
Alexandra Budke ■

Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht

Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und das Erschrecken über die Folgen von Rassismus, kultureller und religiöser Intoleranz führten nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verankerung der Gleichbehandlung von Ausländern und Deutschen im Grundgesetz der BRD (Artikel 3). Auch im Geographieunterricht, der die völkisch-nationale Gemeinschaftsideologie verbreitet hatte und damit dazu beitrug, die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs mental vorzubereiten, sollte nun zu Weltoffenheit und Völkerverständigung erzogen werden (vgl. Schultz 1999). So schrieb Wagner, der Begründer der deutschen Schulgeographie nach dem Zweiten Weltkrieg (1957, 15 f.): „Die Erdkunde zeigt, dass der Mensch, als einzelner und in Gemeinschaft, durch enge Bindungen gleichzeitig seiner Heimat, seinem Land, dem Erdteil und dem Erdganzen angehört. Dadurch fördert sie Gemeinschaftsverständnis und Gemeinschaftsbereitschaft in den Kleinst- wie in den Größtformen des menschlichen Zusammenlebens und erzieht damit zu Toleranz und Humanität.“ Aus dem Gefühl der historischen Verpflichtung wurde nun die Erziehung zur Völkerverständigung als wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts abgeleitet. Diese Forderung wurde u. a. durch die möglichst informative und vorurteilsfreie Darstellung anderer Länder und Kulturen in Geographiebüchern umgesetzt. Zur Revision geographischer Schulbücher leistete die Schulbuchanalyse einen großen Beitrag (vgl. Kroß/ Westrhenen 1992).

Ausgehend von der Idee der Völkerverständigung entwickelten sich die pädagogischen Konzepte der internationalen oder interkulturellen Erziehung sowie der Friedenserziehung, welche didaktisch für den Geographieunterricht aufgearbeitet wurden. Die noch immer bestehende und sogar steigende gesellschaftliche Relevanz dieser Konzepte ergibt sich aus ungelösten weltweiten Problemen wie den immer neu ausbrechenden Kriegen, weltweiten Terroranschlägen, dem Erstarken rechtsextremer Parteien in Deutschland und der zu beobachtenden Diskriminierung und Marginalisierung von Ausländern. Das ist u. a. darauf zurück zu führen ist, dass auch noch im 21. Jahrhundert Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und religiöser Fanatismus bestehen und dass das „Ideal“ der interkulturellen Erziehung, eine Welt, in der internationale und interethnische Konflikte friedlich gelöst werden und in der die Menschen den Umgang mit Fremden als persönliche Bereicherung und nicht als Bedrohung empfinden, weder in Deutschland noch in anderen Ländern vollständig verwirklicht werden konnte.

Auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten wird die steigende Relevanz von interkulturellen Fähigkeiten hervorgehoben (vgl. Kroß/ Westrhenen, 1992). Im Rahmen des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung wird die Herausbildung von interkulturellen Kompetenzen bei Schüler auch von multinationalen Konzernen als notwendig erachtet. Firmen erwarten von ihren Mitarbeitern Mobilität, auch ins Ausland, wo eine Anpassung an neue kulturelle Bedingungen erforderlich ist, um erfolgreich Geschäfte abschließen zu können. Wirtschaftlich gefordert werden immer häufiger „moderne Nomaden“, die sich überall zu Hause fühlen und sich entsprechend ihrer Aufgabenbereiche an jedem Ort der Welt einleben und angemessen handeln können.

Die weltweite Verbreitung des Internets erhöht die Anzahl internationaler Kontakte, was aber entgegen den Erwartungen der Anfangsjahre nicht zur Völkerverständigung beitragen muss. So hat z. B. El Kaida nach dem Verlust seiner Ausbildungslager in Afghanistan seine Kontakt- und Ausbildungsaktivitäten für Terroranschläge ins Internet verlegt. Dieses Beispiel zeigt, dass die Entstehung einer „Weltgesellschaft“ durch das Medium Internet nicht weltweiten Frieden bedeuten muss (vgl. auch Werber 2004).

Nach der deprimierenden Erkenntnis, dass Austausch nicht Verständnis und Kontakt mit anders Denkenden nicht Toleranz bedeuten muss, scheint der Anspruch des Geographieunterrichts zu einer friedlichen und toleranten Erziehung beizutragen, so aktuell zu sein, wie vor fast 60 Jahren. Aus diesem Grund wird interkulturelle Erziehung und/oder Friedenserziehung in fast allen bundesdeutschen Lehrplänen für das Fach Geographie vorgeschrieben. „Vor dem Hintergrund der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozesse in Deutschland, in Europa und in anderen Teilräumen der Erde gewinnen auch die Anliegen der „Politischen Bildung“, „Europa“, „Dritte Welt“, „Friedenserziehung“ für den Geographieunterricht ein zunehmendes Gewicht“ (Fachplan Erdkunde, Bayerisches Staatsministerium 1990). In der Septemerausgabe von „geographie heute“ (223/2004) werden Unterrichtsvorschläge zur Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht vorgestellt, die als repräsentativ für die aktuelle geographiedidaktische Umsetzung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht gelten können. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist die Untersuchung und kritische Reflexion der impliziten, theoretischen Annahmen auf denen diese Unterrichtsvorschläge beruhen. Unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse aus der Stereotypenforschung wird über eine möglichst sinnvolle Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht nachgedacht.

Vermittlung eines *realistischen* Weltbildes?

