



---

## **Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht**

**Encouragement of Cross-Curricular Competencies in Geography Education**

**Gabriele Schrüfer** ✉

### **Zitieren dieses Artikels:**

Schrüfer, G. (2009). Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 37(4), S. 153-177. doi 10.60511/zgd.v37i4.204

### **Quote this article:**

Schrüfer, G. (2009). Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 37(4), pp. 153-177. doi 10.60511/zgd.v37i4.204

## Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht

Gabriele Schrüfer

### *Encouragement of Cross-Cultural Competence in Geography Education*

*Over the past years the term intercultural learning was almost inflationary used by many fields. Both discussions in education which naturally influences geography education illustrate that the term is not well-defined. Besides, not only the intentions are determined partly different but also many curriculum and textbooks differ about the transfer. In newer literature cross-cultural competence is considered as the aim of intercultural learning, but nonetheless it is barely described how and with which steps this aim can be accomplished consistently. The developmental model of intercultural sensitivity, a model by BENNETT (1993) for developing cross-cultural competence, could be helpful for realizing this in geographic teaching. This paper introduces this model after an overview of the discussion in education and teaching geography and discusses possible consequences for geography education.?*

**Keywords:** standards, competences, skills, geography lessons

Die Literatur ist sich darüber einig, dass mit der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierung die Heterogenität unserer Gesellschaften unweigerlich weiter zunehmen wird. Der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Wertehaltungen sollte sich deshalb zum allgemeinen Bildungsziel einer jeden Persönlichkeitsentwicklung herausbilden. Interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen interagieren zu können, gehört zu den Schlüsselqualifikationen unserer Gesellschaft und bildet einen Erfolgsfaktor für das produktive Erleben kultureller Vielfalt.

Der fast ausnahmslos großen Bedeutung, die der Vermittlung interkultureller Kompetenz beigemessen wird, steht ein weitgehend diffuses Begriffsverständnis gegenüber. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die verschiedenen Disziplinen verschiedene Ziele auf der Grundlage verschiedener Paradigmen anstreben.

Eine kleinere qualitative Untersuchung bei bayerischen Gymnasiallehrern mit dem Fach Geographie hat gezeigt, dass der Begriff des interkulturellen Lernens von ihnen keineswegs eindeutig erklärt werden konnte. Für einige Lehrkräfte war dieser Begriff sogar neu. Die Definitionen und Zielsetzungen reichten von „Kulturen kennen lernen“, „Länder kennen lernen“, „Vergleich anderer Kulturen mit der eigenen“ bis hin zu „Vermittlung von Gemeinsamkeiten“, „Vermittlung von Unterschieden“, „Fächerübergreifender Unterricht“, „Schüleraustausch“ und „Vorurteile abbauen“ (die Reihenfolge spiegelt die Häufigkeit der Nennungen wider).

Die Folge dieser verschwommenen Begrifflichkeit ist eine breite Vielfalt von Unterrichtsgestaltungen in Abhängigkeit von Überzeugungen und Modellen der Lehrer. Des Weiteren ergibt sich daraus eine gewisse Beliebigkeit sowohl der Ziele als auch der Inhalte und Methoden eines interkulturellen Unterrichts. Diese Problematik wird

noch verstärkt durch unklare Angaben hinsichtlich der Definition, Ziele und Methoden interkulturellen Unterrichts in vielen Geographielehrplänen.

Im Folgenden soll zunächst die Diskussion in der Pädagogik, die selbstverständlich einen großen Einfluss auf die Fachdidaktik nimmt, beleuchtet werden. Darüber hinaus sollen ein Modell zur Entwicklung interkultureller Kompetenz vorgestellt und dessen mögliche Konsequenzen für den Geographieunterricht diskutiert werden.

### **Interkulturelles Lernen in der Pädagogik: Ziele und Konzepte**

Die Interkulturelle Pädagogik entwickelte sich Ende der 70er Jahre aus der Kritik an der Ausländerpädagogik mit dem hauptsächlichsten Ziel, dass die Schüler frei von Ressentiments und Feindlichkeit gegenüber fremden Gruppen sein sollen (WAGNER, DICK, CHRIST 2003). Um der Diskriminierung Fremder entgegenzutreten, sollten die Schüler vor allem Toleranz, Solidarität, Verständnis für Andere und Ambiguitätstoleranz erwerben. AUERNHEIMER (2007) bezeichnet diese Zielsetzungen zunächst als generelle Ziele sozialen Lernens. Von interkulturellem Lernen spricht man, vor allem in früheren Beiträgen, wenn das soziale Lernen auf interkulturelle Aspekte spezifiziert wird. Die Empathiefähigkeit wird beispielsweise auf die Situation von Angehörigen von Minderheiten bezogen, die Toleranz soll helfen, kulturelle Abweichungen dulden zu können. Im Mittelpunkt steht meist auch der Abbau von Vorurteilen. „Vorurteile sind falsche, einseitige, negative Urteile, an denen oft gegen bessere Einsicht aus Bequemlichkeit festgehalten wird“ (THOMAS 2006, S. 3). Sie beruhen meist auf unzureichenden Kenntnissen oder Erfahrungen und werden nicht in Frage gestellt. Das ethnische Vorurteil definiert ALLPORT als „... eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung grün-

det. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (ALLPORT 1971, S. 23). Vorurteile entstehen nicht erst als Resultat vorhandener Konflikte, sondern können auch schon bei minimalem Kontakt auftreten. Sie können auch bestehen bleiben, wenn Gruppenmitglieder sich näher kennen lernen (THOMAS 2006). Die Unterteilung in Eigengruppen und Fremdgruppen, mit einer deutlichen Abwertung der Fremdgruppe, dient der schnellen Orientierung in einer immer komplexer werdenden sozialen Umwelt und der Entwicklung eines Gefühls der sozialen Zugehörigkeit. TAJFEL (1982) bestätigt, dass vorurteilsbedingte Fremdgruppendifferenzierung nur dann abgeschwächt werden kann, wenn im Vergleichsprozess Kategorien gefunden werden, die nicht zur Erhöhung der eigenen Überlegenheit herangezogen werden. THOMAS erklärt dies an folgendem Beispiel: gemeinsame Probleme von Jugendlichen, z.B. Schwierigkeiten in der Schule, beim Umgang mit Eltern und Lehrern sowie Zeugnisdruck könnten dazu führen, dass die Kategorisierungen „wir“ und „die anderen“ (z.B. die Deutschen und die Franzosen) aufgelöst werden und in eine Überschneidungskategorie „Jugendliche mit Schulproblemen“ übergeht (THOMAS 2006, S. 11). Dies würde dafür sprechen, dass die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten ein wichtiger Bestandteil interkulturellen Lernens darstellt. Während grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass allein soziale Kompetenz auch in interkulturellen Situationen helfen würde, werden Fragen der kulturellen Differenz in diesem Konzept allenfalls indirekt zur Sprache gebracht (AUERNHEIMER 2007, S. 128). Auernheimer stellt fest, dass in der pädagogischen Alltagspraxis die Tendenz verbreitet ist, kulturelle Differenzen zu bestreiten, weil man befürchtet, die Thematisierung

von Unterschieden würde Fremdenfeindlichkeit begünstigen. Gleichheit und Anerkennung finden außerdem als Grundprinzipien bei der Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten im Zusammenhang mit Migranten breite Zustimmung.

Grundsätzlich ist die Bedeutung von Differenz ein wichtiger Faktor, der unterschiedliche Konzepte charakterisiert. Der Differenz-Gedanke ist für diejenigen Konzepte unwichtig, die zum einen auf die Förderung einer unspezifischen Sozialkompetenz und zum anderen auf das Bewusstmachen rassistischer Strukturen und Haltungen setzen. Diejenigen Konzepte, bei denen der Differenz-Gedanke im Mittelpunkt steht, lassen sich unterscheiden in solche, die den Schwerpunkt auf den Umgang mit kultureller oder ethnischer Differenz setzen, und solche, die Differenz als Vielfalt zum Lernziel machen. AUERNHEIMER (2007, S. 124) gibt zu bedenken, dass der Kulturdifferenz-Ansatz bei falschem Vorgehen, z.B. bei essentialistisch begründeter Sichtweise, bei der beispielsweise Personen, Vorgänge oder Dinge in eine als natürlich verstandene Kategorie gefasst werden, die dann qua Natur oder Wesen dieser Kategorie vermeintlich notwendigerweise über bestimmte Merkmale, Eigenschaften oder Verhaltensweisen verfügen, kulturelle Grenzziehungen verfestigen kann. Andererseits besitzt er aber auch das Potenzial, den Dialog über unterschiedliche Weltbilder und Wertorientierungen zu fördern. Während in den 1970er und 1980er Jahren die Interkulturelle Erziehung bzw. die antirassistische Erziehung noch das interkulturelle Verständnis und den Abbau von Vorurteilen als Hauptziel hatte, bezieht sich die interkulturelle Kommunikation seit den 1990er Jahren auf Anerkennung von Fremden und interkultureller Kompetenz. Hier fließen nun nicht mehr nur Modelle der Pädagogik ein, sondern Ansätze vieler Disziplinen (ROTH 2002). In der pädagogi-

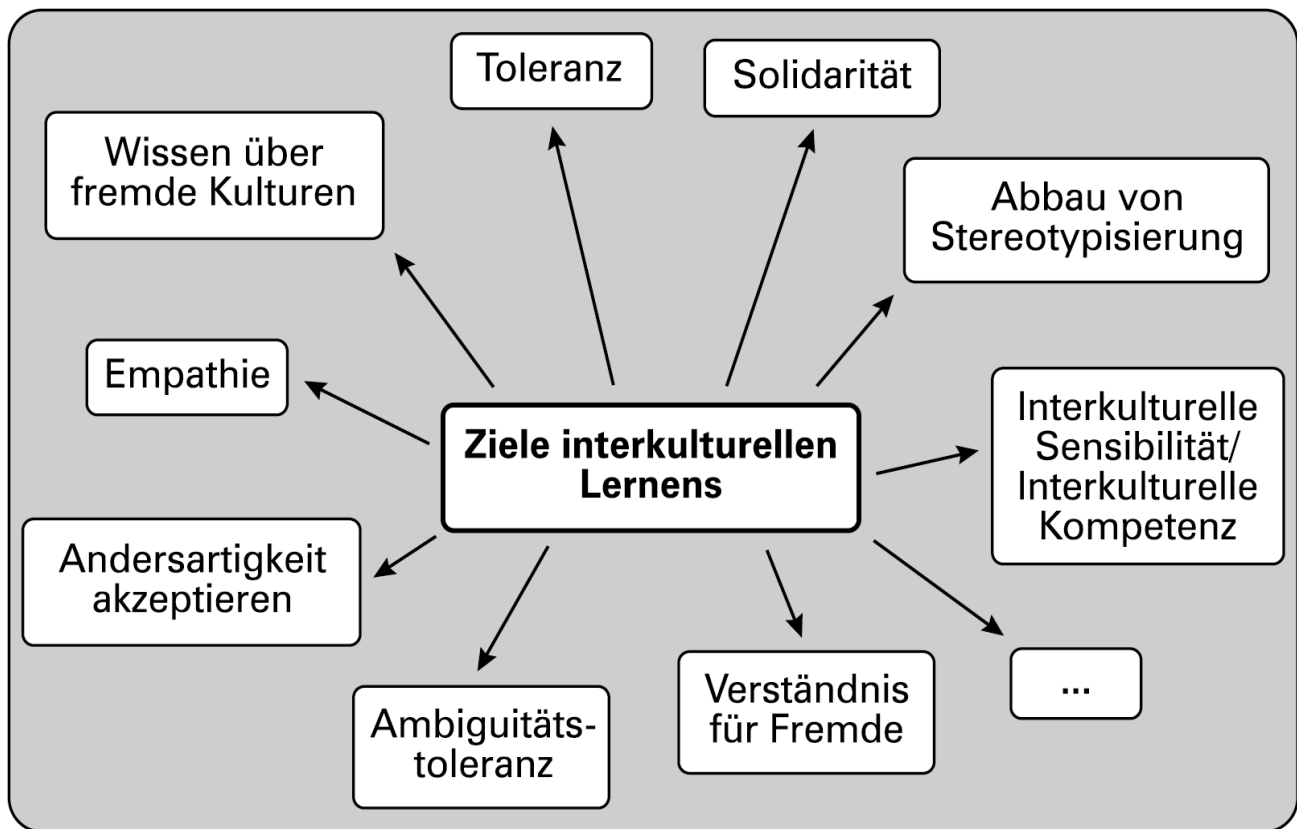
schen Literatur zielt interkulturelles Lernen nun auch darauf ab, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich interagieren und mit interkulturellen Situationen angemessen umgehen zu können. Diese Fähigkeit wird meist als interkulturelle Kompetenz bezeichnet (GROSCH, LEENEN 1998; NIEKE 2000; WAGNER, DICK, CHRIST 2003; SCHRÜFER 2004). Diese interkulturelle Kompetenz wird vor allem durch Differenzerfahrungen erreicht und setzt voraus, dass man sich des Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt bewusst ist (NIEKE 2000). AUERNHEIMER (2007, S. 133) betont, dass der Begriff des interkulturellen Lernens eigentlich die Unterstellung kultureller Differenzen impliziere. Viele neuere Konzepte (u.a. NIEKE 2000; BENNETT 1993) schenken kulturellen oder ethnischen Differenzen eine große Beachtung. Die Wahrnehmung des Anderen und vor allem die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung als sozialisationsbedingt zu verstehen, stehen im Mittelpunkt der meisten dieser Überlegungen.

