977): Einstellung und soziales Handeln. Reinbek.

MEIER, M. (1996): Wandel der Weltgesellschaft. Chur.

MENZEL, U. (1998): Globalisierung versus Fragementierung. Frankfurt am Main.

MESSNER, D. & NUSCHELER, F. (1996): Weltkonferenzen und Weltberichte. Ein Wegweiser durch die internationale Diskussion. Bonn.

MEYERS, R. (1988): The likehood of knowledge. Dordrecht.

MICHEL, L. und W. CONRAD (1982): Testtheoretische Grundlagen psychometrischer Tests. In: GROFFMANN, K. und L. MICHEL (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich B: Methodologie und Methoden, Serie II: Psychologische Diagnostik, Band I: Grundlagen Psychologischer Diagnostik. Göttingen, S. 1-129.

MOOSBRUGGER, H. und D. FRANK (1992): Clusteranalytische Methoden in der Persönlichkeitsforschung. Eine anwendungsorientierte Einführung in taxometrische Klassifikationsverfahren. Bern.

MSWF MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (1999): Erdkunde. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Frechen.

MSWF MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (1993): Erdkunde. Sekundarstufe I. Gymnasium. Richtlinien und Lehrpläne. Frechen.

MSWF MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (1989): Erdkunde. Lernbereich Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Hauptschule. Richtlinien und Lehrpläne. Frechen.

MUCHA, H. (1992): Clusteranalyse mit Mikrocomputern. Berlin.

MÜLLER, K. (2002): Globalisierung. Frankfurt am Main.

MÜLLER, R. (2002): Globalisierung im Unterricht. Arbeitsmaterialien für Multiplikatoren. AGORA – Gesellschaft für Wissensvermittlung über neue Medien und politische Bildung (GbR). Stuttgart.

MÜLLER-MAHN, D. (2002): Globalisierung: Definitionen und Fragestellungen. Geographische Rundschau. Heft 10, S. 4-5.

MUMMENDEY (1995): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen.

MUMMENDEY (1987): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen.

NASSEHI, A. (1999): Globalisierung. Probleme eines Begriffs. Geographische Revue. H. 1, S. 21-33.

NEUHAUS, B. (2004): Einstellungsausprägungen von Biologielehrern. Ein bundesdeutscher Vergleich. Kassel.

OECD (1999): Information zur politischen Bildung. H. 263, S. 3

OLSON, M. (1993): Dictatorship, democracy and development, In: American political science review. Vol. 87, S. 567-576.

OSTERTAG, M. (2000): Globalisierung unter Aspekten der Wirtschaftsgeographie. Nürnberger wirtschafts- und sozialgeographische Arbeiten. Band 55. Nürnberg.

PERRY, R. (1976): Attitudinal variables as estimates of behavior. A theoretical examination of the attitude-action controversy. In: European Journal of Social Psychology. Vol. 8, S. 74-90.

PIETERSE, J.N. (1998): Der Melange-Effekt. In: BECK, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 87-124.

PORST, R. (1998): Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 1998/02. Mannheim.

PROBST, G. und P. GOMEZ (1989): Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In: PROBST, G. und P. GOMEZ (Hrsg.): Vernetztes Denken: Unternehmen ganzheitlich führen. Wiesbaden, S. 2-18.

PRÜFER, P. und M. REXROTH (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. Mannheim.

PRÜFER, P. und M. REXROTH (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick. ZUMA-Nachrichten 39, S. 95-115.

REGAN, D. und R. FAZIO (1977): On the consistency between attitudes and behavior. Look to the method of attitude formation. In: Journal of Experimental Social Psychology. Vol. 13, S. 28-45.

RIEDL, R. (1992): Wahrheit und Wahrscheinlichkeit. Biologische Grundlagen des Für-Wahr-Nehmens. Hamburg.

RITTER, U. (2001): Jeans, Jeans, Jeans… In: EINE WELT IN DER SCHULE. H. 3, S. 5-10.

RIX, Raimund (2003): Zweimodale hierarchische Clusteranalyse. Wiesbaden.

ROBERTSON, R. (1992): Globalization: Social rheory and global culture. London

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

ROSENBERG, M.J. und C.I. HOVLAND (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: HOVLAND, C.I. und ROSENBERG, M.J. (Hrsg.): Attitude Organization and Change. An analysis of consistency among attitude components. New Heaven.

ROST, J. (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für ZEP (2005). H. 2, S. 14-18.

ROST, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern.

ROST, J., LAUSTRÖER, A. und N. RAACK (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule. H. 52, S. 10-15.

ROTH, R. (2002a): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 5, S. 20-27.

ROTH, R. (2002b): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 3, S. 2-5.

ROTHER, L. (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Braunschweig.

RUHREN, N. von der (1999): Globalisierung. Editoral. Geographie und Schule. H. 122, S. 1.

SCHACHNER, H.P. (2001): Globalisierung – Chance oder Niedergang? Versuch einer Konzeption für eine gerechte Weltwirtschaft. Europäische Hochschulschriften. 20. Frankfurt am Main.

SCHÄFER, M.L. (2001): Die Bedeutung des Typusbegriffes in der Psychatrie. In: Fortschr Neurol Psychiat. 69, S. 256-67.

SCHANZ, C. UND U. RÖDER (1995): Anwesend, aber nicht zugehörig sein. In: Pädagogik 47, H. 10, S. 14-17.

SCHEUNPFLUG, A. und N. SCHRÖCK (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung. Stuttgart.

SCHEUNPFLUG, A. (2004): Lernen als biologische Notwendigkeit. In: DUNKER, L., SCHEUNPFLUG, A. und K. SCHULTHEISS (Hrsg.): Schulkindheit – Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 172-251.

SCHEUNPFLUG, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.

SCHEUNPFLUG, A. (1997): „Zukunftsfähiges Deutschland“ – ein verpasste Lernchance? Anmerkungen aus evolutionstheoretischer Sicht. In: NOORMANN, H. und G. LANG-WOJTASIK (Hrsg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten – Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt, S. 187-198.