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht ist für den Großteil der Autoren in „geographie heute“ (223/2004) die Vorstellung, dass die Schüler über Stereotypen und Vorurteile bezüglich anderer Länder und deren Bevölkerung verfügen, die zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus durch den Geographieunterricht korrigiert werden müssen. „Deshalb müssen Geographie-

lehrer außerordentlich sensibel die Begegnung mit fremden Ländern und Völkern ermöglichen und die schwierige Aufgabe angehen, Stereotypen der Fremde und den Fremden gegenüber aufzulösen.“ (Haubrich 2004, 4)

Ein erster Schritt zur „Entlarvung“ der falschen Länderbilder bei den Schülern besteht in mehreren der vorgestellten Unterrichtsvorschläge in der Bewusstmachung der Bilder durch ihre Erhebung in der Klasse anhand von Assoziationen oder Eigenschaftsprofilen bzw. -listen (vgl. Haubrich 2004, Mentz 2004, Hemmer 2004, Kühne 2004 und Treier 2004). „Zu Beginn bzw. zum Einstieg in ein neues Unterrichtsthema, z. B. über Frankreich, Russland oder über Ausländer in Deutschland, könnten freie Assoziationen der Schüler stehen indem sie z. B. auf folgende Fragen schriftlich antworten: „Was fällt dir beim Wort „Polen“ ein?“ Je nach Klassensituation könnte die Assoziation auch mehr eingeschränkt werden und lauten: „Welche Menschen fallen dir ein? Welche Gebäude fallen

Hier ein Beispiel aus Kühne 2004, 24:

		Polen	Deutsche
Charakterisieren Sie Polen und Deutsche, indem Sie ihnen Eigenschaften zuordnen.	1	patriotisch - nicht patriotisch	
	2	stolz - demütig	
Beispiel: Sind Polen eher patriotisch oder nicht patriotisch (Zeile 1)? Trifft Ihrer Meinung nach die erste Eigenschaft, d. h. patriotisch, sehr zu, dann tragen sie in die Spalte zwei Pluszeichen (++) ein. Trifft sie zu, dann machen Sie nur ein Pluszeichen (+). Trifft dagegen die zweite Eigenschaft, d. h. nicht patriotisch, sehr zu, dann schreiben Sie in den Kasten zwei Minuszeichen (- -), trifft sie zu, dann ein Minuszeichen (-). Trifft Ihrer Meinung nach weder die erste noch die zweite Eigenschaft zu, dann tragen Sie einen Kreis (O) ein.	3	gesellig - nicht gesellig	
	4	selbstständig - unbeholfen	
	5	stur - nachgiebig	
	6	fröhlich -traurig	
	7	intelligent - stumpf	
	8	mutig - feige	
	9	sparsam - verschwenderisch	
	10	fleißig-faul	
	11	gepflegt - ungepflegt	
	12	gebildet - ungebildet	
	13	kultiviert - unkultiviert	
	14	religiös - laizistisch	
	15	reich - arm	
	16	offen - verschlossen	
	17	friedlich - aggressiv	
	18	tolerant - intolerant	
	19	kosmopolitisch - nationalist.	
	20	aufrichtig - falsch	
	21	abstinent - Trinker	

Dir ein? Welche Speisen fallen Dir ein?“ u. Ä. m. Die Ergebnisse könnten dann gesichtet werden, um sie nach erfolgtem Unterricht mit den neuen Kenntnissen zu konfrontieren und auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen.“ (Haubrich 2004, 5) Nehmen wir an, den Schülern fallen zu Polen Stichworte wie Wodka, geklaute Autos und Trainingsanzüge ein, wie sollte im Geographieunterricht der *Wahrheitsgehalt* dieser Assoziationen überprüft werden? Selbst wenn den Schülern die tatsächlichen Zahlen gestohlener Autos und die Menge getrunken Wodkas und gekaufter Trainingsanzüge vorgelegt würden, könnte bei der Un-

menge an historischen, geographischen, sozialen und wirtschaftlichen Tatsachen wohl kaum entschieden werden, ob die gedanklichen Verknüpfungen der Schüler zum Anfang der Unterrichtsreihe einem objektiven und wahren Polenbild entsprochen haben. Ein ähnliches Problem ergibt sich, wenn das nationale Fremdbild der Schüler anhand von Eigenschaftslisten zu einzelnen Nationalitäten erhoben wird, wie in vielen Vorschlägen zu finden ist (vgl. Mentz 2004, Hemmer 2004, Kühne 2004, Treier 2004, Haubrich 2004).

Wie soll das *richtige* Bild der Polen im Geographieunterricht vermittelt werden, wenn die Schüler z. B. angekreuzt haben, dass sie die Polen für sehr sympathisch, etwas patriotisch und für feige halten? (vgl. Kühne 2004). Da es bisher nicht überzeugend gelungen ist, die Existenz von Volkscharakteren wissenschaftlich zu belegen, wird auch ein Geographieunterricht, der das *richtige* Bild der Bevölkerung eines anderen Landes vermitteln will, nur neue Klischees verbreiten.

In „geographie heute“ (223/2004) findet sich u. a. der Vorschlag, das nationale Fremdbild der Schüler ihrem „Selbstbild“ d.h. ihrem Bild von den Deutschen, welches ebenfalls durch Eigenschaftslisten ermittelt wurde, gegenüber zu stellen (vgl. Haubrich 2004, Mentz 2004, Kühne 2004, Meyer 2004). Nehmen wir also an, die Schüler haben als „Selbstbild“ angegeben, dass sie die Deutschen für sehr sympathisch, für gar nicht patriotisch und für sehr mutig halten. Die Gegenüberstellung der auf diese Weise ermittelten Bilder von den Deutschen und den Polen kann vielleicht die Existenz von nationalen Stereotypen deutlich werden lassen, sie kann allerdings nicht zur Beantwortung der Frage beitragen, wie groß der *Realitätsgehalt* der Bilder ist.