Beide Zugänge zum Interkulturellen Lernen sind von großem gesellschaftlichem Interesse. Aus moralisch-ethnischen Gründen sind es vor allem die Vertreter von Menschenrechtsgruppen, die den Abbau von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit anstreben, aus ökonomischen Gründen wird die interkulturelle Kompetenz zum zentralen Thema, nicht zuletzt um Deutschland für hoch qualifizierte Einwanderer attraktiver zu gestalten.

Versucht man beide Zugänge zu verbinden und sie mit Stufenmodellen interkulturellen Lernens (BENNETT 1993, 2004; LEENEN, GROSCH 1998; NIEKE 2000) zu vergleichen, so wird deutlich, dass Ziele wie Toleranz, Solidarität, Empathie, Ambiguitätstoleranz usw. lediglich Zwischenziele auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz darstellen. All diese Zwischenziele scheinen jedoch in mehr oder weniger willkürli-

cher Reihenfolge erreicht zu werden, wobei das Wissen über fremde Kulturen meist als erste Stufe gesehen wird.

CHRIST (2003, S. 383). Das heißt, um interkulturelle Kompetenz zu erreichen, muss der Lernende zunächst auch die Fähigkeit



**Abb. 1: Diffuses Begriffsverständnis interkulturellen Lernens**

Menschen mit hoher Interkulturalität sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie weniger Ressentiments gegenüber Fremden haben bzw. die vielen Ziele interkulturellen Lernens verinnerlicht haben. Gleichzeitig sollten sie aber die notwendige Kompetenz für einen effektiven Umgang in interkulturellen Situationen aufweisen. Bislang ist weitgehend unklar, wie diese Merkmale, Vorurteilsfreiheit und interkulturelle Kompetenz bzw. die unterschiedlichen Ziele interkulturellen Lernens und interkulturelle Kompetenz miteinander verknüpft sind (WAGNER, DICK, CHRIST 2003, S. 383).

Vermutlich setzt die Entwicklung interkultureller Kompetenz wesentlich die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Kulturstandards voraus, so WAGNER, DICK,

entwickeln zu erkennen, dass die Grundannahmen der eigenen Gesellschaft und Kultur nicht so fest und unverrückbar sind, wie sie aus einer kulturellen Innenperspektive erscheinen (THOMAS 1996). Diese Fähigkeit könnte gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Toleranz, Empathiefähigkeit und Solidarität sein.

In vielen Bereichen interkulturellen Lernens zeichnet sich heute eine Übereinstimmung in den unterschiedlichen Konzepten ab. So besteht weitgehend Konsens, dass Kultur nicht essentialistisch und als statisches, homogenes, in sich geschlossenes System gesehen werden darf. Vielmehr wird in den meisten Konzepten der Konstruktcharakter hervorgehoben.

Auernheimer weist weiter darauf hin, dass man übereinstimmend die Festlegung der Schüler auf ethnische Zugehörigkeit

ablehnt. Hervorgehoben wird stattdessen die Vielfalt, innerhalb der sich jedes Individuum einordnen muss. Schließlich hat sich auch die Bedeutung der Selbstreflexion im Zusammenhang kulturgebundener Wahrnehmungsmuster in fast allen Konzepten durchgesetzt.

Eine weitere Unterscheidung der pädagogischen Konzepte kann hinsichtlich ihrer Lerndimensionen vorgenommen werden. Es gibt Konzepte, die vorwiegend kognitiv vorgehen und solche, die ganzheitlich orientiert sind.

### **Interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik: Definition, Ziele, Konzepte**

Die Geographiedidaktik lehnt sich hinsichtlich der Definitionen, Ziele und Konzepte sehr stark an die Pädagogik an. In der geographiedidaktischen Literatur wird interkulturelles Lernen zunächst, genauso wie beispielsweise Umwelterziehung, als Unterrichtsprinzip verstanden (ROTHER 1985; KROSS 1992). Dies bedeutet zunächst lediglich, dass sich interkulturelles Lernen nicht auf einen bestimmten Gegenstand beschränkt, sondern sich wie ein roter Faden durch möglichst alle Inhalte ziehen soll. Interkulturelles Lernen wird zum einen definiert als Lernen zwischen den Kulturen bzw. Lernen voneinander durch Einsichten in unterschiedliche Lebensformen mit dem Ziel eines friedlichen Zusammenlebens (SCHRÜFER 1999). Hauptsächlich geht es hier darum, Vorurteile und ethnozentrische Einstellungen abzubauen und Verständnis und Toleranz für andere Kulturen aufzubringen bzw. einen „behutsamen Umgang mit den fremden Völkern und Kulturen“ einzuüben (RINSCHÉDE 2007, S. 205). Auch KÖCK (2005) sieht als Ziele, fremde Kulturen kennen zu lernen, zu verstehen und zu tolerieren. Gegebenenfalls soll die andere Kultur als Bereicherung der eigenen Kultur erfahren werden (KÖCK 2005, S. 136). Vor allem KROSS (1992) und HAUBRICH (1988)

haben das interkulturelle Lernen durch die internationale Erziehung ergänzt. Das Ziel soll hier vor allem ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationen sein. Da man dabei allerdings von abgrenzbaren Nationen ausgeht, wird dieses Konzept mittlerweile weniger verfolgt.

Als unterrichtliche Hinweise zum interkulturellen Lernen werden eine möglichst objektive Darstellung des Fremden ohne ethnozentrische oder rassistische Aussagen und der Perspektivenwechsel gegeben. KROSS (1992, 2000) weist auf die Gefahren einer ungleichen Gewichtung zugunsten der Themen des Nahraums, vor allem wenn diese exklusiv in einem Alter behandelt werden, die aus sozialpsychologischer Sicht für die Übernahme von Einstellungen und Vorurteilen prägend ist. Als Lösung schlägt er für jede Jahrgangsstufe eine Vernetzung der Themen im Sinne globalen Lernens vor. Durch kulturelle Vergleiche soll es zu einer Analyse und Relativierung der eigenen Normen und Sozialsysteme kommen. Schließlich wird der neue Begriff der interkulturellen Kompetenz betont, der nach GROSCH, LEENEN (1998) als dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich interagieren zu können definiert werden kann. Sie wird gleichwohl als Ergebnis erfolgreichen interkulturellen Lernens gesehen.

Die zwei, auch in der pädagogischen Literatur ursprünglich unterschiedlich diskutierten Ansätze, die auf der einen Seite die Betonung der Gemeinsamkeiten (COBURN-STAEGE 1995), auf der anderen Seite das Hervorheben der Unterschiede (ROTHER 1995) in den Mittelpunkt stellen, fasst RINSCHÉDE (2007) in Anlehnung an SANDHAAS (1988) zusammen und schlägt vor, dass gleichzeitig ein Auffinden von Gemeinsamkeiten und Erkennen von Differenzen erfolgen sollte. Die Verwirklichung interkulturellen Lernens wird im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht sowie

in der Projektarbeit gesehen (u.a. ROHWER 1996; SCHULZ 1995; HÖLSCHER 1994). Eine ausführlichere Zusammenfassung der Konzepte und deren Entwicklung lassen sich bei MÖNTER, SCHIFFER-NASSERIE (2007, S. 151ff.) und BUDKE (2008, S. 9-29) nachlesen. BUDKE weist vor allem auf die Gefahr eines essentialistischen Kulturbegriffs im Bereich des interkulturellen Lernen hin (BUDKE 2008). Die Gliederung in Kulturerteile und somit die Zuweisung von Kulturen auf räumliche Verbreitungsgebiete könnten aus Angst vor Überfremdung der multikulturellen Gesellschaft entgegenwirken. Sie schlägt daher vor, Kultur und Raum konstruktivistisch zu fassen und dass „die Frage nach der politischen und sozialen Konstruktion von Räumen und Kulturen gestellt“ werden soll (BUDKE 2008, S. 24). Konkret könnte ihrer Meinung nach zum Beispiel untersucht werden, welche „Vorstellungen von kulturellen Differenzen, aus welchen Gründen, von wem und mit welchen Folgen erschaffen und benutzt werden“ (BUDKE 2008, S. 24).

Insgesamt wird in der geographiedidaktischen Diskussion deutlich, dass kein eindeutiges Konzept interkulturellen Lernens bzw. kein Modell interkulturellen Lernens für den Geographieunterricht verwendet wird, das gerade Lehrkräften eindeutige Hilfestellung geben könnte. Im Folgenden soll daher ein Modell interkulturellen Lernens vorgestellt werden, welches wichtige Impulse für den Geographieunterricht geben könnte.

### **Ein Modell zur Förderung interkultureller Sensibilität: Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)**

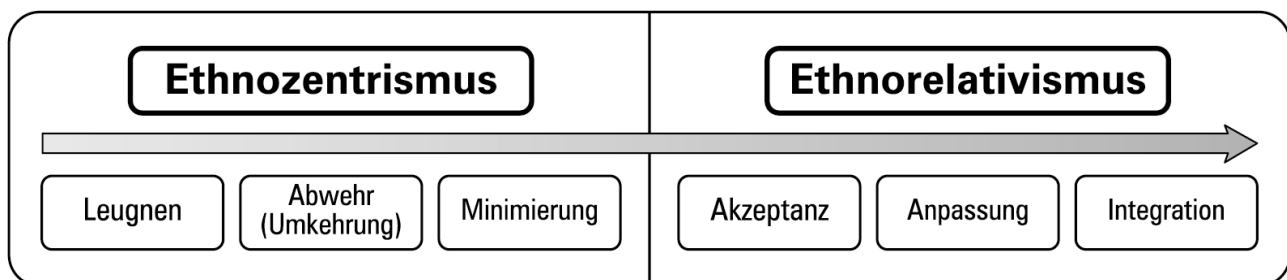
Eines der Modelle, das bisher am häufigsten auf einer psychometrischen, empirischen Basis untersucht worden ist, stellt das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von MILTON BENNETT dar (BENNETT 1993). Grundannahme dieses

und vieler anderer Modelle (z.B. GROSCHE, LEENEN 1998; NIEKE 2000) ist, dass sich interkulturelle Sensibilität wie viele andere menschliche Fähigkeiten (wie z.B. die Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils nach KOHLBERG) in verschiedenen Phasen entwickelt.