SCHEUNPFLUG, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP. H. 1, S. 9-14.

SCHEUNPFLUG, A. und K. SEITZ (1995): Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt. Frankfurt am Main.

SCHEUNPFLUG, A. und K. SEITZ (1993): Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: SCHEUNPFLUG, A. und K. SEITZ (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Hamburg, S. 57-75.

SCHIEFELE, U. (1990): Einstellung, Selbstkonsistenz und Verhalten. Göttingen.

SCHLEICHER, Y. (2006): Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht mit dem Onlinecenter for global geography education. In: Computer und Unterricht. H. 62, S. 27-29.

SCHMIDT, O. (2005): Globalisierung und Arbeitsstandards. Kontroversen, Grundlagen, Ansätze. Münster.

SCHMIDT, H. (1998): Globalisierung. Politische, ökonomische und kulturelle Herausforderungen. Stuttgart.

SCHMIDT-WULFFEN, W. (2001): Bilder über „Fremde". Wie deutsche und ghanaische Schüler einander und sich selbst sehen. In: Geographie heute. H. 190, S. 13-15.

SCHMITT, F. (1998): Globales Lernen und die 1997er KMK-Empfehlung: Hält ein neues Unterrichtsprinzip Einzug in die deutsche Schullandschaft? In: DL-spezial. H. 8-9.

SCHNELL, R., HILL, P. und E. ESSER (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

SCHOLTE, J. (1999): Globalization. A critical introduction. London.

SCHOLTE, J. (1997): Globalization. A critical introduction. New York.

SCHOLZ, F. (2000): Perspektiven des Südens im Zeitalter der Globalisierung. In: Geographische Zeitschrift 88. H. 1, S. 1-20.

SCHREIBER, J. (2006): Globales Lernen – Was ist das denn? (www.global-lernen.de/themen/globlern/gl_6.htm)

SCHREIBER, J. und S. SCHULER (2005): Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. In: Praxis Geographie. H. 4, S. 4-10.

SCHREIBER, J. (1999): Konzepte des Globalen Lernens als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. 52. Deutscher Geographentag Hamburg. Fachsitzung „Dritte Welt – Eine Welt – Globalisierung im Erdkundeunterricht" (www.globales-lernen.de/konzept/Geotag.htm)

SCHRÜFER, G. (2004): Ich wünschte, ich könnte die Welt durch deine Augen sehen – und du durch meine. Verständnis für fremde Kulturen durch Perspektivwechsel. In: Praxis Geographie. H. 1, S. 46-47.

SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth.

SCHULER, S. (2001): Global lernen – E-Mail-Projekte im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie. H. 11, S. 23-28.

SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (1997): Globalisierung. Global Lernen. H. 1.

SCHWERDT, K. (2003): Demokratie und Globalisierung. Zur Zukunft der territorial verfassten Demokratie in einer globalisierten Welt. Marburg.

SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen des Globalen Lernens. Frankfurt am Main.

SEITZ, K. (2001): Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik, Vortrag zum Jahrestag der UNESCO-Projektschulen am 17.09.2001 (www.globales-lernen.de/konzept/SeitzUnesco.htm).

SEITZ, K. (2000a): Globales Lernen – Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Vortrag auf dem Bonner Kongress „Bildung 21 – Lernen für eine nachhaltige und gerechtere Gesellschaft“ am 29.09.2000 (www.globales-lernen.de/konzept/Kseitz1.htm).

SEITZ, K. (2000b): Eckpunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus der Sicht des Globalen Lernens. In: Verein für Friedenspädagogik (Hrsg.): Rundbrief 2/2000, S. 6-8.

SEITZ, K. (1993): Von der Dritte-Welt-Politik zum Globalen Lernen. In: TREML, A. und A. SCHEUNPFLUG (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen, S. 39-77.

SELBY, D. und H. RATHENOW (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

SIX, B. (1992): Neuere Entwicklungen und Trends in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. In: WITTE, E. (Hrsg.): Einstellung und Verhalten. Beiträge des 7. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Braunschweig.

STAHL, H. (1985): Clusteranalyse großer Objektmengen mit problemorientierten Distanzmaßen. Thun.

STEERNBERG, Y. (2002): Darstellungen von „Globalisierung“ in wissenschaftlicher Literatur sowie in ausgewählten deutschen Zeitungen der Jahre 1995-1998. Berlin.

STEGER, U. (1999): Globalisierung gestalten. Szenarien für Markt, Politik und Gesellschaft. Berlin.

STIGLITZ, J. (2002): Die Schatten der Globalisierung. Berlin.

STÖGER, P. (1994): Fremdsein – Eigensein. In: Gauß, R. u.a. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1. Jugend und Bildung. Wien, S. 61-89.

SUDMANN, S. und N. BRADBURN (1982): Asking questions. A practical guide to questionnaire design. San Francisco.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (18. Juni 2004): Siemens verlagert seine Produktion von Handys nach Ungarn. München.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (29. Januar 2004): Preis für Kaffeebohnen in diesem Jahr so niedrig wie seit 100 Jahren nicht mehr. München.

TEUSCH, U. (2004): Was ist Globalisierung? Ein Überblick. Darmstadt.

THE GUARDIAN (ASH, T., 2005): Davos man´s death wish. While the west bickers over minor differences, Asia waits quietly in the wings. 03. Februar 2005

THE PEW GLOBAL ATTITUDES PROJECT (2003): Views of a changing world. The pew global attitudes project. Washington.

THE TIMES (KALETSKY, A., 2006): Davos man to the rescue. 05. Mai 2006

THURSTONE, L. und E.J. CHAVE (1929): The measurement of attitudes. Chicago

TIME EUROPE MAGAZINE (GUMBEL, P., 2005): In search of Davos man. 31. Januar 2005.

TREML, A. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.

TREML, A. (2000a): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Sicht. In: SCHEUNPFLUG, A. und K. HIRSCH (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 27-44.