Da sich Geographielehrer nicht anmaßen können, das „objektive“ Bild anderer Völker zu kennen, wird der Vorschlag unterbreitet, das Selbst- und Fremdbild der deutschen Schüler, gemeint ist ihr Bild von den Deutschen und von z. B. den Polen, dem Selbst- und Fremdbild der Bevölkerung eines anderen Landes also z. B. das Bild der Polen von sich selbst und von den Deutschen gegenüber zu stellen. Auch dieser Versuch zur Ermittlung des Realitätsgehalts der Bilder erscheint wenig fruchtbar, da natürlich auch z. B. die Polen kein objektives Bild ihres Landes oder ihres „Charakters“ zeichnen können (vgl. Kühne 2004 und Mentz 2004). Das Gleiche gilt für die Kontrastierung der „Fremdbilder“ der deutschen Schüler mit den „Selbstbildern“ anderer Völker anhand von Karikaturen, Zeitungsausschnitten, Gesprächen mit Schülern aus dem betreffenden Land oder Skulpturen (vgl. Hemmer 2004, Meyer 2004, Treier 2004 und Böhn 2004).

Diese Beispiele haben gezeigt, dass sich die Geographielehrer in dem Dilemma befinden, einerseits im Sinne der Förderung von interkultureller Toleranz „falsche“ Bilder anderer Nationalitäten bei ihren Schülern abbauen zu wollen, es ihnen aber andererseits unmöglich ist, den Charakter eines Landes und seiner Bevölkerung zu definieren und damit die „Falschheit“ der Schüleräußerungen zu entlarven.

Nationalcharaktere = Nationalkulturen?

Hinter dem Anspruch den Schülern die richtigen, d.h. vorurteilsfreien Nationalcharaktere zu vermitteln, scheint die Vorstellung zu stehen, dass diese Ausdruck von Nationalkulturen seien. Diese werden in der interkulturellen Forschung in der Regel als ein für die Bewohner eines Landes relevantes Regelwerk von Normen und akzeptierten Verhaltensweisen verstanden, das als Orientierungssystem individuelles Handeln steuert. „Sie (die Kultur) enthält die erlernten, sozial angeeigneten Traditionen und Lebensformen der Mitglieder dieser Gruppe einschließlich ihrer Denk-, Empfindungs- und Handlungsweisen. Sie umfasst die Weltbilder, Zeichensysteme, Regeln, Normen und Werte, Fertigkeiten und Techniken.“ (Rohwer, 1996, 6)¹ Entsprechend dieser Vorstellung von Nationalkulturen versucht Böhn durch eine Gegenüberstellung von traditionellen Werten in China, die dem Chinesischen Selbstbild gleichgesetzt werden, und modernen Werten in Deutschland, die dem deutschen Selbstbild entsprächen, die Bedeutung von kulturellen Werten bei internationalen Geschäftsbeziehungen aufzuzeigen. So wird z. B. der angeblich typisch chinesischen Betonung von Gemeinsamkeiten („Wir sind gestern bei unseren Verhandlungen sehr gut vorangekommen. Wir sind sicher, dass wir zu seinem sehr guten Ergebnis kommen werden.“) die typisch deutsche Betonung von Unterschieden („Wir sind gestern gut vorangekommen. Doch folgende Punkte sind noch zu klären, da bestehen noch Differenzen.“) gegenüber gestellt (Böhn 2004, 39). Die gegenseitige Unkenntnis von kulturellen Werten führt in einem von Böhn (2004, 39) dargestellten Fall zu Verlusten einer deutschen Bau-firma in China:

Fremdbild und Selbstbild im Geschäftsleben - ein Beispiel

Der Fall

Für ein Bauvorhaben in China im Wert von über 10 Mio. US-\$ bewarb sich auch eine Arbeitsgemeinschaft deutscher Firmen. Bei den Verhandlungen stellte die chinesische Seite einen ihrer Mitarbeiter als Dolmetscher. Er hatte in Deutschland Bauingenieurwesen studiert, sprach perfekt Deutsch und kannte alle Fachausdrücke. Die Verhandlungen kamen rasch zum Abschluss. Bald nach Baubeginn erkannte die deutsche Seite, dass die chinesischen Partner wichtige Details als nicht verhandelt ansahen. Es kam zu Auseinandersetzungen, wobei die deutschen Firmen eine Kürzung ihres Etats um 20 % hinnehmen mussten, so dass die Baubeteiligung zu finanziellen Verlusten führte.

Die deutsche Sicht

Die chinesische Seite hat nach Vertragsabschluss neue Forderungen gestellt. Davon war vorher nie die Rede. Die Chinesen handeln entgegen den Verträgen. Hätte man mit dem Bau nicht schon begonnen, hätte man das Geschäft so nicht gemacht.

Die chinesische Sicht

Die deutsche Seite hat mit dem Bau bereits begonnen, obwohl noch gar nicht alles geklärt war. Dann haben sie sich furchtbar aufgeregt. Wir Chinesen konnten eine beträchtliche Reduktion der Kosten erreichen.

Die Interpretation

Ein wesentliches Element sozialer Bindungen in China ist das Harmonieprinzip. Bei den Vertragsverhandlungen versuchte der eingesetzte Dolmetscher, dies zu verwirklichen, indem er Verhandlungspunkte, die er als zu kritisch empfand, nicht korrekt übersetzte, sie ausklammerte oder sie gar als gelöst bezeichnete.

Die Lösung: das Fremdbild dem Selbstbild anpassen

Bei Geschäften in China ist es oft üblich, erst einen grundlegenden Vertrag in Form einer unterschriebenen Absichtserklärung zu vereinbaren. Während der Zusammenarbeit werden dann noch offene Punkte geklärt. Außerdem muss der Dolmetscher genau eingewiesen werden, er muss auch die deutsche Sicht kennen - das heißt, er muss nicht nur sprachlicher, sondern auch kultureller Dolmetscher sein.