Das Modell wurde von MILTON BENNETT mittels einer Vorgehensweise entwickelt, die in der Tradition der *grounded theory* nach GLASER, STRAUSS (1967) steht. BENNETT beobachtete unterschiedliche Menschen über Monate und Jahre in interkulturellen Workshops, Klassen, Austauschprogrammen und Graduiertenprogrammen. Dabei stellte er fest, dass sich der Mensch interkultureller Kompetenz auf die immer gleiche Art und Weise aneignet. Mit Hilfe von Konzepten der kognitiven Psychologie und einer konstruktivistischen Orientierung hat BENNETT daraus sein theoretisches Modell entwickelt. Das Modell beruht auf der Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung immer komplexer werdender kognitiver Strukturen, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu erfahren. Diese Fähigkeit bezeichnet BENNETT als interkulturelle Sensibilität (HAMMER, BENNETT 2001). Um in anderen Kulturen erfolgreich zu sein, spielt neben dem Interesse an anderen Kulturen vor allem die Sensibilität, kulturelle Unterschiede wahr zu nehmen, und die Bereitschaft und Fähigkeit, sein Verhalten zu verändern, eine entscheidende Rolle (BHAWUK, BRISLIN 1992). Es reiche nicht aus, nur die Werte und gängigen Verhaltensmuster zu kennen, sondern man müsse sich des Einflusses der eigenen Kultur auf Denken und Handeln bewusst sein: „It is equally important for learners to understand the nature of culture and its influence in their own lives and to be aware of the characteristics of their own culture the value most and the strength of their personal attachment to them (PAIGE 1993, S. 5). BENNETT geht davon aus, dass interkulturelle Sensibilität mit dem Poten-

zial verknüpft ist, interkulturell kompetent handeln zu können. Interkulturelle Sensibilität wird als Voraussetzung interkultureller Kompetenz gesehen. Unter interkultureller Kompetenz wird wiederum die Fähigkeit verstanden, in interkulturellen Situationen effektiv kommunizieren und handeln zu können (LANDIS, BENNETT, BENNETT 2004). Wissen über andere Kulturen alleine reicht hierfür nicht aus. Der bewusste Gebrauch

Handelns als Grundlage sieht. Dies kann durchaus unwissentlich geschehen. Der Ethnorelativismus hingegen verweist darauf, dass man sich mit vielen unterschiedlichen Standards, Normen und Werten wohl fühlt und gleichzeitig die Fähigkeit besitzt, Verhalten und Urteilen einer Vielzahl von zwischenmenschlichen Einstellungen anpassen kann (BENNETT 1998, S. 26).



von Empathie ist hierbei der Schlüssel zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Empathie hilft uns, Erfahrungen zu verstehen, die für uns in unserer eigenen Kultur unpassend sind (BENNETT, CASTIGLIONI 2004, S. 260). Das Modell definiert Kultur als eine Gruppe mit einer Vielzahl gleicher Konstrukte (Verhalten, Werte, Normen, usw.). Deshalb ist dieses Modell nicht eingeschränkt auf rassische, nationale und ethnische Unterschiede. Vielmehr sind alle Formen von Unterschieden und Vielfältigkeiten zwischen Individuen in dieser Definition integriert (HOOK 2002).

BENNETTS Modell beschreibt die Entwicklung interkultureller Sensibilität eines Individuums in sechs Phasen. Drei der Phasen rechnet er einer ethnozentristischen Orientierung zu, drei einer ethnorelativistischen. Das Modell lässt nicht nur eine Weiterentwicklung der persönlichen interkulturellen Sensibilität zu, sondern auch einen Rückschritt in vorangehende Phasen, der beispielsweise durch einen Kulturschock ausgelöst werden kann.

Ethnozentrismus wird so definiert, dass man seine eigenen Normen, Bräuche usw. für die Beurteilung fremden bzw. anderen

### Abb. 2: Entwicklung interkultureller Sensibilität (nach BENNETT 1993)

Die erste Phase innerhalb des Ethnozentrismus nennt BENNETT (1993) *denial*. Die **Verleugnung** von Unterschieden sieht er als reinste Form des Ethnozentrismus. „Just as an egocentric person may attend little to the concerns of other people, so a purely ethnocentric person simply does not consider the existence of cultural difference“ (BENNETT 1993, S. 30). Das **Leugnen** kultureller Unterschiede kann auf Isolation zurückzuführen sein und somit auf Mangel an Erfahrung mit kulturellen Unterschieden. Mitglieder anderer Kulturen werden allenfalls undifferenziert als Fremde registriert. Fehlen Kategorien für kulturelle Unterschiede, wird nur das wahrgenommen, was einem bereits bekannt ist. BENNETT erklärt dies an einem Beispiel: „...Tokyo is just like home. ... there are a lots of cars, big buildings, and McDonald’s“ (BENNETT 1993, S. 31).

Das Leugnen kann aber auch daher rühren, dass Fremdes bewusst vermieden wird. Typische Aussagen bezüglich Fremdem in dieser Phase sind z.B. „Ich weiß es nicht und es interessiert mich auch nicht“ (über-



setzt nach BENNETT 2004, S. 2). Egal, ob Fremdes bewusst oder unbewusst vermieden wird, gleich ist, dass unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge in dieser Phase nicht wahrgenommen werden können.

Eine aktivere Form der Abwehr von Kulturunterschieden äußert sich in der zweiten Phase, der Phase der *defense*, der **Abwehr**. Unterschiede werden hier nicht mehr nur argwöhnisch begutachtet, sie werden vielmehr als Bedrohung des Eigenen gesehen. Dem entsprechend wird als psychologische Reaktion auf diese Bedrohung entweder die andere Kultur als minderwertig oder die eigene als höherwertig betrachtet (HAMMER, BENNETT 2001, S. 15). Man versucht dadurch, die eigene Identität und die eigenen Privilegien zu verteidigen, damit sich das eigene Weltbild nicht verändern muss. Reaktionen zeigen sich durch Diskriminierung oder Anfeindung der anderen bzw. im Überlegenheitsgefühl der eigenen Kultur, wobei die gebräuchlichste Strategie diejenige ist, der vermeintlichen Bedrohung durch Andersartigkeit mit negativer Beurteilung zu begegnen. Die Bedrohung zeigt sich auch durch Statements wie „Sie nehmen uns alle unsere Jobs weg“ (übersetzt nach BENNETT, BENNETT, 2004, S. 154). Allgemein zeigt sich, je größer der Unterschied ist, desto negativer ist die Beurteilung. Das Denken findet in Kategorien von Wir versus Ihr statt, begleitet wird dies durch offen gezeigte negative Stereotypisierung der anderen. Diese Verhaltensweisen müssen jedoch nicht immer so offensichtlich sein. In interkulturellen Klassen wurde beispielsweise beobachtet, dass feindselige Aussagen dadurch versteckt werden, dass man sich bemüht, von anderen Mitschülern darin bestätigt zu werden, dass eine bestimmte Gruppe lästig oder störend ist (BENNETT 1993, S. 35).

Generell wird diese Phase begleitet von der Bekehrung der „unterentwickelten“ Kulturen, um die eigenen Wertvorstellun-

gen, Normen und Verhaltensweisen nicht verändern zu müssen. Vielmehr sollen diese Kulturen die eigenen Wertvorstellungen übernehmen.

Eine interessante Variante dieser Phase ist die sog. *reversal*, **Umkehr**. Es findet nach wie vor eine Polarisierung in Wir und Ihr statt, allerdings umgekehrt, nämlich dass die Anderen als besser und überlegen betrachtet werden. Die ursprüngliche Kultur wird Zielscheibe einfacher Stereotypen, während die andere kulturelle Gruppe begeistert als die gute wahrgenommen wird. Typische Statements, die BENNETT dieser Phase zuordnet, sind z.B. „Meine Landsleute bringen mich in Verlegenheit, deshalb verbringe ich meine Zeit lieber mit den Menschen/Einheimischen des Gastlandes.“ Oder: „Ich wünschte ich könnte meine kulturelle Herkunft aufgeben und einer dieser Menschen sein.“ Oder: „Diese Menschen sind so kultiviert, nicht wie unsere oberflächlichen Mitmenschen zu Hause“ (übersetzt nach BENNETT, BENNETT 2000, S. 2).

Es wird versucht, die Werte der anderen Kultur unverändert zu übernehmen. Auf den ersten Blick erscheint dieses Verhalten interkulturell sensibler, aber im Grunde handelt es sich genauso um Ethnozentrismus. Das andere, in diesem Fall das Verhalten der eigenen Kultur wird abgelehnt, ohne zu reflektieren, welche Normen, Werte, Verhaltensregeln dahinter stecken.

Dieses Weltbild erklärt sich durch erste positive Kontakte mit Menschen anderer Kulturen oder mit Menschen, die als Befürworter einer anderen kulturellen Gruppe wahrgenommen werden. BENNETT (1993, S. 39) betont, dass diese Variante häufig bei Freiwilligen angetroffen wird, die längere Zeit beispielsweise in Peace-Corps oder als Umweltaktivisten im Ausland tätig waren. Auch Schüler oder Studenten, die an Austauschprogrammen über einen längeren Zeitraum teilgenommen haben, sind häufig in dieser Phase anzutreffen.

Auch in der nächsten ethnozentristischen Phase, der Phase der **Minimierung** (*minimization*) wird noch versucht, die Generalisierbarkeit und allgemein gültige Bedeutung der eigenen Weltanschauung aufrecht zu halten. Gleichzeitig wird diese Phase als Übergangphase zum Ethnorelativismus gesehen (BENNETT, BENNETT 2004).

Oberflächliche kultureller Unterschiede, wie z.B. Begrüßungsrituale werden wahrgenommen, während man dennoch daran festhält, dass alle Menschen gleich sind. Gemeinsame Grundwerte sind die Basis für die Kommunikation. Man verlässt sich darauf, dass die Kommunikation aufgrund des eigenen Wohlwollens erfolgreich ist. Ungewöhnliche Werte oder Gegebenheiten werden zunächst neutral wahrgenommen und in bekannte Kategorien eingeordnet. So zeichnet sich diese Phase auch durch Toleranz aus. Man sieht eine gemeinsame Menschlichkeit. Dass der Perspektivenwechsel, der dem Ethnorelativismus unterstellt wird, noch nicht vollzogen werden kann, zeigt sich dadurch, dass man davon ausgeht, dass die anderen die eigenen Werte besitzen und man deswegen auf seinen Werten beharrt. Als typische Aussagen gibt Bennett beispielsweise an: „Im Wesentlichen ist jeder wie wir.“ Oder: „Im tiefsten Inneren wollen wir alle das Gleiche“ (übersetzt nach BENNETT 2004, S. 155). Die eigene Kultur ist immer noch realer als die andere.

BENNETT und BENNETT sehen zwei Varianten dieser Minimierung kultureller Unterschiede: Die Ähnlichkeit kann zum einen an äußerlichen Parallelen festgemacht werden. In diesem Fall werden oberflächliche kulturelle Unterschiede, wie zum Beispiel unterschiedliche Essensgewohnheiten bemerkt, man hält aber daran fest, dass trotzdem alle gleich sind, da alle essen müssen („After all, we're all just human“) (BENNETT 2004, S. 155). Die Ähnlichkeit kann aber auch spirituell oder philosophisch begründet werden: „We are all God's children –

whether we know it or not“ (BENNETT, BENNETT 2004, S. 155). In diesem Fall spielen universelle Werte, die in den meisten Fällen durch die Religion begründet werden, die entscheidende Rolle.

Die folgenden drei Phasen des Modells werden dem **Ethnorelativismus** zugeordnet. Als Voraussetzung für den Ethnorelativismus unterstellt BENNETT, dass Kulturen immer nur im Vergleich mit anderen Kulturen verstanden werden können und dass spezielles Verhalten nur innerhalb eines kulturellen Kontextes verstanden werden kann (BENNETT 1993, S. 46). Es gibt nach diesem Verständnis kein absolut gültiges richtiges oder gutes Verhalten. „Cultural difference is neither good nor bad; it is just different, although some cultural behaviour may be more adaptive than others to particular environmental conditions“ (BENNETT 1993, S. 46). Die eigene Kultur wird nicht mehr als einzig wahre und richtige betrachtet.