TREML, A. (2000b): Globalisierung als Raumerweiterung – Phylogenetische und ontogenetische Lernprozesse. In: Jahrespublikation der Zeitschrift Ethik & Unterricht 2000. H. 8, S. 19-30.

TREML, A. (1998): Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21. H. 3, S. 8-12.

TRÖGER, S. (2002): Werte-„Vermittlung“ im Zeichen globaler Vergesellschaftung. In: Geographie heute. H. 200, S. 34-37.

TRÖGER, S. (1999): Möglichkeiten und Bedingungen Globalen Lernens im Erdkundeunterricht – Eine handlungszentrierte Interpretation: Theoretische Hinführung, Teil I. In: GW-Unterricht. H. 75, S. 26-32.

TIRYAKIAN (1968): Typological classification. In: International encyclopedia of the social sciences. New York, S. 177-186.

UNITED NATIONS (2000): World investment report 2000. New York.

UPHUES, R. (2005): Über Grenzen hinweg. Ein länderverbindender Lernzirkel. In: Praxis Geographie. H. 4, S. 18-22.

VARWICK, B. (1995): Globalisierung. In: WOYKE, W. (Hrsg.): Handwörterbuch Internationale Politik, S. 111-121.

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn.

VENRO (1999): Globalisierung ohne Armut! Armut macht uns alle ärmer. Bonn.

VERBEEK, B. (1998): Die Anthropologie der Umweltzerstörung. Darmstadt.

VESTER, F. (2002): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. München.

VESTER, F. (2000): Die Kunst vernetzt zu denken. Stuttgart.

VOLAND, E. (2006): Lernen – Die Grundlegung der Pädagogik in evolutionärer Charakterisierung. In: SCHEUNPFLUG, A. und C. WULF (Hrsg.): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 5/2006, S. 103-115.

VOLAND, E. und R. VOLAND (2002): Erziehung in einer biologisch determinierten Welt. Herausforderung für die Theoriebildung einer evolutionären Pädagogik aus biologischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. H.48, S. 690-706.

VOLAND, E. (2001): Ziele, Chancen und Grenzen weltbürgerlicher Erziehung – Kritische Zwischenrufe eines Soziobiologen in eine pädagogische Debatte. In: GÖRGENS, S., SCHEUNPFLUG, A. und K. STOJANOV (Hrsg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt am Main.

VOLLMER, G. (1975): Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext der Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart.

WAKENHUT, R. (1974): Messung gesellschaftspolitischer Einstellungen mit Hilfe der Rasch-Skalierung. Bern.

WATERS, M. (1995): Globalization. London.

WELLENREUTHER, M. (1982): Grundkurs: Empirische Forschungsmethoden für Pädagogen, Psychologen, Soziologen. Königstein.

WELTWIRTSCHAFTSFORUM (2002): Global public opinion on globalization. The world economic forum poll. Toronto.

WERLEN, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. In: Praxis Geographie. H. 200, S. 12-15.

WIEDENBECK, M. und C. ZÜLL (2001): Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarschischer und K-means-Verfahren. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 10. Mannheim.

WILLIAMS, G.C. (1985): A defense of reductionism in evolutionary biology. Oxford surveys in evolutionary biology 2/1985, S. 1-27.

WINCH, R. (1947): Heuristic and empirical typologies: A job for factor analysis. In: American Sociological Review. Vol. 12, S. 68-75.

WINTERSTEINER, W. (2003): Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik. In: LANG-WOJTASIK, G. und C. LOHRENSCHEIT (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main, S. 198-207.

WISHART, D. (2004): FocalPoint Clustering User Guide. Edinburgh.

WITTE, K. (1992): Die Beschlüsse von Maastricht zur Europäischen Währungsunion. Münster.

ZEPPERNICK, R. (2003): Wie wird die Globalisierung heute beurteilt? Ein Beitrag zu einer „rationaleren" Diskussion. Zukunftsforum Politik 52. Köln.

ZIEGLER, R. (1973): Typologien und Klassifikation. In: ALBRECHT, G. u.a.: Soziologie. Sprache – Bezug zur Praxis – Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Opladen, S. 11-47.

ZÜRN, M. und BROZUS, L. (1996): Kulturelle Konfliktlinien: Ersatz für den Kalten Krieg? In: Internationale Politik 51, H. 12, S. 45-54.

ZÜRN, M. (1995): Globale Gefährdungen. Problemfelder und Auswege. Tübingen.

I Fragebogen der Hauptstudie

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

dieser Fragebogen ist Teil eines Forschungsprojekts, in dem wir herausfinden möchten, wie Du Dich, Deutschland und die Welt siehst. Auf die meisten unserer Fragen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, es geht um Deine persönliche Meinung. Deine Mitarbeit ist für uns sehr wichtig und kann dazu beitragen, den Unterricht in Zukunft interessanter zu gestalten.

Selbstverständlich werden Deine Angaben vertraulich behandelt. Sollten wir Rückfragen haben, geschieht dies über einen Phantasie-Namen, den nur Du kennst.
Denke Dir einen Phantasie-Namen aus. Schreibe diesen in das nachfolgende Kästchen **und in Dein Heft**, damit Du ihn nicht vergisst. Dein Phantasie-Name lautet:

Für den Fragebogen bekommst Du ausreichend Zeit, so dass Du in aller Ruhe die Fragen bearbeiten kannst.

Vielen Dank für Deine Mitarbeit und nun viel Spaß beim Ausfüllen!

1. Im Erdkundeunterricht werden verschiedene Völker und Länder behandelt. Zu welchen Themen würdest du gerne mehr erfahren?
   Bei dieser Frage kannst Du mehrere Felder ankreuzen.