Quelle: Albrecht, H.: Deutsche Expatriates in China. In: Böhn, D. u. a.: Deutsche Unternehmen in China. Wiesbaden 2003; leicht gekürzt

Nationalität, gleichgesetzt mit kulturellen Werten wird in diesem Beispiel als wichtigster Erklärungsfaktor für Handlungsweisen, hier Verhandlungsstrategien, deutscher und chinesischer Geschäftsleute dargestellt. Die in diesem Beispiel implizierte nationalkulturelle Prägung der Beteiligten erscheint vor dem Hintergrund der in jedem Land vertretenen „Subkulturen“, dem Kulturwandel und vor allem der Internationalisierung vieler Lebensbereiche als fragwürdig. Im Gegensatz zur Vorstellung verschiedener monokultureller Nationalstaaten, findet sich in der sozialwissenschaftlichen Literatur zunehmend die Überzeugung, dass wir uns in einem Globalisierungsprozess oder sogar in einer „Weltgesellschaft“ befinden (vgl. Stichweh, 2000). Dies bedeutet, dass sich viele Möglichkeiten und Barrieren, in deren Grenzen menschliches Handeln stattfindet, heute immer weniger als typisch für den jeweiligen Nationalstaat beschreiben lassen. Entsprechend der in den Sozialwissenschaften verbreiteten Vorstellung orientieren Menschen ihr Handeln an den von ihnen wahrgenommenen globalen Möglichkeiten und Barrieren. Damit entsprechen sie einer globalen Kultur und erschaffen diese zugleich. Dies ist besonders im Bereich der wirtschaftlichen Kooperationen der Fall. Die Abwägung zwischen lokalen Bindungen und globalen Handlungsanforderungen und –möglichkeiten führt nach Beck (1986, 1994) dazu, dass der Mensch sich neuen Lebensrisiken und Entfaltungsmöglichkeiten gegenüberstellt. „(...) das Individuum der Moderne wird auf vielen Ebenen mit der Aufforderung konfrontiert: du darfst und du kannst, ja du sollst und du musst eine eigenständige Existenz führen jenseits der alten Bindungen von Familie und Sippe, Religion, Herkunft und Stand (...).“ (Beck 1994, 25)

Globalisierung bedeutet bezogen auf das Beispiel der deutsch-chinesischen Geschäftsverhandlungen, dass sowohl den deutschen als auch den chinesischen Verhandlungspartnern ähnliche und global verbreitete Handlungsalternativen zur Verfügung stehen zwischen denen sie individuell und je nach Situation entscheiden müssen. Unabhängig von ihrer Nationalität werden sie sich in der Verhandlung z. B. für die Betonung von Meinungs-

differenzen oder aber Übereinstimmungen mit den Verhandlungspartnern entscheiden, je nachdem welche Handlung ihnen als die erfolgversprechendste im Sinne eines für sie günstigen Geschäftsabschlusses erscheint. Hierbei können natürlich gegenseitige Vorstellungen von kulturellen Unterschieden und die dem Verhandlungspartner zugeschriebenen Vorstellungen von eigenen kulturellen Prägungen handlungsrelevant werden. Sie müssen es aber nicht. Demnach erscheint es zu einfach, Spannungen und Konflikte zwischen Personen unterschiedlicher Nationalität stets auf ihre unterschiedliche kulturelle Prägung bzw. auf ihre Unkenntnis bezüglich der fremden Kulturen zurück zu führen. So ließen sich die Probleme der deutschen Baufirma in China auch anders als durch kulturelle Differenzen erklären z. B. durch wirtschaftliche Fehlkalkulation, fehlende sprachliche Kompetenzen des Dolmetschers, größeres Verhandlungsgeschick der Chinesen usw.

Nationale „Kulturen“ als dauerhafte Charakteristika eingrenzbarer Populationen zu definieren und ihnen Handlungsrelevanz zuzuweisen, scheint zunehmend unmöglich zu werden. Zudem kann Versuchen einer Definition von natürlichen, kulturellen Gemeinschaften, organisiert in Nationalstaaten, der Vorwurf gemacht werden, einem kulturellen Rassismus eine neue Begründungsbasis zu verschaffen, da hier Ethnizität = Kultur als „natürliches“ Unterscheidungsmerkmal an die Stelle der nicht mehr legitimen Berufung auf Rasse = Natur tritt (vgl. Bommers/Scheer 1991, 301). Demnach besteht die Gefahr, in einem Geographieunterricht, der zur Völkerverständigung und Friedenserziehung beitragen will neue vermeintlich wertfreie nationale Stereotypen zu erzeugen und vor allem das Bewusstsein für national-kulturelle Differenzen und damit der Andersartigkeit von Personen anderer Nationalität bei den Schülern zu festigen. Damit wird der Kontakt mit Ausländern in den Augen der Schüler womöglich zu einem problematischen und schwierigen Unterfangen, da sie ja von kulturell bedingten Missverständnissen und „kulturellen Konflikten“ ausgehen müssen. Treten tatsächliche Konflikte mit Personen aus anderen Ländern auf, könnten sie pauschal mit kultureller Andersartigkeit erklärt und damit für prinzipiell unlösbar gehalten werden. Würden nach erfolgtem Geographieunterricht Situationsanalysen der Art: „Ist ja klar, dass wir Probleme mit denen haben, es sind ja Russen“ stattfinden, würde das Gegenteil von dem erreicht, was man im Rahmen der interkulturellen Erziehung beabsichtigt hatte.