Die erste Phase, die dem Ethnorelativismus zugeschrieben wird, ist die Phase der **Akzeptanz** (*acceptance*). In dieser Phase werden vor allem sichtbare kulturelle Differenzen erkannt und als eine notwendige und wünschenswerte Gegebenheit akzeptiert. Die eigene Kultur ist nur mehr eine möglich Konstruktion der Wirklichkeit unter vielen anderen. Man beginnt Phänomene innerhalb ihres kulturellen Zusammenhangs zu interpretieren. Unterschiedliche kulturelle Kategorien werden bewusst ausgebildet. Allerdings bleiben die Kulturdifferenzen weitestgehend unreflektiert. Dennoch ist es möglich, die eigene Kultur einer anderen vorzuziehen bzw. andere abzulehnen. Man befindet sich auf der Suche nach Wissen und Erfahrung über andere Kulturen und versucht, die eigenen Erfahrungen unter kulturellen Bedingungen zu reflektieren (BENNETT 1993, 2004).

Bennett erkennt zwei Arten der Entwicklung innerhalb dieser Phase: Zunächst werden kulturelle Verschiedenheiten hinsicht-

lich des Verhaltens erkannt, dann hinsichtlich der Werte (BENNETT 1993, S. 48). Unterschiede hinsichtlich des Verhaltens können sowohl nonverbal als auch verbal sein. Unterschiedliches nonverbales Verhalten kann sich ausdrücken in Gesten, im Kommunikationsverhalten, in der Proxemik usw. Begrüßungsrituale beispielsweise können hinsichtlich ihrer Art und Weise, der Länge, des Inhalts oder auch der Absicht voneinander abweichen. Der Lernende beginnt ab dieser Phase, abweichende Verhaltenweisen im kulturellen Kontext zu interpretieren. Auch auf der verbalen Ebene wird erkannt, dass zum Beispiel Wörter unterschiedlich verwendet werden und fremde Sprachen nicht nur unterschiedliche Codes sind, mit denen man genauso kommunizieren kann wie mit der eigenen Sprache.

Die zweite Form der Entwicklung innerhalb dieser Phase ist der Werterelativismus (BENNETT 1993, 2004), der generell grundlegend für interkulturelle Sensibilität ist. In diesem Entwicklungsstadium erkennt man zumindest, dass auch das eigene Weltbild ein kulturbedingtes Konstrukt darstellt. Auch diese Kulturdifferenzen bleiben noch weitgehend unreflektiert.

Kennzeichnend für diese Phase ist bei vielen Lernenden eine gewisse Unsicherheit, die Bennett mit folgendem typischen Zitat belegt: „Since I am aware that I have a culture, and that culture may give me privilege, I get nervous or feel guilty when I am with people from other groups, since I don't know how to behave” (BENNETT 2004, S. 2).

Eine bewusste Auseinandersetzung mit Kulturunterschieden findet in der darauf folgenden Phase, der Phase der **Anpassung** (*adaptation*) statt. Anpassung soll hier jedoch nicht heißen, dass man seine eigenen Werte, Einstellungen oder sein Verhalten aufgibt und sich den herrschenden Mustern angleicht. Vielmehr erweitert man die eigenen Perspektiven und Fähigkeiten dadurch, dass andere Möglichkeiten mit ein-

bezogen werden. Man akzeptiert lediglich, dass es andere Muster gibt. Das Wechseln zwischen unterschiedlichen kulturellen Bezugsrahmen erweitert das allgemeine Handlungsrepertoire und ermöglicht, das eigene Verhalten adäquat zu gestalten (BENNETT, CASTIGLIONI 2004). Kulturelle Grenzen werden durchgängig, die Erfahrungen, die man sammelt, sind verknüpft mit der kulturellen Selbstwahrnehmung, die hier eine entscheidende Rolle spielt. Denn nur durch Übung in kultureller Selbstwahrnehmung wird der Perspektivenwechsel ermöglicht (BENNETT, BENNETT 2004). Auf der affektiven Ebene werden kulturelle Angelegenheiten besonders deutlich wahrgenommen. Man legt großen Wert auf das Einüben interkultureller Kompetenz. Der Perspektivenwechsel wird bewusst eingesetzt, um sich über kulturelle Grenzen hinweg zu verständigen. Kulturell angemessenes Verhalten durch Anpassen der Handlungsregeln und -weisen basiert auf einem Gespür für alternative Sichtweisen. Diese Anpassung geschieht ohne große Anstrengung, während man gleichzeitig in der Lage ist, seine eigenen Werte zu behalten. Man ist weiterhin bestrebt, seine möglichen kulturellen Verhaltensmuster zu erweitern. BENNETT und BENNETT (2003) sehen als Voraussetzung für die Internalisierung mehrerer kultureller Orientierungssysteme Erfahrungen im intensiven Kontakt mit fremdkulturellen Personen. Dies gilt jedoch nicht im Umkehrschluss, nämlich dass Multikulturalität gleichzeitig für interkulturelle Sensibilität stehe (STADLER 1994).

Die Phase der Anpassung ist gekennzeichnet durch Empathie und Pluralismus. Die Empathie bezieht sich auf die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, während der Pluralismus die Verinnerlichung dessen ist, dass es mehr als eine Möglichkeit der Weltanschauung gibt. Es ist nun ohne bewusste Anstrengung möglich, sein Verhalten dementsprechend anzupassen.

Die dritte Phase des Ethnorelativismus, die **Integration**, nennt Bennett *integration of difference*. Dieser letzte Schritt hin zu einer voll ausgeprägten interkulturellen Sensibilität ist jedoch keine Frage mehr des Wissens oder des Könnens, sondern vielmehr eine Frage der Identität. Personen, die diese Phase erreicht haben, besitzen die Fähigkeit, mit vielen unterschiedlichen kulturellen Gruppen erfolgreich zu interagieren. Begriffe, die Weltansichten beschreiben, werden als Konstrukte wahrgenommen, die durch ein selbstreflektiertes Bewusstsein entstehen. Man betrachtet sich selbst als jemand, der sich in einem lebenslangen Lernprozess befindet. Da sich Personen in dieser Phase oft selbst keiner eigenen kulturellen Gruppe zugehörig fühlen, kann diese Stufe auch mit Überforderung und Dysfunktion einhergehen (BENNETT 1998). Sie sind bemüht, die vielfältigen und teilweise auch widersprüchlichen Facetten zu integrieren, um eine eigene Identität herauszubilden. Oftmals handelt es hierbei sich um Personen, die bikulturell oder multikulturell aufgewachsen sind und/oder leben. Die Existenz dieser Stufe ist jedoch in der Fachliteratur umstritten (GOLDBERG 1991). Es darf insgesamt nicht der Fehler gemacht werden, zu denken, es reiche aus, etwas über die unterschiedlichen Kulturen im Sinne der unterschiedlichen Nationen zu wissen, wie z.B. besondere kulturelle Gewohnheiten. Die Kultur darf nicht als etwas Homogenes gesehen werden, das für eine ganze Nation gilt. Vielmehr muss man sich der Vielfalt innerhalb unterschiedlicher Nationen bewusst sein.

HAMMER, BENNETT, WISEMAN (2003, S. 426) fassen das Modell folgendermaßen zusammen: „In general, the more ethnocentric orientations can be seen as ways of avoiding cultural difference, either by denying its existence, by raising defenses against it, or by minimizing its importance. The more ethnorelative worldviews are ways of

seeking cultural difference, either by accepting its importance, by adapting perspective to take it into account, or by integrating the whole concept into a definition of identity.”

### Kritik am Modell

Da vor allem die letzte Stufe (Integration), aber auch die vorletzte Stufe (Adaptation), in der Regel längere und intensivere Fremdkontakte voraussetzt, kritisiert AUERNHEIMER (2007, S. 125), dass diese beiden Stufen für einen Großteil des Bildungsbereichs irrelevant seien. Gleichzeitig kreidet er an, dass der Stellenwert von Machtasymmetrien in dem Konzept nicht berücksichtigt sei. Kommunikationsstörungen würden sich nicht nur durch Kulturdifferenzen und als Folge mangelnder Sensibilisierung dieser Differenzen bedingen, sondern auch durch Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder. Gerade letztere würden oft eine Eskalation von Missverständnissen bedingen (AUERNHEIMER 2006a). GROSCH und LEENEN (1998) bezeichnen das Modell als „Idealmodell von Persönlichkeitsentwicklung“, dessen „idealisierte Endpunkt ... die Vision einer multikulturellen Persönlichkeit, die jede Herkunftskultur transzendiert und sich nur noch strikt als Individuum in Verhältnis zur Welt setzt“ (GROSCH, LEENEN 1998, S. 39). Sie fordern daher bescheidenere pädagogische Arrangements zur Förderung interkulturellen Lernens, die die Subjektposition der Lernenden respektieren.

Das Modell geht grundsätzlich von der Annahme eines Kulturrelativismus aus. Dieser ist in der Literatur nicht unumstritten. Befürworter des Universalismus gehen im Gegensatz dazu von allgemein gültigen Werten aus. Für sie „besitzt der Mensch von Natur aus unveräußerliche Rechte, die ihm aufgrund seiner Würde oder seiner moralischen Autonomie zukommen“ (POHL, 1999). Die Befürworter des Universalismus erheben beispielsweise die Allgemeine Er-

klärung der Menschenrechte als universell. Betrachtet man jedoch die Entwicklung der Menschenrechte, so stellt man fest, dass Grundgedanken ihren Ursprung vor allem in der Französischen Revolution hatten (BIELEFELDT 1998). Das zu dieser Zeit geäußerte Streben nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit wird zu einer prägenden Kraft für die Entwicklung der politischen Kultur in Europa. Es stellt sich daher die Frage, ob die Menschenrechte tatsächlich einen Anspruch auf universelle Gültigkeit besitzen oder doch eurozentristisch sind. Zudem gibt es regionale Übereinkünfte und Erklärungen, die sich inhaltlich erheblich unterscheiden, wie zum Beispiel die Afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker von 1981 oder die Islamische Menschenrechtserklärung der Außenminister der islamischen Konferenz von 1990 (BERG-SCHLOSSER, 1997). Die Existenz anderer unterschiedlicher Werte setzt entsprechend dem Modell nach BENNETT nicht voraus, dass alle anderen Werte akzeptiert werden sollen. Die Akzeptanz bezieht sich lediglich auf die Tatsache, dass es Unterschiede gibt.

Trotz dieser Kritik scheint das Modell Ansatzpunkte für die Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht bieten zu können, wie in der nachfolgenden Diskussion gezeigt werden soll.

### **Vorgaben der Bildungsstandards bzw. der Lehrpläne**

Die Kultusministerkonferenz forderte bereits 1996 in ihrer Empfehlung zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Es müsse viel mehr Wert auf die „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenzen“ gelegt werden (BENDER-SZYMANSKI 2000, S. 1).

In den meisten Lehrplänen stellt inzwischen interkulturelles Lernen gerade auch im Fach Geographie ein wichtiges Lehrziel

dar. Insgesamt lassen sich drei Gruppen von Lehrplänen erkennen. Die erste Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass dem interkulturellen Lernen eine relativ hohe Bedeutung beigemessen wird und der Begriff auch näher definiert wird. Als Beispiel stehen hier die Bildungspläne der Freien und Hansestadt Hamburg. Dem Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung wird ein gesondertes Kapitel gewidmet, in dem Ziele wie Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Sichtweisen, Entwicklung von Respekt und Akzeptanz, Gewaltfreier Umgang mit Differenz, „Entwicklung interkultureller Kompetenz und Auseinandersetzung mit Diskriminierung genauer beschrieben werden ([http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/GyO/AGG\\_GyO.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/GyO/AGG_GyO.pdf)).