   - □ Sprache
   - □ Politik
   - □ Landschaft
   - □ Tierwelt
   - □ Situation der Jugendlichen
   - □ Geschichte des Landes
   - □ Lebensgewohnheiten
   - □ Soziale Verhältnisse (z.B. Arbeit, Schulen)

2. Schreibe auf, was Dir zu diesen Zeitungsüberschriften einfällt:

Der Preis für Kaffeebohnen ist in diesem Jahr so niedrig wie seit 100 Jahren nicht mehr

Die Firma Siemens verlagert ihre Produktion von Handys nach Ungarn

Im Folgenden findest Du Aussagen zu unterschiedlichen Themen. Entscheide, wie zutreffend diese Aussagen Deiner Meinung nach sind.
Lies die einzelnen Aussagen genau durch und **kreuze jeweils nur ein Kästchen an**. Bitte denke daran, dass wir auf Deine ehrlichen Antworten angewiesen sind.

		trifft zu	trifft eher zu	teils...teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
3.	Ich schaue mir gerne Fernsehberichte an, die über die Situation von Kindern in Afrika informieren.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Ich diskutiere mit meinen Eltern oder Freunden über die Probleme der weltweiten Umweltzerstörung.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Durch das Internet nehmen die Kontakte zwischen Jugendlichen aus Deutschland und dem Ausland zu.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Es liegt auch in meiner persönlichen Verantwortung, etwas für die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern in anderen Teilen der Erde zu tun.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Die amerikanische Lebensart (amerikanische Musik, amerikanisches Essen, amerikanische Kleidung,…) ist bei Jugendlichen in Deutschland wenig beliebt.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Es beunruhigt mich, dass immer mehr Arbeitsplätze von Deutschland nach Ost-Europa verlagert werden.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Ich hätte Lust mit einem ausländischen Jugendlichen über die Probleme in seiner Heimat zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Deutschland kann die Umweltprobleme besser alleine (ohne die Zusammenarbeit mit anderen Ländern) lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Ich informiere mich vor einer Urlaubsreise ins Ausland nicht über die Besonderheiten (Kultur, Traditionen,…) des Landes.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich über das Internet ausländische Jugendliche und ihre Lebensweise kennen lernen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	In Deutschland werden teilweise Produkte verkauft, die in Entwicklungsländern von Kindern hergestellt wurden.	☐	☐	☐	☐	☐

	trifft zu	trifft eher zu	teils…teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
14. Es liegt auch ein wenig in meiner Verantwortung, dass die tropischen Regenwälder abgeholzt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Über das Internet können Jugendliche aus Deutschland inzwischen mit fast allen Menschen in Afrika in Kontakt treten.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ich achte beim Kauf eines Turnschuhs darauf, unter welchen Arbeitsbedingungen er im Herkunftsland hergestellt wurde.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ich benutze keine fremdsprachigen Internetseiten (z.B. Seiten auf Englisch), wenn ich nach Informationen suche.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Jugendliche aus anderen Ländern Europas (z.B. England oder Spanien) hören größtenteils andere Musik als die Jugendlichen aus Deutschland.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Es stellt für mich persönlich eine Chance dar, dass ich später einmal ein Praktikum bei einer Firma im Ausland machen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Es stört mich nicht, dass wir Menschen in den Industrieländern 80 % der weltweiten Rohstoffe (Erdöl, Kohle,…) verbrauchen.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Durch die Zunahme der weltweiten Kontakte von Jugendlichen aus Deutschland (Internet, Schüleraustausch,…) werden Vorurteile gegenüber Ausländern abgebaut.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Ich wäre bereit in meiner Freizeit an einer Ausstellung mitzuarbeiten, die die Öffentlichkeit über die Auswirkungen der Regenwaldabholzung informiert.	☐	☐	☐	☐	☐
23. In Deutschland ist die Gefahr durch den weltweiten Terrorismus in den letzten Jahren gestiegen.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Kaum eine Firma aus Deutschland verlagert ihre Arbeitsplätze ins billigere Ausland.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Es beunruhigt mich, dass große Firmen einen immer stärkeren Einfluss auf die Politik in Deutschland haben.	☐	☐	☐	☐	☐
26. In Deutschland sind viele Produkte deshalb so teuer, weil viele Länder an der Herstellung beteiligt sind (bei der Jeans kommt z.B. die Baumwolle aus Afrika, die Farbe aus Lateinamerika,…).	☐	☐	☐	☐	☐

Bevor Du zu den weiteren Aussagen Stellung nimmst, beantworte bitte die folgende Frage:

27. Was fühlst Du, wenn Du an die Zukunft der Welt denkst?

□ Hoffnung □ Gleichgültigkeit □ Freude
□ Angst □ Mutlosigkeit

	trifft zu	trifft eher zu	teils…teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
28. Ich achte beim Kauf von Waren nicht darauf, dass auf der Verpackung eine umweltschonende Herstellung im Herkunftsland garantiert wird.	❑	❑	❑	❑	❑
29. Es stellt <u>für mich persönlich</u> eine Chance dar, dass ich über das Internet viel mehr Informationen aus anderen Teilen der Welt bekommen kann als früher.	❑	❑	❑	❑	❑
30. Die Zerstörung der tropischen Regenwälder in Südamerika hat langfristig auch Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Menschen in Deutschland.	❑	❑	❑	❑	❑
31. Ich habe schon einmal nach einer Katastrophe in einem fremden Land (Erdbeben, Dürre, Überschwemmungen,…) etwas für die Opfer gespendet oder an einer Hilfsaktion teilgenommen.	❑	❑	❑	❑	❑
32. Es liegt in der Verantwortung der anderen Länder, die Umwelt besser zu schützen. Wir Deutschen tun schon genug für den Umweltschutz.	❑	❑	❑	❑	❑
33. Jugendliche aus Deutschland können heute durch Umweltorganisationen wie z.B. ´Greenpeace` weltweit mehr bewegen als früher.	❑	❑	❑	❑	❑
34. Es stört mich nicht, dass die Jugendlichen in vielen Teilen der Welt den gleichen Lebensstil gut finden (gleiche Musikgruppen, gleiche Markenkleidung,…) und ihre eigenen nationalen Besonderheiten teilweise aufgeben.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft zu	trifft eher zu	teils…teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
35. Ich wäre nicht bereit, an einem Schulprojekt zur besseren Verständigung von deutschen und ausländischen Jugendlichen mitzumachen.	❑	❑	❑	❑	❑
36. Fairer Handel"/„Transfair-Handel" bedeutet, dass die Bauern in Südamerika mehr Geld als üblich für ihre Produkte (Kakao, Bananen,…) von den Menschen aus Deutschland bekommen.	❑	❑	❑	❑	❑
37. Es stört mich nicht, dass über 90 % der Internetanschlüsse auf der Welt in den Industrieländern sind.	❑	❑	❑	❑	❑
38. Ich wäre nicht bereit 50 Cent mehr für einen Schokoladen-Riegel zu bezahlen, auch wenn sich dadurch die Lebensbedingungen der Kakaopflücker in Südamerika verbessern würden.	❑	❑	❑	❑	❑
39. Ungerechtigkeiten auf der Welt (Armut, Folter,…) werden heute durch internationale Fernseh-Sender in Deutschland viel schneller bekannt.	❑	❑	❑	❑	❑
40. Ein Jugendlicher in einem Entwicklungsland verbraucht ungefähr genauso viele Rohstoffe (Baumwolle, Erdöl,…) wie ein Jugendlicher in Deutschland.	❑	❑	❑	❑	❑
41. Ich sehe keine Veranlassung mich um die Verbesserung der Lebensverhältnisse von Jugendlichen in den Entwicklungsländern zu kümmern.	❑	❑	❑	❑	❑
42. Die meisten weltweiten Gefahren (Klimaerwärmung, Flüchtlinge,…) lassen sich mit wenigen Maßnahmen in Deutschland entscheidend verringern.	❑	❑	❑	❑	❑
43. Es liegt nicht in der Verantwortung der deutschen Firmen, unter welchen Bedingungen ihre Arbeiter in den Fabriken der ärmeren Länder die Produkte herstellen.	❑	❑	❑	❑	❑

Liebe Schülerin, Lieber Schüler,
uns ist bewusst, dass dies ein sehr langer Fragebogen ist. Trotzdem möchten wir Dich bitten, die noch kommenden Fragen weiterhin konzentriert zu beantworten. Vielen Dank!

44. Das Wort **„Globalisierung“** wird in der letzten Zeit häufig im Fernsehen und in Zeitungen benutzt. Dabei verstehen die Menschen teilweise unter „Globalisierung“ etwas unterschiedliches

Erkläre, was aus deiner Sicht das Wort „Globalisierung“ meint:

Bei den folgenden drei Fragen geht es darum, wie Du die Globalisierung FÜR DIE WELT INSGESAMT, FÜR DEUTSCHLAND und FÜR DICH PERSÖNLICH beurteilst.
Lies bitte die Fragen genau durch und kreuze jeweils nur ein Kästchen auf der Skala von +2 bis -2 an.
Begründe anschließend kurz, warum Du Dich für diese Beurteilung entschieden hast.

45. Bringt die Globalisierung FÜR DIE WELT INSGESAMT mehr Vorteile oder Nachteile?

◄---□---------□---------□------ ----□---------□---►

Vorteile	+ 2	+ 1	0	- 1	- 2	Nachteile	weiß nicht
							□

Begründe kurz Deine Entscheidung:

46. Bringt die Globalisierung FÜR DEUTSCHLAND mehr Vorteile oder Nachteile?

◄---□---------□---------□------ ----□---------□---►

Vorteile	+ 2	+ 1	0	- 1	- 2	Nachteile	weiß nicht
							□

Begründe kurz Deine Entscheidung:

47. Bringt die Globalisierung FÜR DICH PERSÖNLICH mehr Vorteile oder Nachteile?

◄---□---------□---------□------ ----□---------□---►

Vorteile	+ 2	+ 1	0	- 1	- 2	Nachteile	weiß nicht
							□

Begründe kurz Deine Entscheidung:

So, nun hast Du es fast geschafft!
Abschließend brauchen wir lediglich noch einige allgemeine Angaben zu Deiner Person:

48. Geschlecht
□ männlich
□ weiblich

49. Klassenstufe
□ 7 □ 9 □ 12

50. Nationalität
□ deutsch
□ andere:
_____

51. Wohnen in Deiner Umgebung ausländische Jugendliche, denen Du mindestens zwei- bis dreimal die Woche begegnest? □ nein □ ja

52. Wie ist Dein Kontakt zu diesen ausländischen Jugendlichen?

Beurteile nur die Beziehung zu der Person, die du am besten kennst.

□ Wir sind befreundet
□ Wir unternehmen manchmal etwas
□ Wir grüssen uns, ohne sonst miteinander zu sprechen
□ Wir grüssen uns nicht
□ Wir weichen uns aus

53. Wie oft schaust du dir Nachrichtensendungen im Fernsehen an?
□ nie □ gelegentlich □ häufig □ täglich

54. Werden zu Hause in Deiner Familie oder in Deinem Freundeskreis Themen wie Politik, weltweite Ungerechtigkeiten, Umweltprobleme und ähnliches diskutiert?
□ nie □ gelegentlich □ häufig □ täglich

55. Machst Du in Deiner Freizeit in einer der folgenden Gruppen oder Organisationen mit?
□ politische Partei (z.B. SPD)
□ Umweltgruppe (z.B. Greenpeace)
□ Schülervertretung an deiner Schule
□ Eine-Welt-Gruppe, Antifa

56. Ist einer Deiner guten/engen Freunde ein Ausländer?
□ nein □ ja

57. Hast Du einen E-Mail-/Brieffreund im Ausland, dem Du regelmäßig schreibst?
□ nein □ ja

58. Wie zuversichtlich bist Du, wenn Du an Deine persönliche Zukunft denkst?
□ nicht zuversichtlich □ eher nicht zuversichtlich □ eher zuve rsichtlich
□ zuversichtlich

59. Hat Dein Vater zur Zeit eine bezahlte Arbeit?
□ nein, er ist zur Zeit arbeitslos □ ja

60. Welchen Schulabschluss haben Deine Eltern?

Mutter		Vater
□	Volksschule	□
□	Hauptschule	□
□	Mittlere Reife/Realschule	□
□	Abitur	□
□	Universität	□
□	weiß nicht	□

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

II Ausgewählte Theorieansätze zum Globalen Lernen

European Charter on Global Education

Globales Lernen möchte Menschen dazu motivieren und darin unterstützen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert und sachkundig teilzuhaben.