Aus den genannten Gründen sollten im Geographieunterricht nationale Selbst- und Fremdbilder der Schüler nicht mehr als richtige oder falsche Abbilder der Realität thematisiert werden, die im Kern auf tatsächlichen kulturellen Unterschieden beruhen. „Man könnte aber daran denken, den Begriff [Kultur]² aus dem Operationsbereich der Beobachtung erster Ordnung in den Operationsbereich zweiter Ordnung zu verlagern. Dann ginge es nicht mehr um die Einteilung der Gegenstandswelt, sondern um das Beobachten von Beobachtern und um eine bestimmte Form für die Frage, wie Beobachter Beobachter beobachten“ (Luhmann 1999, 32). Die Forderung, die Luhmann hier an die interkulturelle Forschung stellt, bedeutet übertragen auf den Geographieunterricht, dass den Schülern nicht der objektive kulturelle Wahrheitsgehalt nationaler Selbst- und Fremdbilder vermit-

telt werden soll, sondern nationale Bilder als den Schülern bekannte Beschreibungs- und Beobachtungsweisen behandelt werden müssen, die in bestimmten Situationen aus individuellen und sozialen Motiven eingesetzt werden.

Vorurteile und Stereotypen als interkulturelle Kontakthemmnisse?

In den Unterrichtsvorschlägen zur Thematisierung von nationalen Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht wie sie in „geographie heute“ (223/2004) veröffentlicht wurden, wird, wie schon angesprochen, die Korrektur von Stereotypen und Vorurteilen der Schüler als didaktisches Ziel angegeben, das durch die Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht erreicht werden soll.

Als Gründe für diese Zielsetzung lässt sich aus den Artikeln herauslesen, dass angenommen wird, Vorurteile und nationale Stereotypen führten zu Diskriminierungen von Ausländern und im schlimmsten Fall zu fremdenfeindlichen Übergriffen (Haubrich 2004, 4). Da dieses Verhalten wohl kaum bei sehr positiven nationalen Stereotypen und positiven Vorurteilen zu erwarten ist, kann daraus geschlossen werden, dass im Geographieunterricht vor allem die negativen Stereotypen und negativen Vorurteile der Schüler offen gelegt und korrigiert werden sollen. Was es im Geographieunterricht zu berichtigen gilt, sind demnach nicht nur die „falschen“ Inhalte der nationalen Bilder, sondern vor allem ihre negativen *Wertungen*. Dementsprechend stehen am Ende einiger Unterrichtsvorschläge zur Behandlung von nationalen Stereotypen im Geographieunterricht Reflexionen der Schüler über Maßnahmen zur Verbesserung der als zu negativ eingeschätzten Fremdbilder (vgl. Meyer 2004 und Treier 2004) oder es wird sogar vorgeschlagen, die Schüler eine „Imagekampagne“ für das „fremde“ Land und seine Bevölkerung planen und durchführen zu lassen (vgl. Mentz 2004).

Negative Vorurteile und negative nationale Stereotypen, also *Einstellungen* der Schüler zu anderen Ländern und Völkern sollen korrigiert werden, da angenommen wird, dass sie die *Handlungen* der Schüler in interkulturellen Kontakt- und Konfliktsituationen negativ beeinflussen. Warum wird den nationalen Stereotypen so eine große Bedeutung für individuelle Handlungen zugeschrieben?

Antworten geben Untersuchungen in der Sozialpsychologie und Soziologie. Hier werden „Bilder“, „Stereotypen“ und „Vorurteile“ als vereinfachte Repräsentationen der sozialen Umwelt und als kognitive Schemata definiert, die Informationen zur Umweltbewältigung liefern (vgl. u. a. Auernheimer 1995 und Stroebe 1992). Da es Menschen nicht möglich ist, ihre soziale Umwelt in ihrer Komplexität vollständig zu erfassen, vereinfachen sie diese durch selektive Wahrnehmungen, um ihre individuelle Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. „Diese Reduktion hat (...) durchaus ihren Sinn und Zweck, nämlich darin, die Gesamtheit der Umwelteinflüsse auf ein erträgliches Maß zu bringen, also eine Stereotypisierung aus ökonomischen Gründen.“ (Ibaidi 1993, 55) Während „Bilder“ relativ wirklichkeitsnahe Vorstellungen bezeichnen, sind mit Stereotypen und Vorurteilen Vorstel-

lungen im Sinne von „Voraus-Urteilen“ gemeint, die geringen Realitätsbezug haben (Gardenne 1987, 59). Vorurteile sind die affektiven und Stereotypen die kognitiven Elemente dieser Bilder. Neben dem Kennzeichen von Stereotypen und Vorurteilen, vereinfachte und unzureichende Abbilder der Realität zu sein, zeichnen sie sich noch durch große Resistenz aus. Sie werden auch bei gegensätzlichen Informationen nur sehr langsam verändert (Roth 1998, 23).

Historisch überlieferte Stereotypen, also die uns interessierenden Bilder von Personen anderer Nationalität, gehören zum kollektiven Wissensbestand der Völker. Der Einzelne hat sie sich im Prozess seiner Sozialisation und Enkulturation angeeignet. Die vorrangige soziale Funktion dieser nationalen Stereotypen ist es, die jeweilige eigene Gruppe von anderen abzugrenzen und zu stabilisieren. Stereotypen definieren aber nicht nur die „Fremden“, sondern dienen auch zur Festigung der eigenen Gruppe bzw. der Gruppenidentität (Roth 1998, 29). Aus diesem Grund ist die Stereotypierung der eigenen nationalen Gruppe (Autostereotyp) häufig positiver als die der fremdnationalen Gruppe (Heterostereotyp). „Für die Gruppe, in der sie existieren, schaffen diese Stereotypierungen Unterscheidungskriterien von anderen Gruppen. Durch Abgrenzung von der Außengruppe und Präzisierung der eigenen Merkmale wird Identifikation mit der eigenen Gruppe gefördert und ihre Identität mitteilbar.“ (Ibaidi 1993, 58)

In einer Untersuchung zu Deutschland- und Heimatbildern bei ausländischen Studierenden in Deutschland konnte bestätigt werden, dass Studenten aus dem gleichen Land häufig nationale Stereotypen einsetzen, um ihre Gruppenidentität zu stärken und sich von den Deutschen oder anderen ausländischen Gruppen abzugrenzen (vgl. Budke 2003). Aus diesem Grund war ihr Autostereotyp oder Selbstbild häufig positiver als ihr Heterostereotyp oder Fremdbild. So definierten sich z. B. einige Gruppen spanischer Studenten als besonders „warm“ und „offen“ im Gegensatz zu den Deutschen, die eher als „kalt“ und „distanziert“ angesehen wurden.