Als typisches Beispiel für die zweite Gruppe könnten bayerische Lehrpläne stehen. Hier wird das interkulturelle Lernen zwar gefordert, aber der Weg dorthin wird nicht näher erläutert. So ist beispielsweise im Fachprofil Geographie des bayerischen Lehrplans für Gymnasium unter dem Stichwort interkulturelles Lernen folgendes zu finden: „Bei regionalen und landeskundlichen Themenfeldern sowie bei der Analyse von Kulturphänomenen lassen sich Verbindungen mit den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Religionslehre und Ethik, aber auch mit den modernen Fremdsprachen herstellen. Gemeinsam mit diesen Fächern fördert der Geographieunterricht das interkulturelle Lernen.“ (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26546>). Als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung tauchen Ziele auf, die man dem interkulturellen Lernen zuordnen kann: „Die Begegnung mit europäischen und außereuropäischen Ländern und Regionen ermöglicht ihnen einen Einblick in die kulturelle Vielfalt auf der Erde. Sie erwerben Verständnis für andere Völker mit ihren spezifischen Lebens- und Wirtschaftsweisen und finden so zu einem welt-

offenen Verhalten“ (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26546>). Als Beispiel für die dritte Gruppe und somit für einen Lehrplan, der auf interkulturelles Lernen noch weniger explizit eingeht, kann der Lehrplan für Geographie an Gymnasien des Landes Thüringen stehen. Dort wird der Begriff des interkulturellen Lernens nur zweimal erwähnt. Zwar wird interkulturelles Lernen in der siebten Jahrgangsstufe besondere Bedeutung beigemessen, es wird jedoch nur kurz als Erkennen der „Notwendigkeit des friedlichen Miteinanders von Kulturen“ definiert ([http://www.thillm.de/thillm/start\\_service.html](http://www.thillm.de/thillm/start_service.html)).

Grundsätzlich lässt sich feststellen: Wenn Interkulturelles Lernen überhaupt näher definiert ist, so sehen Geographielehrpläne Toleranz und Verständnis bzw. den Abbau von Vorurteilen als dessen Ziele. Wie bereits beschrieben, reicht dies nicht aus, um sich in einer globalisierten Welt in kulturellen Überschneidungssituationen angemessen orientieren und verhalten zu können, sprich interkulturelle Kompetenz zu besitzen. Für die Lehrkräfte finden sich zudem kaum Anhaltspunkte, wie diese Ziele erreicht werden können.

In den Bildungsstandards der Geographie wird unter den fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben auf das interkulturelle Lernen als besonders wichtiges Anliegen hingewiesen (DGFG, S. 7). Eine konkrete Ausgestaltung des interkulturellen Lernens wird nicht beschrieben. Folgende Kompetenzbereiche bzw. Standards könnten jedoch einen Hinweis auf interkulturelles Lernen geben:

*Kompetenzbereich Räumliche Orientierung:*  
O5 Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion („S15 anhand von kognitiven Karten/mental maps erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden ...“) (DGFG, S. 18).

Das Erreichen dieses Bildungsstan-

dards könnte die interkulturelle Kompetenz fördern, indem vor allem Ursachen unterschiedlicher Raumwahrnehmung thematisiert werden. Im Sinne des Konstruktivismus sollte den Schülern zunächst bewusst werden, welche Bedeutung eigene Erfahrungen, Bedürfnisse, Gefühle, auch Werte und Normen, die durch die Sozialisation erworben wurden, auf die Wahrnehmung haben. Wenn ihnen nun auch noch deutlich wird, dass diese Erfahrungen, Bedürfnisse, Werte, Normen unterschiedlich sein können und sich dadurch auch die Wahrnehmung unterscheiden kann, wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg des interkulturellen Lernens hin zur interkulturellen Kompetenz erreicht. Im Sinne des Modells nach BENNETT würden diesem Schritt jedoch einige andere Phasen vorangehen. Es wäre nur dann sinnvoll, wenn sich die Schüler bereits in der Phase der Minimierung befänden und kulturelle Unterschiede und deren Auswirkungen auf Wahrnehmung, Handeln und Beurteilung vermittelt werden sollen.

*Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung:*  
B4 Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten (DGFG, S. 26).

Grundsätzlich wird darauf hingewiesen, dass diese Kompetenz beinhaltet, „eine Situation aus der Sichtweise verschiedener Betroffener [zu] betrachten und so auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ein[z]u üben“ (DGFG, S. 24).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel stellt einen wichtigen Beitrag zur Erreichung interkultureller Kompetenz dar. Dieser Standard könnte daher als Indiz für interkulturelles Lernen dienen. Bevor ein interkultureller Perspektivenwechsel möglich ist, stehen laut Bennett zunächst andere Schritte an. Selbst wenn diese Phasen bereits durchschritten wären, wäre es hier

unabdingbar, den Schülern zu verdeutlichen, dass es keine weltumspannenden Werte und Normen gibt, anhand derer Sachverhalte und Prozesse bewertet werden können.

In den Bildungsstandards wird explizit darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bis zum mittleren Schulabschluss erst in Ansätzen entwickelt sein kann (DGFG, S. 24). Dies wird aus entwicklungspsychologischer Sicht bestätigt.

#### *Kompetenzbereich Handlung:*

H1 Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien (S3 Möglichkeiten, Vorurteile (z.B. gegenüber Angehörigen anderer Kulturen) aufzudecken und zu beeinflussen.)

H3 Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen („S9 sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen ...“) (DGFG, S. 28).

In diesem Standard wird explizit auf interkulturelle Verständigung eingegangen. Ziel dieser Verständigung ist ein friedliches Zusammenleben in der Welt. Dieses friedliche Zusammenleben kann dadurch erreicht werden, den Schülern Toleranz zu vermitteln, was nach BENNETT in der Phase der Minimierung bereits erreicht wäre.

### **Untersuchungen zum Stand der interkulturellen Kompetenz bei Schülern, Studierenden und Lehrkräften**

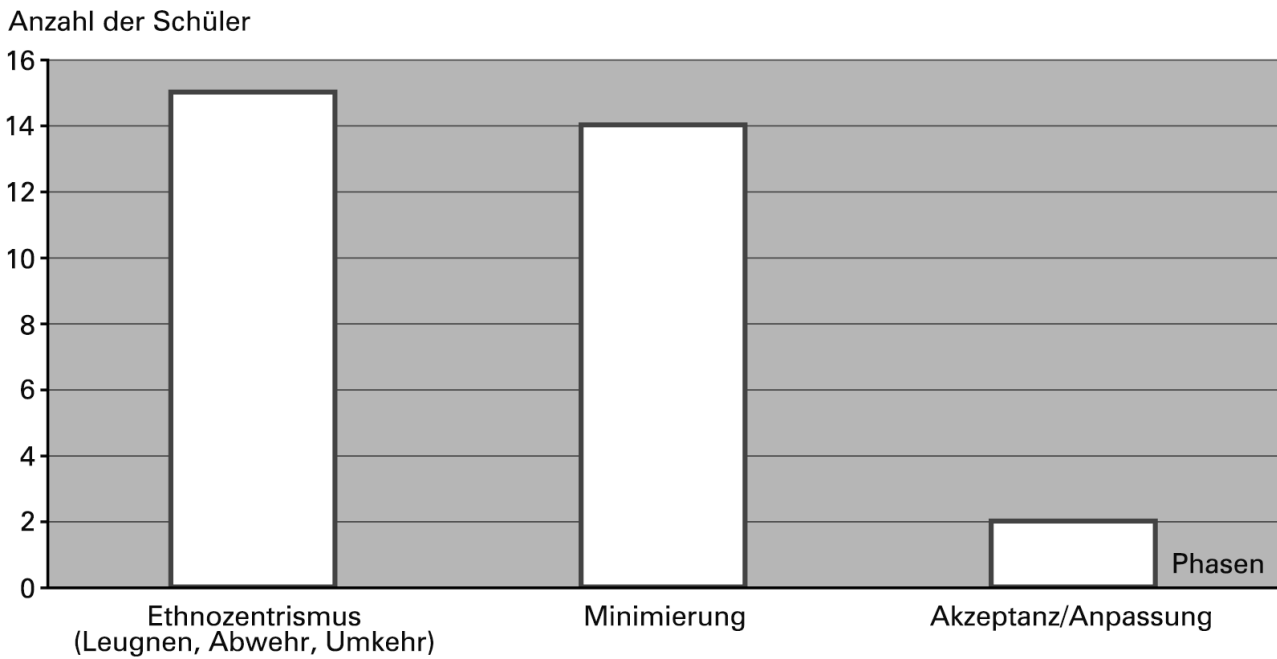
Eigene kleinere Untersuchungen bei Studierenden der Geographie, bei Schülern und bei Geographielehrern haben gezeigt, dass nur in ganz seltenen Ausnahmefällen die Phase der Minimierung überschritten wurde. Als Untersuchungsinstrument diente der *Intercultural Development Inventory* (IDI), ein Fragebogen, der von BENNETT und HAMMER entwickelt wurde (HAMMER,

BENNETT 2001). Der Fragebogen basiert auf der theoretischen Grundlage des DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*). Ziel dieses Testinstrumentes ist es, den Entwicklungsstand einer Person hinsichtlich ihrer interkulturellen Sensibilität zu diagnostizieren. Es werden keine Einstellungen gemessen, sondern kognitive Strukturen erfasst. Der IDI weist – im Vergleich zum sechsstufigen DMIS – einen fünfdimensionalen Konstruktaufbau auf, der durch Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen und Validitätstests bestätigt wurde (die Reliabilitätsergebnisse waren sehr signifikant: Cronbachs  $\alpha$ -Werte: *denial* und *defense*:  $\alpha = .85$ ; *reversal*:  $\alpha = .80$ ; *minimization*:  $\alpha = .83$ ; *acceptance* und *adaptation*:  $\alpha = .84$ ; *encapsulated marginality scale*:  $\alpha = .83$ ) (HAMMER, BENNETT 2001, S. 88). Es wurde festgestellt, dass Leugnen und Abwehr genauso wenig wie Akzeptanz und Anpassung separat gemessen werden können. Sie werden daher zusammengefasst in Leugnen und Abwehr (*denial and defense*, DD) und Akzeptanz und Anpassung (*acceptance and adaptation*, AA). Die Phase der Minimierung, die laut DMIS dem Ethnozentrismus zugerechnet wird, wird durch den IDI als eigenen Faktor gemessen. Minimierung erscheint empirisch eigenständig als Übergang von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus. Ebenso wird die „Umkehr“, die innerhalb des DMIS der Abwehr zugeordnet wird, als alternativer Ausdruck einer ethnozentristischen Weltanschauung gesehen. Die letzte Stufe der Integration ist durch den IDI nicht messbar.

### **Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen darstellen:**

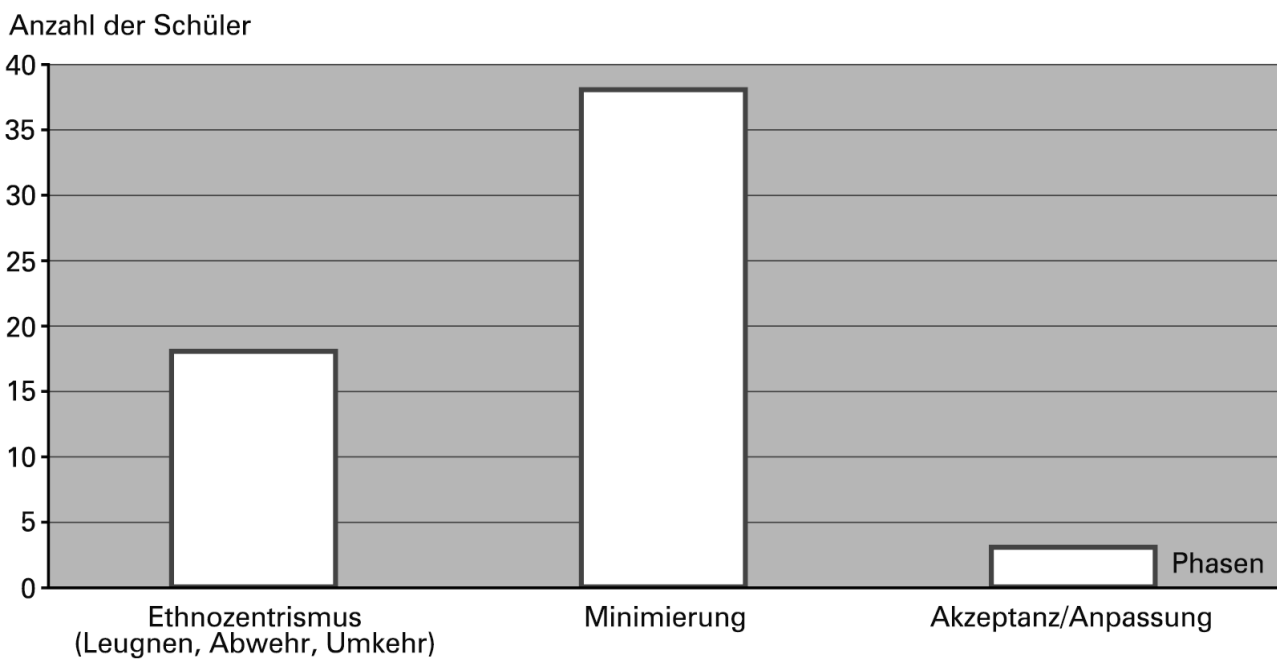
Bei der Gruppe einer zehnten Jahrgangsstufe mit 31 Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums fällt auf, dass sich fast 50 % der Probanden in der Phase des Ethnozentrismus befinden. Eine Unterscheidung in Abwehr oder Umkehr wird nicht vorge-