Globales Lernen zielt auf die Fähigkeit, alle Phänomene in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen. Es steht für einen Lernprozess, der Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet, Identität und Weltsicht gleichermaßen stärkt und zu der Bereitschaft führt, lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen.

Globales Lernen soll dazu beitragen, die Phänomene und Prozesse der Globalisierung zu verstehen, und den Erwerb und die Entwicklung jener Fertigkeiten und Kompetenzen zu fördern, derer Individuen bedürfen, um gegenüber den Herausforderungen, die eine sich verändernde Gesellschaft an sie stellt, bestehen zu können.

Globales Lernen ist allerdings mehr als nur eine Strategie, die Menschen zum Verständnis der Welt, in der sie leben, befähigen soll, es bezeichnet vielmehr auch eine spezifische Form des Handelns zur Neugestaltung der Welt, um Menschen dabei zu unterstützen, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben zu können.

Education for Development – A Framework for Learning for Global Citizenship

(FOUNTAIN, S. / UNICEF 1995)

Interdependenz, das heißt zu lernen, dass und wie die Ereignisse in der Welt Teil eines zusammenhängenden und in sensiblem Gleichgewicht sich befindlichen Systems sind, sowie zu lernen, lokales Handeln auf globale Kontexte zu beziehen.

Kulturelle Vielfalt, das heißt Fremdes im eigenen Land und im Ausland kennenzulernen, zu lernen dass eigene Sichtweisen und Lebensweisen nicht die einzig möglichen sind, zu lernen, dass Fremdes nicht bedrohlich sein muss.

Soziale Gerechtigkeit, das heißt zu lernen, wie Menschenrechte durch soziale, politische, ökonomische und kulturelle Faktoren verweigert oder gesichert werden können, zu lernen, dies auf das eigene Leben und die eigenen Handlungen anzuwenden.

Konfliktbewusstsein und Konfliktlösungs-Kompetenz, dass heißt zu lernen, wie Konflikte entstehen können und wie man sie gewaltfrei und friedlich lösen kann.

Historisches und Entwicklungs-Bewusstsein, das heißt zu lernen, dass und wie frühere Entscheidungen die aktuelle Situation beeinflusst haben und wie gegenwärtige Entscheidungen die Zukunft beeinflussen.

Globales Lernen – Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt

(Forum „Schule für eine Welt 1996)

Unter Globalem Lernen werden die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit verstanden. 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.

Leitidee 1: Bildungshorizont erweitern
Bildung fördert die Fähigkeit, die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen. Die Leitidee 1 nimmt verschiedene Elemente auf:
- Die Wahrnehmung der menschlichen Einheit: alle Menschen haben gleiche Grundbedürfnisse, Hoffnungen, Sehnsüchte und Wünsche;
- die Wahrnehmung der persönlichen Teilhabe: das Individuum spielt eine gewichtige Rolle im ganzen, es ist nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Entwicklung;
- die Erkenntnis der weltweiten Beziehungen: diese Erkenntnis wird von einer Analyse der Mechanismen geleitet, die diese Beziehungen gestalten.

Leitidee 2: Identität reflektieren - Kommunikation verbessern
Bildung fördert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt auch mit ihren Augen zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu Bilden
Die Leitidee 2 betrifft die Fähigkeit, das eigene und das Verhalten anderer Menschen erklären und allenfalls verstehen zu können. Dazu gehören Überlegungen zu identitätsstiftenden Elementen, zur persönlichen Entwicklung und grundsätzlich zum Verhalten der Menschen in Konfliktsituationen, zu den Entstehungsbedingungen von Gewalt und deren Verhinderung sowie die Einsicht in die Notwendigkeit friedlicher Konfliktbewältigung.

Leitidee 3: Lebensstil überdenken
Bildung fördert die Fähigkeit, eigene Entscheidungen, eigenes Handeln im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für eine zukünftige Entwicklung zu beurteilen und zu treffen.
Durch die Globalisierung vieler Prozesse sind immer häufiger immer mehr Menschen von den Entscheidungen immer weniger Personen betroffen. Die eigenen Handlungen werden auf ihre sozialen und ökologischen Auswirkungen in lokaler wie globaler Hinsicht geprüft. Damit werden die Interessen anderer als gleichermaßen berechtigt anerkannt. Besonders wichtig ist die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen zukünftiger Generationen.

Leitidee 4: Verbindung von lokal und global - Leben handelnd gestalten
Bildung fördert die Fähigkeit, als Mitglied der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen auch Einfluss im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Entwicklung, Umwelt, Frieden, Menschrechte) auszuüben.
Die Leitidee 4 zielt auf die Fähigkeit zu erkennen, auf welchem Niveau (lokal, regional oder global) sich Handlungen und Aktionen einzeln oder in Gruppen positiv auswirken. Durch Entscheidungen der politischen Wahl und Aktion, der Berufswahl, der Freizeit- und Konsumgewohnheiten kann das Individuum gesellschaftlichen Einfluss ausüben und entsprechende Verantwortung übernehmen. Erfolgserlebnisse gehören ebenso dazu wie die Einsicht, dass Veränderungen oft nur langsam stattfinden und in vielen Fragen die Möglichkeiten des Einzelnen beschränkt sind. Das Verarbeiten von Misserfolg und Resignation kann Teil der Lernerfahrung sein.

Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen

(VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisa-tionen e.V.)

Das Leitbild
Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet, wie es u.a. in der Agenda 21 dargelegt ist. Die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Abbau der sozialen Ungleichgewichte zwischen Reich und Arm markieren dabei die zentralen weltgesellschaftlichen Aufgaben am Beginn des 21. Jahrhunderts, zu deren Bewältigung Bildung die entsprechenden kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen fördern muss.