Nicht alle untersuchten Gruppen ausländischer Studierender setzten jedoch nationale Stereotypen zur Betonung von sozialen Ähnlichkeiten ein. Gruppenidentitäten wurden z. B. auch über gemeinsame Hobbys, politische Überzeugungen oder das gleiche Studienfach erzeugt (vgl. Budke 2003). Aus diesen Beobachtungen lässt sich ablesen, dass nationale Stereotypen wohl allgemein bekannt, aber nicht für alle Personen gleich bedeutsam sind. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Pott 2002, der die unterschiedliche Bedeutung von „Ethnizität“ bei türkischen Bildungsaufsteigern in Deutschland untersucht hat.

In der Geographiedidaktik wird in Anlehnung an Adorno häufig angenommen, stereotypisches Denken sei eine Eigenschaft „autoritärer“ Persönlichkeiten. „Ignoranz und Unbelehrbarkeit kennzeichnen Menschen mit Vorurteilen.“ (Haubrich 2004, 4) Entgegen dieser Annahme konnte beobachtet werden, dass fast alle ausländischen Studierenden nationale Stereotypen und Vorurteile gebrauchten. Da man hier nicht von nahezu ausschließlich autoritären Persönlichkeiten ausgehen kann, liegt der Schluss nahe, dass es nicht unterschiedliche Persönlichkeitstypen sind, die nationale Stereotypen und Vorurteile äußern oder aber

nicht, sondern dass sich die Akteure in ihrer jeweiligen Kommunikationssituation für oder gegen den Gebrauch der nationalen Stereotypen entscheiden (vgl. Budke 2003).

Demnach sind folgende Beobachtungen möglich: Eine Gruppe englischer Studierender distanziert sich durch den ihnen selbst zugeschriebenen Sinn für Humor und Höflichkeit von den Deutschen, die im Gegensatz als „humor-“ und „geschmacklos“ eingeschätzt und als „Krauts“ tituiert werden. Sie greifen auf ein altes Stereotyp der Engländer über die Deutschen zurück, welches 1803 von James Gillray visualisiert wurde (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: „Germans Eating SOUR-KROUT“ (Deutsche beim Sauerkrautessen). Radierung von James Gillray 1803.

Eine englische Studentin tritt hinzu, die sich gerade in einen Deutschen verliebt hat und die die generelle Gültigkeit des Bildes von den „Krauts“ anzweifelt. Nun wird die Ausgangstheorie erweitert. Die Gruppe einigt sich darauf, dass die Deutschen im ersten Kontakt sehr distanziert, unhöflich und humorlos sind aber je länger die Freundschaft wehrt und je weiter sich der Kontakt intensiviert immer offener, lockerer und lustiger werden. Mit diesem neuen Bild von den Deutschen können sowohl die wenigen Kontakte der Mitglieder der Ursprungsgruppe als auch die deutsch-englische Liebesbeziehung erklärt

werden. Ausländische Studenten aus anderen Ländern kommen hinzu und nun wird der zur Erzeugung von Gruppengefühl sinnlos gewordene Gegensatz zwischen „den Deutschen“ und „den Engländern“ fallengelassen und die gemeinsamen Charaktereigenschaften von ausländischen Studierenden wie „Vorurteilsfreiheit“ im Gegensatz zu den „sesshaften“ und engstirnigen Studierenden in Deutschland und in den Heimatländern erkannt.

Dieses Beispiel deutet an, dass die Akteure in den jeweiligen Handlungssituationen entscheiden ob sie nationale Stereotypen einsetzen oder nicht. Entscheidet man sich für Deutungen der sozialen Welt anhand von nationalen Stereotypen und Vorurteilen bestehen zahlreiche Möglichkeiten, widersprüchliche Beobachtungen mit dem Stereotyp zu vereinbaren. Häufig werden Personen der anderen Nationalität deren Eigenschaften nicht mit dem „Volkscharakter“ übereinstimmen als Ausnahmen von der Regel definiert. Ebenso können alle möglichen Differenzierungen der zu charakterisierenden Bevölkerung eingeführt werden. Dann sind z. B. die Studenten, die Kölner oder die Norddeutschen keine „typischen“ Deutschen (vgl. Budke 2003). Dies bedeutet auch, dass die häufig angenommene Unvereinbarkeit von negativen Bildern eines Landes und seiner Bevölkerung und Freundschaften zu einer Person aus dem betreffenden Land, in der Realität nicht richtig ist.

Nachdem sich also nationale Stereotypen als allen zur Verfügung stehende Deutungsmuster darstellen, deren Gebrauch sich nicht auf autoritäre Persönlichkeiten beschränkt, sondern allgemein verbreitet zu sein scheint, stellen sich folgende Frage: In welchen typischen *Situationen* werden nationale Stereotypen gebraucht? In welchen Situationen werden sie nicht eingesetzt? Aus welchen *Motiven* werden nationale Stereotypen und Vorurteile verbreitet? Welchen individuellen *Gebrauchswert* besitzen sie?