**Interkulturelle Kompetenz bei Schülern einer 10. Jahrgangsstufe (Gymnasium) n=31**



**Abb. 3: Interkulturelle Kompetenz bei Schülern**

**Interkulturelle Kompetenz bei Studierenden des Lehramts für Geographie n=59**



**Abb. 4: Interkulturelle Kompetenz bei Studierende des Lehramts für Geographie**



nommen, da dies keinen Einfluss auf unterrichtliche Konsequenzen hat. Fast genauso viele befinden sich in der Phase der Minimierung, die eigentlich noch dem Ethnozentrismus zugerechnet wird, gleichzeitig aber auch als eine Übergangsphase zum Ethnorelativismus definiert wird. Im Vergleich zu anderen Gruppen ist die Anzahl derjenigen, die sich in der Phase der Akzeptanz bzw. Anpassung befinden, mit zwei Personen relativ hoch. Dies lässt sich unter Umständen darauf zurückführen, dass die Lehrkraft dieser Klasse sehr viel Wert auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz legt. Dieses Ergebnis dürfte demnach nicht ganz dem Durchschnitt der zehnten Jahrgangsstufe entsprechen.

Bei 59 Studierenden des Lehramts für Geographie wurde festgestellt, dass sich der Großteil, etwa 64%, in der Phase der Minimierung befinden. Sie besitzen ein hohes Maß an Toleranz, gehen aber noch von ihren eigenen Werten als allgemein gültige Werte aus. Die Probanden befanden sich alle im Hauptstudium. Mit dem Interkulturellen Lernen dürften sie für ein Lehramtsstudium der Geographie durchschnittlich

konfrontiert gewesen sein. Das Interesse an interkulturellem Lernen könnte allerdings als über dem Durchschnitt liegend eingestuft werden, da die Messung jeweils bei Studierenden durchgeführt wurde, die sich für ein Hauptseminar Interkulturelles Lernen entschieden haben. Die Untersuchungen wurden immer vor Beginn der ersten Sitzung durchgeführt.

Die Untersuchung der 20 Geographielehrkräfte wurde zu Beginn einer Fortbildung zum Interkulturellen Lernen organisiert. Das Ergebnis kann ähnlich wie bei den Studierenden eingestuft werden. Es lässt sich, trotz der geringen Grundgesamtheit, zumindest die Tendenz erkennen, dass sowohl bei Schülern als auch bei Studierenden und Lehrkräften der Ethnozentrismus keineswegs überwunden ist. Unterstellt man der Gruppe der Lehrkräfte, dass sie unter Umständen größeres Interesse am interkulturellen Lernen haben als der Durchschnitt, so lässt sich mit der lernpsychologischen Annahme, dass Interesse den Lernprozess positiv beeinflusst, darauf schließen, dass der Durchschnitt der Lehrkräfte zumindest keine höhere inter-

#### Interkulturelle Kompetenz bei Geographie-Lehrkräften n=20

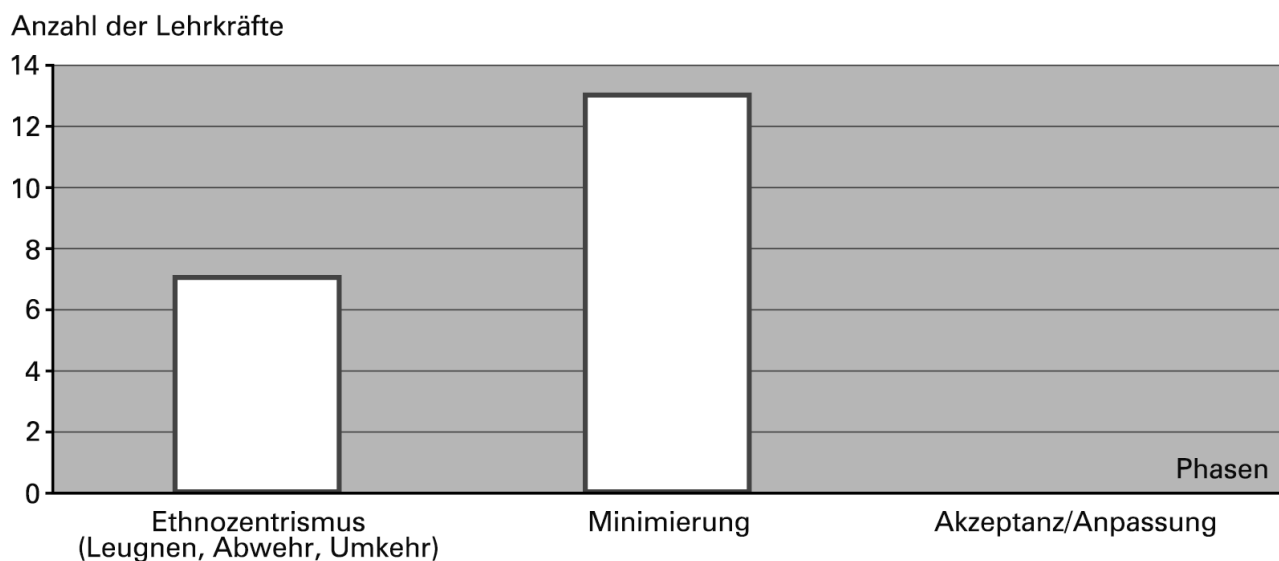


Abb. 5: Interkulturelle Kompetenz bei Geographielehrkräften

kulturelle Kompetenz besitzen dürfte. Der Altersdurchschnitt liegt in der Kategorie zwischen 41 und 50 Jahren.

Insgesamt zeigt diese Untersuchung, dass sich die wenigsten der Probanden bereits im Ethnorelativismus empfinden und somit über keine ausreichende interkulturelle Kompetenz verfügen. Dies unterstreicht, wie wichtig es ist, im Geographieunterricht mit einem Konzept zu arbeiten, das über die bisherigen Ziele der Toleranz oder den Abbau der Vorurteile hinaus geht.

### **Exkurs: Entwicklungspsychologische Aspekte**

Interkulturelles Lernen wird bereits im Kindergartenalter angestrebt. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Kinder in diesem Alter interkulturelles Verständnis erreichen können. Bislang gibt es kaum Forschungen über die entwicklungsgemäßen Bedingungen interkulturellen Lernens. Es lassen sich Schlüsse aus Forschungen zur sozial-kognitiven Entwicklung und zur Entwicklung der Perspektivübernahme ziehen (SELMANN 1984; PIAGET 1976; KOHLBERG 1974). Diese drei Autoren entwickelten, zum Teil aufeinander aufbauend, Modelle, wie die sozial-kognitive Entwicklung bzw. die Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme vollzogen wird. Kinder beziehen zunächst alles auf sich selbst und sehen sich im Zentrum der Welt. Diesen Egozentrismus, den Piaget als Unfähigkeit, sich in die Rolle eines anderen hineinzusetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene Sichtweise als eine unter mehreren wahrzunehmen, interpretiert, gilt es durch Widerspruch und Konflikt der Positionen zu überwinden. Auernheimer weist darauf hin, dass es „nicht zu bestreiten ist, dass Kinder schon sehr früh fähig sind, sich emotional in einen anderen hineinzuversetzen, mit ihm mitzufühlen und

spontan helfen zu wollen, aber gerade das kann Pädagog(inn)en zu falschen Schlussfolgerungen verleiten“ (AUERNHEIMER 2007, S. 127). Sowohl SELMANN als auch KOHLBERG weisen darauf hin, dass sich die Entwicklung sozialen Verstehens in Stufen vollzieht. SELMANN beschreibt Stufen, denen er jeweils ein spezifisches Niveau zuordnet, auf dem das Kind andere und sowie ihre Absichten und Gefühle wahrnimmt und ihre Handlungsrollen interpretiert. Die höchste Stufe, in der erstmals die Perspektive der sozialen Bezugsgruppe unter Einbeziehen des sozialen Systems und seiner Normen übernommen werden kann, ist frühestens in der späten Adoleszenz möglich (SELMANN 1984). Für die Schule bedeutet dies, dass die Entwicklungsvoraussetzungen für den Ethnorelativismus erst ab Mitte der Sekundarstufe I gegeben sind. Bezogen auf das Modell nach BENNETT müsste man berücksichtigen, dass man im Normalfall nicht davon ausgehen kann, dass Schüler vor diesem Altersabschnitt die Phase des Ethnozentrismus überwinden können.

### **Mögliche Konsequenzen für den Geographieunterricht**

Aus den Lehrplänen sowie aus den Bildungsstandards könnte man schließen, dass als Ziel interkulturellen Lernens Toleranz und dadurch ein friedliches Zusammenleben ausreichend sei. Betrachtet man die oben dargestellten Ergebnisse der Schüler und Studierenden, so könnte man gleichfalls davon ausgehen, dass dieses Ziel im Durchschnitt erreicht sein könnte. Dies bedeutet jedoch nicht, dass den Schülern interkulturelle Kompetenz beigemessen werden kann und sie in der Lage sind, im Sinne der Definition nach BENNETT (2004) in interkulturellen Situationen effektiv kommunizieren und handeln zu können.

BÖHN (2001) weist darauf hin, dass die Schule aufgrund des Einflusses der Globalisierung auf weite Bereiche des täglichen

Lebens sich der Verantwortung stellen und einen Beitrag zum Aufbau interkultureller Kompetenz leisten muss. Gerade der Geographieunterricht, der trotz berechtigter Einwände in vielen Lehrplänen die Kulturteile thematisiert (KOLB 1963, NEWIG 1997, HAVERSATH 1999), muss über eine Vermittlung räumlicher Fakten, Strukturen und Prozesse hinaus nicht zuletzt wegen seines globalen Ansatzes Wertesysteme anderer Kulturen diskutieren (BÖHN 2001).

Ein Beitrag zum Aufbau interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht müsste, legt man die bisher beschriebenen Erkenntnisse und das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* nach BENNETT zugrunde, folgende Punkte berücksichtigen:

- Als Ziel interkulturellen Lernens muss sowohl in den Bildungsstandards als auch in den Lehrplänen eindeutig interkulturelle Kompetenz definiert sein. Nur von interkulturellem Lernen, Verständnis und Toleranz zu sprechen, fördert nicht die Entwicklung über den Ethno-

zentrismus hinaus.

- Die Lehrpläne sollten die Reihenfolge der Entwicklungsphasen interkultureller Kompetenz berücksichtigen. Ein Schüler kann beispielsweise nicht zum Perspektivenwechsel befähigt werden, wenn ihm kulturelle Unterschiede und deren Einfluss auf Wahrnehmen, Urteilen und Handeln nicht bewusst sind.
- In diesem Zusammenhang dürfen entwicklungspsychologische Aspekte nicht außer Acht gelassen werden: Der Perspektivenwechsel kann erst ab der Phase der späten Adoleszenz erreicht werden.
- Weil man nicht davon ausgehen kann, dass diejenigen Lehrer, die interkulturelle Kompetenz vermitteln sollen, diese bereits selbst besitzen, muss in allen Phasen der Lehrerausbildung sowie in der Lehrerfortbildung der Erwerb dieser Kompetenz besonders gefördert werden.