Das Menschenbild
Die Möglichkeit, an dem gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigt teilhaben zu können, ist notwendige Voraussetzung jeder menschlichen Entwicklung. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Individuen wie Gemeinschaften in der Artikulation ihrer Interessen und im partnerschaftlichen Diskurs sowie bei der gewaltfreien Lösung von Interessenkonflikten zu unterstützen. Dies erscheint nur aussichtsreich, wenn gleichzeitig durch die politischen Kräfte auf die Befreiung der Menschen aus Verhältnissen, die ihre Partizipation verhindern, hingewirkt wird. Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung sind daran zu messen, inwieweit es ihnen gelingt, Rahmenbedingungen zu gestalten, die die Selbstorganisation und Selbstkompetenz von Personen und Individuen stärken. „Empowerment“ kann man in Bildungszusammenhängen nicht von außen vermitteln wollen - die Lernenden sind vielmehr als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu begreifen. Globales Lernen muss daher auch von den eigenen Erfahrungen, Problemen und Interessen der Lernenden ausgehen.

Der Gegenstand
Globales Lernen eröffnet eine globale Weltsicht und entfaltet die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen. Es geht darum, den Auswirkungen des eigenen Handelns in Raum und Zeit nachzuspüren und die Präsenz ferner Ereignisse im Nahbereich zu erfahren. Dabei kommt es darauf an, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen und zu lernen, sich selbst vom Anderen her zu denken.

Die Methode
Globales Lernen ist auf einen ganzheitlichen und partizipatorischen, lebenslangen Lernprozess ausgerichtet. Dabei spielen Methodenvielfalt und Perspektivenwechsel eine wichtige Rolle. Sie sollen auch dazu beitragen, Komplexität durchschaubarer und Ungewissheit und unlösbare Widersprüche erträglich zu machen. Globales Lernen wirkt dem Dominanzdenken entgegen und hinterfragt Stereotypen, Fremd- und Selbstbilder. Da globale Vielfalt nicht allein durch die Erkundung realer Lebenswelten im Nahbereich angemessen erschlossen werden kann, gewinnt die Medienerziehung im Rahmen des Globalen Lernens an Bedeutung. Zugleich sind auch sinnliche und erfahrungsorientierte Lernwege zu gehen. Globales Lernen darf sich nicht in der Thematisierung globaler Risiken erschöpfen, sondern muss auch faszinierende, Freude und Neugier weckende Zugänge zur kulturellen und politischen Kreativität der Menschen in anderen Regionen der Welt erschließen Die Arbeit an der praktischen Umsetzung der gewonnenen Einsichten und Erfahrungen ist zudem als notwendiges Element des Lernprozesses zu sehen. Die Werte und Ziele, die im Lernprozess erarbeitet werden, müssen in den Bildungsmethoden und in der Infrastruktur, in die die entsprechenden Bildungsmaßnahmen eingebettet sind, selbst zum Ausdruck kommen. Jede Bildungsaktivität muss von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ausgehen.

Das Lernziel
Globales Lernen hat zum Ziel, Menschen darin zu unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weitgespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Position und motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden.
Durch die Verpflichtung auf ein normatives Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit, durch die Parteinahme für die Leidtragenden des Globalisierungsprozesses und das Anliegen, durch Bildung zur internationalen Verständigung und zum Frieden beizutragen, grenzt sich dieses Verständnis von Globalem Lernen von jedem affirmativen Bildungskonzept ab, das vorrangig die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse einer globalisierten Ökonomie zum Ziel hat. Eine strategische motivierte Internationalisierung des Bildungswesens, die in erster Linie der Standortsicherung und der Verteidigung von Privilegien unter der Bedingung eines verschärften globalen Wettbewerbs dient, ist mit dem hier vertretenen Konzept Globalen Lernens nicht vereinbar. Gleichwohl erkennen wir die Notwendigkeit an, dass auch Globales Lernen Qualifikationen vermitteln muss, die es der nachwachsenden Generation ermöglichen, in einer sich rasch wandelnden, von Internationalität geprägten Arbeitswelt bestehen zu können.

Global Education – An Attainable Global Perspektive
(ROBERT G. HANVEY 1982)

Kulturperspektiven-Bewusstsein und kulturelle Selbstreflexion meint das Bewusstsein eines Individuums, dass es ein Weltbild hat, das nicht von allen Menschen geteilt wird und dass dieses Weltbild durch Einflüsse erzeugt wurde und weiterhin erzeugt wird, die sich der bewussten Wahrnehmung entziehen, und dass es andere Menschen mit anderen Weltbildern gibt, die sich deutlich vom eigenen Weltbild unterscheiden.

Weltzustands-Bewusstsein meint dass Bewusstsein von den weltweit vorherrschenden Bedingungen und Tendenzen, z.B. von Bevölkerungswachstum, Migration, ökonomischen Verhältnissen und Umweltverhältnissen, von Entwicklungen in Wissenschaft und Technologie, im Rechts- und Gesundheitswesen sowie von internationalen und intranationalen Konflikten etc.

Interkulturelles Bewusstsein meint das Bewusstsein von der Vielfalt der Ideen und Praktiken, die sich in menschlichen Gesellschaften weltweit finden lassen, von der Art und Weise, wie man diese vergleichen kann und davon, wie die Ideen und Praktiken der eigenen Kultur aus der Perspektive der jeweils anderen erscheinen.

Kenntnis der Dynamik des globalen Systems meint ein bescheidenes Verständnis von den Grundzügen und Mechanismen des Weltsystems, wobei Theorien und Konzepte im Mittelpunkt stehen, die ein intelligentes Bewusstsein des globalen Wandels erhöhen.

Bewusstsein für menschlichen Entscheidungsbedarf meint Bewusstsein von notwendigen Entscheidungen, die Individuen, Nationen und die Menschheit in dem Maße fällen müssen, in dem sich Bewusstsein vom und Wissen über das globale System erweitern.