Wie in den Beispielen schon angedeutet, lässt sich durch die Kommunikation von nationalen Selbst- und Fremdbildern sehr leicht ein Gruppengefühl von Personen der gleichen Nationalität in multiethnischen Gesellschaften herstellen. Gruppenpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass Gruppenmitglieder die Gruppenidentität über die Betonung wahrgenommener Ähnlichkeiten aktiv herstellen (vgl. Tajfel 1982). Das Kriterium „Nationalität“ wird von Gruppen ausländischer Studierender in Deutschland u. a. aus dem Grund so häufig zur Kreation der Gruppenidentität herangezogen, da es ein offensichtliches, eindeutiges und allgemein anerkanntes Unterscheidungskriterium darstellt. Die Distanzierung von den Deutschen durch den Gebrauch von Heterostereotypen erscheint zudem als besonders einfach, da den Deutschen in den Herkunftsländern der Befragten vorwiegend geringe soziale Kompetenzen zugeschrieben werden.

Während in der Geographiedidaktik nationale Stereotypen vorwiegend als Auslöser und Ursache für unerwünschtes Verhalten gegenüber Ausländern gesehen werden, können sie in der Realität ebenso häufig als nachträgliche Begründung von Verhaltensweisen eingesetzt werden. So können ausländische Studierende z. B. ihre wenigen deutschen Kontakte sehr leicht durch ein negatives Bild von den Deutschen rechtfertigen (vgl. Budke 2003). Geringe Kontakte zu Deutschen konnten auf diese Weise ohne „Kosten“ für das Selbstbild der ausländischen Studierenden erklärt werden, da der „Kontaktmangel“ nicht durch ihr

fehlendes Interesse, ihre mangelnden Fähigkeiten Kontakte zu knüpfen oder durch ihre nicht ausreichende Initiative erklärt wird, sondern durch die von ihnen unbeeinflussbaren Charaktereigenschaften der Deutschen.

Gründe *gegen* die Entscheidung „Nationalität“ oder „Kultur“ zur Herstellung von Gruppenidentität zu instrumentalisieren, können bei ausländischen Studierenden bestehende Freundschaften zu Deutschen sein, von denen sich die Akteure nicht distanzieren wollen, ihr Selbstverständnis als vorurteilsfreie „Weltbürger“, also ihre fehlende Identifikation mit den nationalen „Selbstbildern“ oder die bewusste Ablehnung des Gebrauchs von nationalen Selbst- und Fremdbildern z. B. aufgrund von eigenen Diskriminierungserfahrungen.

Ebenso wie auf individueller Ebene kann man auch auf sozialer Ebene nach den Motiven für und gegen die Verbreitung von kulturellen Stereotypen fragen.

Bestehende Machtverhältnisse innerhalb eines Staates und der nach ethnisch-kulturellen Kriterien verteilte Zugang zu materiellen Ressourcen können z. B. sehr leicht im Rückgriff auf Stereotypen gerechtfertigt werden. Auch bei Machtergreifungen, Bürgerkriegen und internationalen Kriegen werden nationale Stereotypen häufig zur Erzeugung von Zusammengehörigkeitsgefühl und zur Legitimation des Handelns vor der eigenen Gruppe instrumentalisiert.

Gegen die Verbreitung der kulturellen Stereotypen spricht auf staatlicher Ebene u. a. die von allen Bürgern empfundene gerechte Machtverteilung oder ihre Legitimation durch andere Kriterien als die kulturell-ethnische Zugehörigkeit. In traditionellen Gesellschaften waren dies häufig Herkunft und Stand und sind in den heutigen westlichen Gesellschaften vorwiegend individuelle Leistungen und Fähigkeiten.

Zusammenfassung und Folgerungen für die Behandlung von nationalen Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht

Einen Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenserziehung zu leisten, ist sicherlich eine wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts. In diesem Zusammenhang wird in der Geographiedidaktik häufig vorgeschlagen, nationale Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht zu behandeln. Bei der Analyse der theoretischen Grundannahmen auf denen aktuelle Vorschläge zur didaktischen Umsetzung der interkulturellen Erziehung im Unterricht beruhen, ist offensichtlich geworden, dass nationale Selbst- und Fremdbilder, im Sinne von nationalen Stereotypen und Vorurteilen, größtenteils als Abbilder *tatsächlicher kultureller* Unterschiede verstanden werden. Es wird angenommen, die Schüler hätten falsche, ungenügenden Vorstellungen von anderen Ländern, nicht genug Wissen über die tatsächlichen kulturellen Unterschiede und würden aus diesem Grund das andere Land zu negativ bewerten. Als Ziel des Unterrichts wird folgerichtig die Vermittlung objektiver Bilder mit positiven Wertungen angegeben. Die didaktische Rechtfertigung für die Beschäftigung mit nationalen Stereotypen im Geographieunterricht besteht in der Annah-

me, dass falsche und zu negative Bilder von anderen Ländern und ihren Bevölkerungen zu negativem Verhalten z. B. zur Diskriminierung von Ausländern führe.

Problematisch scheint an dieser Ausgangsproblemanalyse zu sein, dass die nach der skizzierten Vorstellung für die Selbst- und Fremdbilder relevanten Kulturen nicht objektiv fassbar und beschreibbar sind. Zudem ist wissenschaftlich völlig ungeklärt, inwiefern sie individuelles Handeln in modernen Gesellschaften, die sich ständig durch Globalisierungsprozesse verändern, tatsächlich steuern. Die von den Verfassern der Unterrichtsvorschläge in „geographie heute“ (223/2004) angestrebte positive Korrektur der nationalen Stereotypen bei Schülern scheint nach den gemachten Ausführungen kaum möglich zu sein, da ja selbst ausländische Studierende, die in Deutschland studieren, hier Erfahrungen mit Deutschen sammeln und sich im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung sicher durch kulturelles Interesse und Offenheit auszeichnen, ihre nationalen Stereotypen über die Deutschen während des Aufenthalts nicht positiv verändern (vgl. Budke 2003). Den Schülern im Geographieunterricht nationale Stereotypen „austreiben“ zu wollen, scheint also ein aussichtsloses Unterfangen zu sein. Dies scheint allerdings nach den angestellten Überlegungen auch gar nicht notwendig zu sein, da sich herausgestellt hat, dass es die von der Geographiedidaktik häufig angenommene zwingende Verbindung zwischen negativen Einstellungen der Schüler bezüglich anderer Völker und ihrem daraus resultierenden intoleranten Verhalten ihnen gegenüber nicht zu geben scheint.