In Anlehnung an das Modell nach BENNETT (1993) könnte ein Aufbau interkultureller Kompetenz folgendermaßen gestaltet sein:

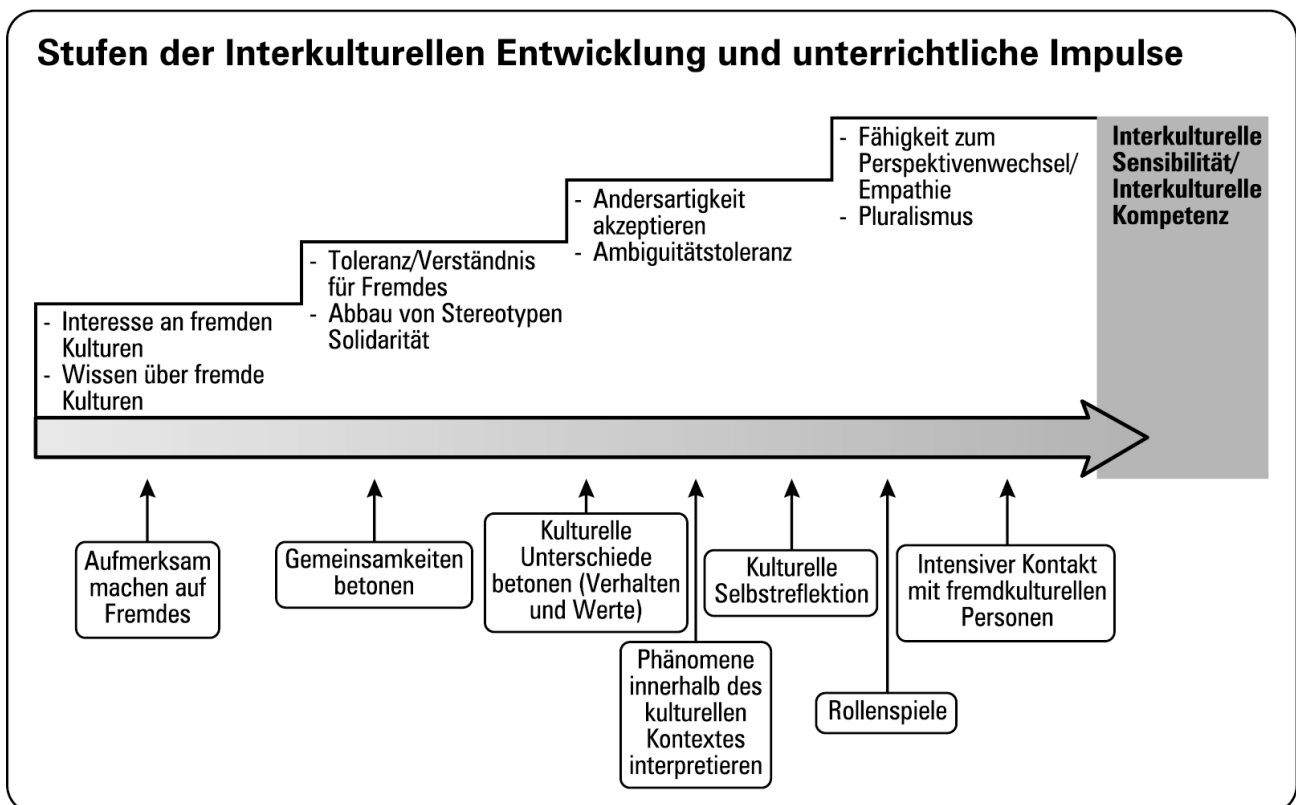


Abb. 6: Ein Modell zum stufenweisen Input und Output interkulturellen Lernens

Ähnlich wie in anderen Stufenmodellen (u.a. SANDHAAS 1998; WINTER 1988) müssen die Schüler zunächst auf Fremdes aufmerksam gemacht und dadurch Interesse bei ihnen für Fremdes geweckt werden. Das Interesse sollte hier zunächst durch die Darstellung der Andersartigkeit hervorgerufen werden. Je nach Jahrgangsstufe kann dies durch die Thematisierung unterschiedlicher Lebensformen z.B. „Wie leben die Menschen in anderen Ländern“, in höheren Jahrgangsstufen beispielsweise durch unterschiedliche Bedeutung von Gesten in unterschiedlichen Kulturen geschehen. Ganz allgemein kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse am Leben von Menschen in anderen Kulturen als hoch bezeichnet werden kann (HEMMER, HEMMER 1996; OBERMAIER 1997). Der Geographieunterricht bietet eine Reihe von Möglichkeiten, inhaltlich auf das Leben fremder Menschen einzugehen. Wichtig ist, dass dies mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Betonung von Unterschieden geschieht. Einfache Äußerlichkeiten wie Kleidung, Wohnsituation, Nahrungsgewohnheiten usw. sollen überhaupt erst darauf aufmerksam machen, dass es Menschen gibt, die anders sind als wir. Die in der Literatur vorgeschlagenen Ideen wie zum Beispiel Märchen und Erzählungen aus anderen Kulturen oder ein interkultureller Spaziergang durch die Stadt mit dem Ziel, Fremdes wahrzunehmen, könnten in dieser Stufe sinnvoll sein. Mit diesen Methoden könnte Bezug nehmend auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen bereits im Kindergarten oder in der Grundschule begonnen werden.

Diese Hervorhebung oberflächlicher augenscheinlicher Unterschiede kann in die Phase der Polarisierung führen. Die Schüler bemerken das Fremde und diese Andersartigkeit erzeugt Unbehagen und Angst oder Neugier und Bewunderung. Somit wird entweder die eigene Kultur oder die andere Kultur als besser und überlegen bzw.

schlechter und eventuell böse erachtet. Deshalb ist es nun wichtig, den Schülern Gemeinsamkeiten zu vermitteln und ihnen so zu Toleranz und zu Verständnis für andere zu verhelfen. Gleichzeitig sollen durch die Betonung von Gemeinsamkeiten auch Stereotype abgebaut werden. In der Literatur gibt es viele Unterrichtsbeispiele, die in dieser Phase eingesetzt werden könnten. Beliebt sind der Vergleich von Tagesabläufen, die immer wieder betonen, dass andere Kinder auch in die Schule gehen, sich in ihrer Freizeit ähnlich beschäftigen und ähnliche Ziele und Bedürfnisse haben wie man selbst. Die Förderung von *gemeinsamen* Aktivitäten zum Beispiel in Form von Projektarbeit mit Schülern anderer kultureller Herkunft kann in dieser Phase hilfreich sein.

Die Schüler nehmen weiterhin oberflächliche Unterschiede wahr, messen diesen aber keine sonderlich wichtige Bedeutung mehr bei. Das ursprüngliche Bewerten von Unterschieden (gut oder schlecht) wird durch die Betonung der Gemeinsamkeiten außer Acht gelassen. Die Schüler können sich dadurch gegenüber Andersartigkeit tolerant zeigen. Sie besitzen nun zwar die in vielen Lehrplänen geforderte Toleranz und dulden Andere, es muss nach BENNETT aber davon ausgegangen werden, dass sie sich immer noch im Ethnozentrismus befinden, da sie ihre eigenen Werte und Bedürfnisse als universell gültig für die ganze Menschheit sehen. Sie bewerten unterschiedliches Verhalten noch immer unbewusst an Hand der eigenen Normen und Werte. Deshalb ist es nun wichtig, ab der späten Phase der Adoleszenz den Schülern kulturelle Unterschiede im Sinne von unterschiedlichen Verhalten, Werten und Normen zu vermitteln und ihnen zu verdeutlichen, dass Phänomene innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontextes zu interpretieren sind. Das heißt, dass ihnen der Einfluss von Kultur auf Denken, Wahrnehmen, Urteilen, Handeln usw. bewusst gemacht werden muss.

Methodisch könnte dies dadurch geschehen, dass jeder Schüler aus einer Vielzahl von Werten, Eigenschaften oder Tugenden die fünf für ihn im Moment wichtigsten auswählen und hierarchisieren soll. Im Gespräch mit dem Banknachbarn soll die Bedeutung erklärt werden und die Auswirkungen dieser Werte auf das Wahrnehmen und Handeln diskutiert werden. Die Aufgaben könnten folgendermaßen gestellt werden:

relle Lernen der Schüler in der Tat hilfreich sein. Es ist jedoch Vorsicht geboten, den Kulturbegriff nicht nationalstaatlich zu verwenden. Eine essentialistisch begründete Sichtweise könnte kulturelle Grenzziehungen verfestigen (AUERNHEIMER 2007). Das Konzept der Kulturerdteile, das viele Lehrpläne zumindest teilweise favorisieren, erfordert deshalb vom Lehrer die notwendige Sensibilität die Grenzen des Konzepts der

### Werte/Eigenschaften/Tugenden

- Fleiß
- Ordnung
- Unabhängigkeit
- Bescheidenheit
- Offenheit
- Pünktlichkeit
- Selbstdisziplin
- Begeisterungsfähigkeit
- Zielstrebigkeit
- Charme
- Ehre

- Begeisterungsfähigkeit
- Einfühlungsvermögen
- Ausgeglichenheit
- Lernwille
- Freundlichkeit
- Kreativität
- Liebe
- Optimismus
- Toleranz
- Gleichheit
- Gehorsam

- Freiheit
- Gerechtigkeit
- Freundschaft
- Menschenwürde
- Zuhören können
- Lebensfreude
- Mut
- Humor
- Zusammenhalt der Familie
- Unterordnung
- ...

- Finde fünf Begriffe heraus, die für dich in deiner gegenwärtigen Situation wichtig sind. Du kannst auch jederzeit eigene Begriffe dazufügen. Bewerte den wichtigsten mit 1 und den am wenigsten wichtigen mit 5.
- Tausche dich mit dem Banknachbarn aus und mache deutlich, warum diese Eigenschaften, Werte oder Tugenden für dich von Bedeutung sind.
- Diskutiere, inwieweit diese Werte, Eigenschaften oder Tugenden Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Bewertung anderer haben. Finde konkrete Beispiele!

### Abb. 7: Diskussion von Wertehierarchien/Eigenschaften/Tugenden

Andersartigkeit soll dadurch nicht nur toleriert werden, sondern in der nächsten Phase akzeptiert werden.

BÖHN schlägt generell vor, kulturbedingte Verhaltensweisen im Unterricht zu berücksichtigen und einzuüben (BÖHN 2001). In dieser Phase könnte dies für das interkultu-

Kulturerdteile aufzuzeigen.

Die Wahrnehmung und Interpretation der Unterschiede sollten zunächst nichts weiter als Hypothesen darstellen, die durch eigene Erfahrungen bestätigt oder verworfen werden.

Die kulturelle Selbstreflexion spielt im nächsten Schritt eine große Rolle. Die Schüler müssen eigene Werte, eigene Überzeugungen und Vorstellungen reflektieren und

in Relation zu Werten, Überzeugungen und Vorstellungen anderer setzen. Ihnen wird dadurch bewusst, dass das eigene Weltbild lediglich ein kulturbedingtes Konstrukt darstellt und neben vielen anderen Weltbildern existiert. Die kulturelle Selbstwahrnehmung kann beispielsweise mit „Merkwürdigkeiten“ der eigenen Kultur beginnen. Eigen- und Fremdwahrnehmung sollten einander gegenüber gestellt werden. Als Medien dienen Beschreibungen bzw. Betrachtungen von anderen über die eigene Kultur der Schüler. Reiseführer über Deutschland aus der Perspektive anderer Länder würden sich hierfür eignen. Vorstellbar ist auch ein Unterrichtsgang, bei dem zunächst jeweils eine Schülergruppe zusammen mit einem Mitglied einer anderen Kultur eine durchaus alltägliche Situation beobachtet (z.B. am Bahnhof, in einem Einkaufszentrum ...). In einem anschließenden Gespräch wird diskutiert, wer was wie gesehen, wahrgenommen und interpretiert hat.