Global Education

(DAVID SELBY 2003)

1. Dimensionen

Spatial Dimension
Es gilt das Bewusstsein der Schüler dafür zu schärfen, dass zum einen alle Nationen weltweit miteinander verbunden und voneinander abhängig sind und zum anderen auch sie selbst in einem globalen Beziehungsgeflecht politischer, wirtschaftlicher, kultureller und persönlicher Abhängigkeiten stehen.

Issues Dimension
Es reicht nicht aus, die Vernetzung verschiedener Teile der Welt ausschließlich in der räumlich-geographischen Ebene zu untersuchen, denn es stellt sich hierbei automatisch die Frage der Inhalte. Die Analyse der inhaltlichen Verknüpfungen ist nicht nur dem Kennenlernen und Bewerten von Fakten gewidmet, sondern auch dem der Problemlösung, die sich häufig nicht isoliert, sondern nur durch ein Gesamtkonzept angehen lässt.

Temporal Dimension
Schüler bedürfen der Vermittlung der Fähigkeit, Zukunftswelten zu entwerfen und zu realisieren. Gefragt ist eine Zukunft, die sich nicht mit dem Credo des linearen Wachstums beschreiben lässt, sondern eine, die Leben schützt und Daseinsbedingungen verbessert und an deren Gestaltung möglichst alle Menschen aktiv, kreativ und selbstbestimmt teilnehmen. Es geht um Lerninhalte, die, mit der Vergangenheit verbunden, in der Gegenwart verwirklicht und an einer wünschbaren Zukunft orientiert sind.

Inner Dimension
Die gegenwärtigen Krisensymptome können nur dann gelöst werden, wenn sich die Denkstrukturen der Menschen zugunsten eines holistischen Paradigmas verändern.

2. Zielvorstellungen

system's consciousness (Systembewusstsein)
Schüler sollen Phänomene in ihrem Zusammenhang vernetzend betrachten können. Es gilt einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen, der Dualitäten, wie z.B. Ursache - Wirkung, Verstand - Gefühl, lokal - global oder Beobachter - Beobachteter vermeidet.

perspective consciousness (Perspektivbewusstsein)
Schüler sollen erkennen, dass ihre Sicht der Realität nur eine unter vielen ist. Die eigene Sichtweise als Ergebnis von spezifischen Sozialisationserfahrungen zu betrachten und das Verhalten und die Werte anderer Menschen und anderer sozialer Gruppen nicht nur aus der eigenen Perspektive zu betrachten, sollte gefördert werden.

health of planet awareness (Bewusstsein für den Erhalt der Erde)
Schüler sollen sich am Wohl des gesamten Planeten orientieren und diesem Hintergrund Lösungsmöglichkeiten für Weltprobleme sehen und diskutieren.

involvement consciousness and preparedness (Bewusstsein universellen Beteiligtseins, Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen)
Schüler sollen gegenwärtige und künftige Auswirkungen aktueller Handlungen - lokal und global - verantwortlich bedenken, sich selbst darin beteiligt sehen und die Bereitschaft entwickeln, Verantwortung zu übernehmen.

process mindedness (Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen)
Schüler sollen lebenslanges Lernen auf den unterschiedlichsten Ebenen als notwendige Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel erfahren. Dabei entwickeln sie Offenheit gegenüber neuen Wegen und Paradigmen.

Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen"

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ wird im Auftrag des HGD von 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 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 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 (Hrsg.): 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	Hoffmann (Hg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. HGD/DGFF-Symposium vom 13.-15. Sept. 2001 in Trier. Nürnberg 2003. 11 €
Band 38	Kroß (Hg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. HGD-Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. 16 €
Band 39	D. Golay: Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im deutsch-französischen Geographieunterricht der Sekundarstufe 1. Nürnberg 2005. 14,00 €
Band 40	W. Hennings, D. Kanwischer, T. Rhode-Jüchtern (Hg.): Exursionsdidaktik – innovativ!? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld, Weingarten 2006, 14,00 €
Band 41	R. Uphues: Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen, Weingarten 2007, 15 €

Anfragen und Bestellungen: Prof. Dr. Yvonne Schleicher, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
Fax: 0751-50158356, E-Mail: schleicher@ph-weingarten.de

Es gibt kaum einen aktuellen Diskurs in der Gesellschaft, in dem die Vokabel *Globalisierung* nicht schon in irgendeiner Weise gefallen wäre, keine relevante Thematik scheint in heutiger Zeit ohne ihre weltweiten Bezüge diskussionsfähig. Was aber bedeutet Globalisierung und wie denken Jugendliche über diesen Prozess?

Der erste Teil dieses Buches widmet sich der theoretischen Auseinandersetzung mit der Globalisierung, indem der Begriff multiperspektivisch definiert wird und die Ursachen und Konsequenzen der gegenwärtigen Entwicklung hin zu einer sich immer stärker vernetzenden Welt dargelegt werden.

Der zweite Teil fokussiert die Thematik auf die Perspektive der Jugendlichen. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen mit über 1.000 Hauptschülern und Gymnasiasten der Sekundarstufen I und II werden die Einstellungen dieser Gesellschaftsgruppe zur Globalisierung untersucht und das Gewicht potentieller Einflussfaktoren wie Geschlecht, Soziales Milieu oder Ausländerkontakt analysiert. Basierend auf diesen Ergebnissen werden unterschiedliche „Globalisierungstypen“ statistisch identifiziert und umfassend beschrieben.
Darüber hinaus wird als vertiefender Schwerpunkt der Fragestellung nachgegangen, in wieweit Jugendlichen bei alltäglichen Sachlagen deren globale Dimensionen mitdenken oder aber in ihren Heimatraum gedanklich verhaftet bleiben.

Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Erkenntnisse werden zum Abschluss konkrete didaktisch-methodische Handlungsempfehlungen für die unterrichtliche Praxis aufgezeigt.

ISBN-13 9783925319280