Selbst wenn in der Klasse sehr negative Fremdbilder erhoben werden, sagt dies nichts über ihren tatsächlichen Gebrauch aus. Demnach müssen auch negative Einstellungen nicht zu Diskriminierungen von Ausländern, Wahl von rechtsextremen Parteien usw. führen. Will man dies bekämpfen, muss man die Schülern für die Funktion der nationalen Bilder, deren situationsabhängigen Gebrauchswert sowie für die individuellen und gesellschaftlichen Motive, aus denen sie benutzt werden, sensibilisieren. Hierbei könnte bei den Alltagserfahrungen der Schüler im Bereich von Gruppenbildungen aufgrund von national-kulturellen Zuschreibungen angesetzt werden. Die Schüler sollten erkennen, dass es sich bei nationalen Stereotypen um eine unter anderen möglichen zu wählenden Beobachtungsweisen handelt. Ein situationsabhängiges, handlungsorientiertes Verständnis von nationalen Selbst- und Fremdbildern ist jedoch in den Vorschlägen zu ihrer Behandlung im Geographieunterricht bisher kaum zu finden. Anstatt zu fragen „Wie können wir negative nationale Stereotypen bei den Schülern auflösen bzw. verbessern?“ und zur Erreichung dieses Ziels Imagekampagnen für die behandelten Länder im Sinne von Mentz (2004) durchzuführen, sollte man vielmehr fragen „Wie erreichen wir es, dass unsere Schüler ihnen bekannte negative nationale Stereotypen und Vorurteile nicht zur Diskriminierung und Ausgrenzung von Ausländern einsetzen?“

Anmerkungen

- 1 Zur ausführlichen Kritik an diesem zu umfassenden Kulturbegriff vgl. Budke 2003, S. 72-74.
- 2 Einfügung von der Autorin.

Literatur

- Auernheimer, Georg (Hg.) 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1990: Fachlehrplan für Erdkunde. Gymnasium. Zu finden unter: www.isb.bayern.de/bf/isbl/lps/gym/index.html letzter Zugriff
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich, Elisabeth Beck-Gernsheim 1994: Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main.
- Böhn, Dieter 2004: „China, die kommende Weltmacht“. China im Selbst- und Fremdbild. In: *geographie heute* 223. S. 35-39.
- Bommes, Michael, Albert Scheer 1991: Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdeithnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. In: *Prokla*. Bd. 85. S. 291-316.
- Budke, Alexandra 2003: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten. Göttingen. (= Osnabrücker Studien zur Geographie. Bd. 25).
- Gardenne, Volker, Klaus Moser 1987: Vorurteile und Wirklichkeit. Zur Analyse der traditionellen Vorurteilsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. Bd. 18. S. 59-61.
- Gillray, James 1803: Germans Eating SOUR-KROUT. Radierung. In Farbe zu finden unter: <http://users.ox.ac.uk/~scat1492/gillray.htm> letzter Zugriff
- Haubrich, Hartwig 2004: Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 223. S. 2-6.
- Hemmer, Michael 2004: Selbst- und Fremdbild USA. Kontinuität und Wandel. In: *geographie heute* 223. S. 17-21.
- Ibaidi, Said 1993: Soziales Verhalten in Gruppen: Zur Frage der sozialen Distanz und psychologischer Befindlichkeit ausländischer und deutscher Studenten in Deutschland. Mikrofiche. Berlin.
- Kroß, Eberhard, Johan van Westrhenen (Hg.) 1992: Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg.
- Kühne, Olaf 2004: Nationale Stereotype in Polen. Belasten Vorurteile die deutsch-polnischen Beziehungen? In: *geographie heute* 223. S. 22-26.
- Luhmann, Nicklas 1999: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt am Main.
- Mentz, Olivier 2004: Les Allemands...! Die Franzosen...! Fremd- und Selbstbilder in

- deutsch-französischen Schülerbegegnungen. In: *geographie heute* 223. S. 7-11.
- Meyer, Christiane 2004: „Very British!“ Selbstbilder und Fremdbilder in deutsch-britischen Beziehungen. In: *geographie heute* 223. S. 27-31.
- Pott, Andreas 2002: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
- Rohwer, Gertrude 1996: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 141. S. 4-9.
- Roth, Klaus 1998: „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Vyslonzil, Elisabeth (Hg.): *Das Bild vom Anderen: Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main. S. 21-45.
- Schultz, Hans-Dietrich 1999: Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Helmuth Köck (Hg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft*. Nürnberg (= *Geographiedidaktische Forschungen*. Bd. 32).
- Stichweh, Rudolf 2000: *Die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Stroebe, Wolfgang, Miles Hewstone, Jean-Paul Codol, Geoffrey Stephenson (Hg.) 1992: *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin.
- Tajfel, Henri 1982: *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern.
- Treier, Raymond 2004: Mental Maps zu Europa. Einstellungen erfassen und darstellen. In: *geographie heute* 223. S. 32-34.
- Wagner, J. 1957: Der geographische Unterricht nach dem Zweiten Weltkrieg mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. *Lebendige Schule* 12.
- Werber, Niels 2004: Von der Bagatellisierung des Raums. „Neue Medien“ als „raumüberwindende Mächte“. In: Alexandra Budke, Detlef Kanwischer, Andreas Pott (Hg.) 2004: *Internetgeographien. Beobachtungen zum Verhältnis von Internet, Raum und Gesellschaft*. Stuttgart (= *Erdkundliches Wissen*. Bd. 136).