Der von KROSS (1992) vorgeschlagene Vergleich von *mental maps* und die Thematisierung individueller Raumvorstellungen und Weltbilder in ihrer subjektiven Wahrnehmung können einen Perspektivwechsel initiieren. Denn erst jetzt sind die Schüler zum Perspektivenwechsel fähig. Rollenspiele tragen dazu bei, diese Fähigkeit einzuüben. Der intensive Kontakt mit fremdkulturellen Personen, zum Beispiel durch Schüleraustausch, ist nun sinnvoll und kann durch das Einüben von Empathie und Ambiguitätstoleranz interkulturelle Sensibilität stärken.

### **Probleme und Risiken**

Folgen die aufgezeigten Schritte nicht der vorgegebenen Reihenfolge, so besteht die Gefahr, dass sich nicht nur die interkulturelle Kompetenz nicht weiterentwickelt, sondern sogar Rückschritte zu befürchten sind. Wenn Schüler beispielsweise noch nicht zum Perspektivenwechsel fähig sind, kann

der Kontakt mit Fremden dazu führen, dass Vorurteile bestätigt sowie die Polarisierung in Wir und Ihr verbunden mit Bewertungen (gut und schlecht verfestigt werden. Ebenso besteht die Gefahr, dass Stereotype erhärtet werden, wenn Rollenspiele, die in der Literatur oft für den Einsatz im interkulturellen Lernen empfohlen werden, zu früh eingesetzt werden. Das Rollenspiel soll Perspektivenwechsel einüben. Dies ist jedoch nur möglich, wenn im Zusammenhang mit der kulturellen Selbstreflexion die Unterschiede bereits bewusst sind.

Für den einzelnen Lehrer erfordert es sehr viel Sensibilität, die interkulturelle Entwicklung der Schüler einzuschätzen und somit die richtigen Methoden auszuwählen. Da der Fragebogen geschützt ist und nur nach Erhalt eines Zertifikats angewandt werden darf, bleibt es im Ermessen des Lehrers, die Schüler mit Hilfe von getätigten Aussagen den einzelnen Phasen zuzuordnen.

Zu berücksichtigen sind auch die Einflussfaktoren außerhalb des Unterrichts. Das persönliche Umfeld des Schülers spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, die der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Wege stehen kann, auf die der Lehrer wenig bis keinen Einfluss hat.

Die Diskussion um den konstruktivistischen Kulturbegriff, auf dem auch das Modell nach BENNETT aufbaut, lässt sich nur schwer mit dem Konzept der Kulturerdteile in Einklang bringen. Das Konzept der Kulturerdteile führt zwangsläufig dazu, dass Kulturen Räume zugewiesen werden. Es besteht dadurch die Gefahr, dass im Geographieunterricht Kultur mit Nation gleichgesetzt wird.

Besonders ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass interkulturelle Kompetenz nur dann vermittelt und weitergegeben werden kann, wenn man selbst interkulturelle Kompetenz besitzt. Es muss daher ein elementares Anliegen der Universitäten bei der Lehramtsausbildung sein, diese Kompetenz bei den Studierenden zu fördern.

**LITERATUR:**

- ALLPORT, G.W. (1971): Die Natur des Vorurteils. In: THOMAS, A. (Hg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen.
- AUERNHEIMER, G. (2003): Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht! In: Erwägen, Wissen, Ethik. Stuttgart. Volume 14, Issue 1, S. 154.
- AUERNHEIMER, G. (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: LEIPRECHT, R., KERBER, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Taunus, S. 126-141.
- AUERNHEIMER, G. (2006a): Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In: TANNER, A. u.a. (Hg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 29-45.
- AUERNHEIMER, G. (2006b): Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: ANTOR, H. (Hg.): Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Heidelberg, S. 145-158.
- AUERNHEIMER, G., ALLEMANN-GHIONDA, C., GRABBE, H., KRÄMER, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52.Jg., 51. Beiheft, S. 250-265.
- AUERNHEIMER, G. (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- BENDER-SZYMANSKI, D. (2000): Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen – eine Herausforderung für Weiterbildung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). [http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/dieforum\\_bender\\_01.htm](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/dieforum_bender_01.htm), (letzter Zugriff am 05.12.07).
- BENNETT, M. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (Hg.): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, p. 20-72.
- BENNETT, M. (1998): Intercultural Communication: A Current Perspective. In: BENNETT, M. (Hg.): Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings. Boston, p. 1-34.
- BENNETT, J., BENNETT, M. (2004): Developing Intercultural Competence: A Reader. Portland.
- BENNETT, M., BENNETT, J. (2004): Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT, J. (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (CA), p. 147-165.
- BENNETT, M. (2004): A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: BENNETT, M., BENNETT, J.: Developing Intercultural Competence: A Reader. Portland.
- BENNETT, M., CASTIGLIONI, I. (2004): Embodied Ethnocentrism And Intercultural Competence. In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT, J. (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (CA), p. 249-265.
- BENNETT, J., BENNETT, M., LANDIS, D. (2004): Introduction And Overview. In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT, J. (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (CA), p. 1-10.
- BERG-SCHLOSSER, D. (1997): Menschenrechte und Demokratie – universelle Kategorien oder eurozentrische Betrachtungsweise? In: BROCKER, M.,

- NAU, H.H. (Hg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Darmstadt, S 289-306.
- BIELEFELDT, H. (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt.
- BHAWUK, D., BRISLIN, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), p. 413-437.
- BÖHN, D. (2001): Regionalgeographischer Unterricht zum Aufbau einer interkulturellen Kompetenz am Beispiel Chinas. In: VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN (Hg.): *Der Bayerische Schulgeograph*, H. 50. Braunschweig, S. 27-29.
- BUDKE, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen - Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: BUDKE, A. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam, S. 9-29.
- COBURN-STAEGE, U. (1995): Interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. *Praxis Geographie* 25, H. 7-8, S. 12-15.
- CUSHNER, K., BRISLIN, R. (1996): *Intercultural Interactions - A Practical Guide*. Thousand Oaks (CA).
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGFG) (2007) (Hg.): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. o.O.
- FRIESENHAHN, G. (2001): Interkulturell - ein Begriff macht Karriere. In: FRIESENHAHN, G. (Hg.): *Praxishandbuch. Internationale Jugendarbeit*. Bad Schwalbach, S. 56-57.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967): *The discovery of grounded theory*. Chicago.
- GROSCH, H., LEENEN, R. (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: AUERNHEIMER, G. u.a.: *Interkulturelles Lernen*. Bonn, S. 29-46.
- GOLDBERG, R. (1991): Gophers or Pros: The Role of Internship in Foreign Study Programs. In: HILL, D. (Ed.): *Global Education and the Study Abroad Program*. Ohio, p. 29-39.
- HAUBRICH, H. (1988): Internationale Verständigung durch geographische Erziehung. *Praxis Geographie* 18, H. 4, S. 30-33.
- HAUBRICH, H. (1989): Fünf Thesen zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik* 17, S. 177-186.
- HAUBRICH, H. (1995): Selbst- und Fremdbilder von Ländern und Völkern. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung. *geographie heute* 16, H. 133, S. 42-47.
- HAMMER, R., BENNETT, M. (2001): *The Intercultural Development Inventory Manual*. Intercultural Communication Institute. Portland.
- HAMMER, R., BENNETT, M., WISEMAN, R. (2003): Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 27, Issue 4, p. 421-443.
- HAVERSATH, J.-B. (1999): Kulturerdteile. In: BÖHN, D. (Hg.): *Didaktik der Geographie. Begriffe*. München, S. 84-85.
- HEMMER, I., HEMMER, M. (1996): Welche Themen interessieren Jungen und Mädchen im Geographieunterricht. *Praxis Geographie* 26, Heft 12, S. 41-43.
- HÖLSCHER, P. (1994): *Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.
- HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's Consequences*. Thousand Oaks (CA).
- HOOK, C. VAN (2000): Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. P. 67-72. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/vanhook.htm> (letzter Zugriff am 17.11.2007)



- HOOK, C.W. VAN (2002): Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/vanhook.pdf> (letzter Zugriff am 04.12.07).
- KÖCK, H. (2005): Interkulturelles Lernen. In: KÖCK, H., STONJEK, D.: ABC der Geographiedidaktik, Köln, S. 136-137.
- KOHLBERG, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.
- KOHLBERG, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M.
- KROSS, E. (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht - ein Überblick über den Diskussionsstand. In: KROSS, E., WESTRHENEN, J. VAN: Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22. Nürnberg, S. 31-50.
- KROSS, E. (2000): Theorie und Praxis der „Interkulturellen Erziehung“ im Geographieunterricht. In: Mainzer Kontaktstudium Geographie, Bd. 6, S. 107-118.
- LANDIS, D., BENNETT, J., BENNETT, M. (Hg.) (2004): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (CA).
- MÖNTER, L.O., SCHIFFER-NASSERIE, A. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt a.M., Berlin u.a.
- NIEKE, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen.
- OBERMAIER, G. (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe - eine bayernweite Untersuchung. München.
- NEWIG, J. (1997): Die Kulturerdteile. Zur Arbeit mit der Wandkarte und dem Poster der Kulturerdteile. Gotha.
- PAIGE, M. (1993): On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. In: PAIGE, M. (Hg.): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, p. 1-20.
- PAIGE, M., JACOBS-CASSUTO, M., YERSHOVA, Y., DE JAEGHERE, J. (2003): Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. International Journal of Intercultural Relations, Volume 27, Issue 4. Kent (Ohio), p. 467-486.
- PIAGET, J. (1972): Sprache und intellektuelle Operationen. In: FURTH, H.G.: Intelligenz und Erkennen. Frankfurt, S. 176-190.
- POHL, K.-H. (1999): Zwischen Universalismus und Relativismus - Gedanken zu einem interkulturellen Dialog mit China. In: ASIEN, H. 71. Trier, S. 16-39.
- RATHJE, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11. Online. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> (04.12.2007).
- RINSCHADE, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.
- ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. geographie heute 17, H. 141, S. 4-9.
- ROTH, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Interkulturelle Studien, Bd. 10. Opladen.
- ROTHER, L. (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Praxis Geographie 25, H. 7-8, S.4-11.
- SANDHAAS, B. (1988): Interkulturelles Lernen - Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 34, S. 415-438.
- SCHWEITZA, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle

- Trainings. In: OTTEN, M., SCHEITZA, A., CNYRIM, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel, Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 91-119.
- SCHEUNPFLUG, A. (1994): Interkulturelle Begegnungen – eine Möglichkeit zur Abbau von Fremdenfeindlichkeit. In: KNORTZ, H. (Hg.): Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. Frankfurt, S. 149-162.
- SCHRÜFER, G. (1999): Interkulturelles Lernen. In: BÖHN, D. (Hg.), Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 71-73.
- SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth. <http://opus.ub.uni-bayreuth.de/volltexte/2004/76/index.html> (letzter Zugriff am 20.12.2008)
- SCHRÜFER, G. (2004a): Ich wünschte, ich könnte die Welt durch deine Augen sehen – und du durch meine. Praxis Geographie 34, H. 1, S. 46-47.
- SCHRÜFER, G. (2004b): Verständnis für fremde Völker. In: Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 38. Nürnberg, S. 123-145.
- SCHULZ, D. (1995): Afrika ist nicht Europa. Praxis Geographie 25, H 7-8, S. 24-27.
- SELMANN, R.L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.
- TAJFEL, H. (1982): Social Psychology of Intergroup Relations. Annual Review of Psychology 33, S. 1-39.
- THOMAS, A. (1996) (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, Bern u.a.
- THOMAS, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotype im interkulturellen Handeln. Interculture Journal, H. 2, S. 3-20.
- THOMAS, A., ABT, H., CHANG, C. (Hg.) (2006): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Studien zum Forscher-Praktiker-Dialog zur internationalen Jugendbegegnung, Bd. 4. Bensberg.
- WAGNER, U., VAN DICK, R., CHRIST, O. (2003): Interkulturalität in der Schule. In: THOMAS, A., KAMMhuber, S., SCHROLLMACHL, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen, S. 377-384.
- WARD, C. (2004): Psychological Theories of Culture Contact and their Implications for Intercultural Training and Interventions In: LANDIS, D., BENNETT, M., BENNETT J. (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (CA), p. 185-216.
- WINTER, G. (1988): Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: THOMAS, A. (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP-Bulletin Nr. 58. Saarbrücken, S. 151-178.